



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

AMANDA CAMPOS CÂNDIDO

**UM OLHAR SOBRE A ORALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A PERSPECTIVA
DIALÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

VITÓRIA
2025

AMANDA CAMPOS CÂNDIDO

**UM OLHAR SOBRE A ORALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A PERSPECTIVA
DIALÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Regina Godinho de Alcântara.

VITÓRIA
2025

C198o CAMPOS CÂNDIDO, AMANDA, 1997-
UM OLHAR SOBRE A ORALIDADE : REFLEXÕES
SOBRE A PERSPECTIVA DIALÓGICA NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA / AMANDA CAMPOS CÂNDIDO. -
2025.

200 p.

Orientadora: Regina Godinho de Alcântara.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Oralidade. 2. Gêneros discursivos orais. 3. Ensino de
Língua Portuguesa. 4. Planejamento didático. I. Godinho de
Alcântara, Regina. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da ducentésima vigésima sétima defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **AMANDA CAMPOS CANDIDO**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **15h00min** do dia **primeiro de agosto de dois mil e vinte e cinco**. A presidente da Banca, Regina Godinho de Alcântara, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelas Doutoras Rita de Cassia Cristofoleti e Mayelli Caldas de Castro. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“UM OLHAR SOBRE A ORALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A PERSPECTIVA DIALÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA”**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 1º de agosto de 2025.

 Documento assinado digitalmente
REGINA GODINHO DE ALCANTARA
Data: 05/08/2025 15:53:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra.Regina Godinho de Alcântara

Orientadora

 Documento assinado digitalmente
RITA DE CASSIA CRISTOFOLETI
Data: 20/08/2025 10:19:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra.Rita de Cassia Cristofoleti

Membro Interno (PPGEEB/Universidade Federal do Espírito Santo)

 Documento assinado digitalmente
MAYELLI CALDAS DE CASTRO
Data: 06/08/2025 14:24:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra.Mayelli Caldas de Castro

Membro Externo (Instituto Federal do Espírito Santo)

AGRADECIMENTOS

Toda jornada acadêmica é feita de encontros. Esta pesquisa só foi possível graças ao apoio de pessoas que estiveram presentes ao longo do caminho. A cada gesto de incentivo e parceria, deixo aqui minha gratidão.

Aos meus pais, que, com amor e tantos sacrifícios, sempre acreditaram em mim. Agradeço por cada gesto de carinho, por todo apoio ao longo da minha caminhada e por nunca medirem esforços para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao meu marido, que começou esta caminhada comigo ainda como noivo, acreditando na minha capacidade mesmo quando eu duvidava. Obrigada por vibrar com cada conquista, por me ouvir nos dias difíceis e por escutar, com paciência, tantas leituras fora da sua área. Sua presença, apoio e amor foram fundamentais para que eu seguisse em frente.

À turma VII, minha gratidão pelo companheirismo ao longo da caminhada. Em especial, a Mayla, Raíza, Paula, Cristina e Amanda, amigas que a vida acadêmica me deu, obrigada por estarem ao meu lado nos momentos difíceis e por celebrarem comigo cada conquista. Mais do que dividir o mestrado, construímos uma rede de afeto e apoio que levo comigo para além da sala de aula.

À minha orientadora, Regina Godinho de Alcântara. Agradeço pela leitura atenta dos textos, pelas observações precisas e pela confiança depositada em meu trabalho. Expresso minha sincera gratidão pelos ensinamentos compartilhados ao longo deste percurso, cujas contribuições levarei comigo para além desta pesquisa.

À equipe de docentes do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação. Agradeço pelas reflexões e pelos ensinamentos que marcaram minha trajetória acadêmica.

Às professoras Rita de Cássia Cristofoleti e Mayelli Caldas de Castro. Agradeço pela leitura atenta e pelas contribuições valiosas durante a qualificação.

Por fim, Àquele que me propiciou tudo o que foi citado e infinitamente mais.

RESUMO

Este estudo teve como temática o trabalho com a oralidade e a produção de gêneros discursivos orais no contexto dos anos finais do ensino fundamental. O objetivo foi analisar que concepções subsidiam as práticas de professores de Língua Portuguesa dos anos finais da Rede Municipal de Cariacica – Espírito Santo (ES), no intuito de compreender a abordagem do trabalho com a oralidade e identificar possibilidades, obstáculos e desafios associados a essas práticas. Visando à compreensão e análise dos dados produzidos, mobilizou-se uma concepção de linguagem ancorada na perspectiva enunciativo-discursiva, especialmente a partir das contribuições de Mikhail Bakhtin e seu Círculo. No campo do ensino da oralidade, dialogou-se com os estudos de Fávero, Andrade e Aquino (2014), Marcuschi (2001, 2008) e Travaglia (2017), que oferecem importantes subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com gêneros orais no contexto escolar. Partiu-se, ainda, da compreensão de que enunciar é, por natureza, argumentar. Ainda, foram utilizadas as contribuições de Azevedo *et al.* (2023) e Goulart (2007). A pesquisa é qualitativa, de natureza exploratória, conduzida por meio de duas frentes: consulta documental e aplicação de questionário *on-line*. Por meio da consulta documental, observou-se um descompasso entre a concepção de linguagem enunciativo-discursiva defendida pelos documentos e sua aplicação prática, marcada pela lógica de competências e habilidades. A partir dos questionários aplicados, identificou-se que os professores reconhecem a importância da oralidade, mas enfrentam desafios, como falta de tempo, recursos, indisciplina e baixa participação dos estudantes. Apesar disso, há esforços para ampliar as práticas de linguagem, embora ainda predominem abordagens gramaticais. O estudo possibilitou a elaboração de um planejamento didático que compõe o produto educacional desta pesquisa. Com isso, o material surge da necessidade de alinhar propostas pedagógicas às práticas concretas, aos desafios enfrentados e às expectativas dos docentes. Com foco no fortalecimento do ensino da oralidade em sala de aula, a proposta foi concebida para ser flexível e adaptável, sendo construída a partir de situações reais ou simuladas/ficcionalizadas, conectadas às vivências e aos contextos socioculturais dos estudantes.

Palavras-chave: oralidade; gêneros discursivos orais; ensino de Língua Portuguesa; planejamento didático.

ABSTRACT

This study focused on the work with orality and the production of oral discursive genres in the context of the final years of elementary school. The objective was to analyze which concepts support the practices of Portuguese Language teachers in the final years of the Municipal Network of Cariacica - Espírito Santo (ES), in order to understand the approach to working with orality and identify possibilities, obstacles and challenges associated with these practices. Aiming at understanding and analyzing the data produced, a conception of language anchored in the enunciative-discursive perspective was mobilized, especially from the contributions of Mikhail Bakhtin and his Circle. In the field of teaching orality, the study dialogued with the studies of Fávero, Andrade and Aquino (2014), Marcuschi (2001, 2008) and Travaglia (2017), which offer important theoretical and methodological support for working with oral genres in the school context. It also started from the understanding that enunciation is, by nature, argumentation. Furthermore, the contributions of Azevedo et al. (2023) and Goulart (2007) were used. This is a qualitative, exploratory research conducted on two fronts: documentary consultation and application of an online questionnaire. Through the documentary consultation, a mismatch was observed between the conception of enunciative-discursive language defended by the documents and its practical application, marked by the logic of competencies and skills. Based on the questionnaires applied, it was identified that teachers recognize the importance of orality, but face challenges, such as lack of time, resources, indiscipline and low student participation. Despite this, there are efforts to expand language practices, although grammatical approaches still predominate. The study made it possible to develop a didactic plan that composes the educational product of this research. Thus, the material, which will be validated by teachers from the Municipal Network of Cariacica, arises from the need to align pedagogical proposals with concrete practices, the challenges faced and the expectations of teachers. With a focus on strengthening the teaching of oral skills in the classroom, the proposal was intended to be flexible and adaptable, being constructed from real or simulated/fictionalized situations, connected to the experiences and sociocultural contexts of students.

Keywords: oral skills; oral discursive genres; teaching of Portuguese; didactic planning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Primeiro descritor e/ou palavra-chave “o trabalho com a oralidade e a produção de textos orais” no Portal da Capes.....	21
Quadro 2 - Primeiro descritor e/ou palavra-chave “o trabalho com a oralidade e a produção de textos orais” no portal da BDTD	23
Quadro 3 - Segundo descritor e/ou palavra-chave: “oralidade e produção de textos orais e o desenvolvimento da argumentação” no portal Profletras	25
Quadro 4 - Gêneros orais por esfera da vida humana	63
Quadro 5 - Gêneros orais por esfera da vida humana	64
Quadro 6 - Campos de Atuação - Ensino Fundamental - Componente Língua Portuguesa.....	99
Quadro 7 - Práticas orais no eixo “oralidade”	104
Quadro 8 - Temas integradores da Proposta Curricular de Língua Portuguesa (anos finais) do município de Cariacica (2024).....	117
Quadro 9 - Habilidades relacionadas a oralidade e/ou aos gêneros discursivos orais	120
Quadro 10 - Habilidades relacionadas a oralidade e/ou aos gêneros discursivos orais	129
Quadro 11 - Habilidades do Currículo do Espírito Santo, de 2020, apresentadas como correlacionadas a outros componentes curriculares	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Contínuo entre fala-escrita.....	58
Figura 2 - Marcos legais que antecederam a BNCC	83
Figura 3 - Estrutura do Ensino Fundamental na BNCC	91
Figura 4 - Ensino fundamental: áreas do conhecimento e seus respectivos componente curriculares	92
Figura 5 - Codificação alfanumérica de habilidades BNCC	94
Figura 6 - Mapa conceitual sobre a organização da BNCC	95
Figura 7 - Resumo por Estado do G100	107
Figura 8 - Indicadores Educacionais do Município de Cariacica	108
Figura 9 - Metas do Plano Municipal de Educação de Cariacica	109
Figura 10 - Organização e estrutura da Proposta Curricular de Língua Portuguesa (Anos Finais) do Município de Cariacica (2024)	113
Figura 11 - Habilidades correlacionadas com habilidades de outros componentes	115
Figura 12 - Temas integradores criados no currículo do Espírito Santo	116
Figura 13 - Alterações em Temas Integradores da BNCC, feitas para o Currículo do Espírito Santo	116
Figura 14 - Atividades mencionadas no trabalho com a oralidade.....	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
FNP	Frente Nacional de Prefeitos
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
Petedi	Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso
PMC	Prefeitura Municipal de Cariacica
Pmec	Plano Municipal de Educação de Cariacica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGEL	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
PPGMPE	Programa de Pós-graduação Profissional em Educação
ProfLetras	Programa de Pós-graduação em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência didática
SiGi	Simulação Geopolítica do Instituto Federal do Espírito Santo
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A REVISÃO DE LITERATURA: DIÁLOGO COM OUTRAS PESQUISAS	19
2.1	O PRIMEIRO DESCRITOR “O TRABALHO COM A ORALIDADE E A PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS” E AS PESQUISAS ELENCADAS	21
2.2	O SEGUNDO DESCRITOR: “ORALIDADE E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO” E AS PESQUISAS ELENCADAS	24
2.3	O TERCEIRO DESCRITOR: “ORALIDADE E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E O DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE” E AS PESQUISAS ELENCADAS	25
2.4	AS PESQUISAS ELENCADAS: O DIÁLOGO COM ELAS	26
3	REFERENCIAL TEÓRICO: O MOVIMENTO DIALÓGICO COM AUTORES BASILARES.....	41
3.1	MIKHAIL BAKHTIN E O CÍRCULO: CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM, DIALOGISMO E ENUNCIADO	42
3.2	OS GÊNEROS DO DISCURSO, O ENUNCIADO E A PRODUÇÃO DISCURSIVA	49
3.3	A ORALIDADE E OS GÊNEROS DISCURSIVOS ORAIS	55
3.3.1	A visão não dicotômica entre oralidade e escrita: o continuum	56
3.3.2	Os gêneros orais	60
3.3.3	A abordagem dos gêneros orais em sala de aula	64
3.4	ARGUMENTAÇÃO E ORALIDADE: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA	67
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS: CONSULTA DOCUMENTAL	72
4.1	A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO E O DIÁLOGO COM OS DOCUMENTOS ELENCADOS	79
5	A CONSULTA DOCUMENTAL: OS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAL E LOCAL E O EIXO ORALIDADE	82
5.1	O MAIS RECENTE DOCUMENTO CURRICULAR OFICIAL BRASILEIRO: A BNCC	83
5.1.1	A BNCC e seu(s) contexto(s) de produção: implicações políticas e ideológicas.....	83
5.1.2	A BNCC e sua estrutura: áreas	89

5.1.3 A BNCC: a área de linguagens.....	96
5.1.4 A BNCC: o componente curricular Língua Portuguesa.....	97
5.1.5 A BNCC: o eixo “Oralidade”	101
5.3 O MUNICÍPIO DE CARIACICA-ES.....	106
5.3.1 A Proposta Curricular de Língua Portuguesa (anos finais) do município de Cariacica-ES	110
5.3.2 A oralidade e os gêneros discursivos orais e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa de Cariacica.....	119
6 QUESTIONÁRIO E PERCEPÇÕES: UM OLHAR SOBRE OS DADOS PRODUZIDOS	135
6.1 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	135
6.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES.....	141
6.2.1 Os documentos curriculares e sua influência nas práticas pedagógicas: BNCC e a Proposta Curricular de Cariacica	142
6.2.2 Concepções de linguagem e suas influências nas práticas pedagógicas.....	148
6.3 A PRESENÇA DO TRABALHO COM A ORALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR, DESTACANDO SEUS DESAFIOS E POTENCIALIDADES APONTADOS PELOS DOCENTES	154
7 A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	163
8 (IN)CONCLUSÕES	165
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	180
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	193

1 INTRODUÇÃO

Segundo Marcuschi e Dionísio (2007, p. 13, grifo nosso), “toda nossa atividade discursiva situa-se, *de grosso modo*, no contexto da fala ou da escrita”. De fato, a linguagem humana se materializa por mais de uma modalidade, cada uma com suas características, funções e contextos de uso. Para os autores, a escola possui um papel fundamental no ensino da leitura e escrita, entretanto o trabalho com a língua oral não deve ser deixado em segundo plano.

Em suas considerações, argumentam que “o que deveria ser explicado é o escândalo da ausência, e não a estranheza da presença do trabalho com a oralidade na sala de aula, ao lado do trabalho com a escrita” (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 8). Isso, tendo em vista que, conforme os autores, ao chegar à escola, os alunos já possuem um domínio razoável da língua, o que torna necessário que a instituição parta desse desenvolvimento para propor atividades que explorem o uso da linguagem em situações reais.

Desse modo, compreendemos que, embora a interação por meio da língua oral seja uma característica natural do ser humano, para alcançar o domínio completo dessa modalidade, em contextos formais, necessitamos de um processo de aprendizagem formalizado. Nesse sentido, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com linguagem tida como uma atividade de cunho discursivo, a oralidade se fez presente como possibilidade de prática de trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras, conforme o citado documento:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: *uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos*, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (Brasil, 1998, p. 27, grifo nosso).

Mais recentemente, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, último documento curricular oficial apresentado e, de certa forma, imposto à educação escolar brasileira, o trabalho com os gêneros orais se tornou eixo/dimensão, juntamente com a leitura, produção de textos escritos, análise linguística e reflexão sobre a língua. A respeito da oralidade, nas práticas

pedagógicas relacionadas ao componente Língua Portuguesa, o documento norteia que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67).

Para esse estudo, compreendemos que o texto, seja oral ou escrito, é um evento comunicativo em constante desenvolvimento, cuja compreensão ocorre por meio de um processo mediado pelos indivíduos que interagem com ele: os atores sociais (Cavalcante; Marcuschi, 2007). Nessa perspectiva, corroboramos o que afirma Cavalcante e Marcuschi (2007) ao conceber o texto como resultado da colaboração entre quem o produz e quem o recebe (co-enunciadores), nas situações reais de comunicação.

Por esse viés, apesar das diretrizes presentes em documentos oficiais recentes, o ensino da oralidade na sala de aula brasileira ainda ocupa um lugar secundário. Segundo Cavalcante e Marcuschi (2007), a existência de diretrizes oficiais e a adaptação do material didático não garantem a efetiva incorporação das mudanças propostas no cotidiano escolar. Para as autoras, as teorias contidas nesses documentos são apresentadas de forma superficial aos professores, exigindo um aprofundamento que nem sempre é proporcionado (Cavalcante; Marcuschi, 2007).

Um dos desafios enfrentados no ensino da modalidade oral nas escolas reside na visão dicotômica ainda prevalente em relação à linguagem. Neste estudo, defendemos, conforme Marcuschi e Dionísio (2007), a complementaridade entre oralidade e escrita, já que cada modalidade possui um “espaço preferencial” de atuação que nem sempre é fácil de delimitar, visto que ambas se entrelaçam e contribuem para a diversidade da comunicação humana.

Tendo em vista o exposto, é compreensível que o campo da oralidade ainda carece de estudos, principalmente no que se refere ao seu tratamento didático, no sentido de sustentar teórica e metodologicamente sua abordagem sistemática em sala de aula. Diante disso, Marcuschi e Dionísio (2007) criticam a abordagem superficial que os manuais didáticos costumam dar às questões relacionadas à modalidade oral, não dedicando o devido espaço e atenção a essa temática.

Segundo os autores, quando os materiais abordam as modalidades orais e escritas, tratam-nas de forma equivocada, de modo a realizar uma distinção entre elas, que, na maioria das vezes, ocorre de maneira ingênua e em uma contraposição (Marcuschi; Dionísio, 2007). Dessa forma, imerso nessas provocações, esta pesquisa se volta para a temática da oralidade, tentando compreender possibilidades e desafios para um trabalho didático-pedagógico com tal prática na escola de educação básica.

Entendo¹ que, para compreender as motivações de um pesquisador ao abordar uma determinada temática, é importante conhecer um pouco de sua trajetória pessoal, profissional e formativa. Portanto, inicio a minha escrita partilhando um pouco da minha história e do meu percurso trilhado na área educacional, pois, nesse contexto, emergem as minhas motivações.

Minha infância foi marcada por contrastes. Nasci e cresci em um morro em Vila Velha, Espírito Santo, cercado por ruas de terra batida e terrenos íngremes que desafiavam até mesmo os carros mais robustos. A escola era distante e as vagas eram escassas, o que me levou a ingressar no ensino fundamental um ano mais tarde. Diante dessa realidade, meu processo de alfabetização aconteceu em casa, sob a tutela da minha mãe.

Em vez de uma sala de aula tradicional, meu quintal se tornou o palco do meu aprendizado. Sentada sob a sombra de uma árvore, com a mochila nas costas, minha mãe, que sonhava em ser professora, me guiava nesse processo de descobertas. Ela, que não teve a oportunidade de completar o ensino fundamental, encontrou na minha alfabetização a realização de um sonho adiado. Minha mãe tornava o aprendizado leve, utilizando jogos, músicas e brincadeiras para me ensinar as letras, os sons e as primeiras palavras.

A trajetória de vida também foi moldada pelas palavras do meu pai, que, apesar de ter pisado em uma universidade apenas uma vez, em minha formatura, era a pessoa mais autodidata que eu já conheci. Ele sempre me disse: “o muro da pobreza é difícil de pular, somente a educação pode te ajudar”. Para meu pai, a educação abre portas e proporciona novas oportunidades. Ele a via como um instrumento de transformação social.

¹ Texto escrito em 1ª pessoa do singular por se tratar de um relato de experiência.

Minhas primeiras experiências com a linguagem foram marcadas pelo amor e pela ludicidade. Alfabetizada em casa, por minha mãe, descobri o encanto pelas palavras e leitura bem cedo. Esse amor se intensificou na adolescência, quando conheci o primeiro sebo², perdendo-me entre histórias e personagens.

Ciente da importância da educação de qualidade, meus pais, mesmo com todas as dificuldades, matricularam-me em um curso preparatório para o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Este se situava no centro da cidade, o que exigia um esforço extra para conciliar estudos e transporte. Com isso, fui aprovada no processo seletivo e, em 2013, aos 16 anos, ingressei no curso técnico em Eletrotécnica no Ifes.

As aulas de Língua Portuguesa, naquele momento, concentravam-se na gramática, na análise de frases isoladas e em propostas de produções com fins meramente avaliativos. Diante disso, as únicas produções discursivas que realizei, ao longo daqueles anos, foram de textos dissertativos-argumentativos. Eu, que amava textos literários, enxerguei-me desinteressada. Contudo, creio que essa experiência, anos mais tarde, fez-me despertar para a importância de repensar o ensino da língua para além da gramática normativa.

Em meio à grade curricular, tive a oportunidade de conhecer a Simulação Geopolítica do Ifes (SiGi), um projeto de extensão do qual fiz parte nos dois anos seguintes. O projeto consistia em simulações de fóruns internacionais, nos quais os participantes assumiam o papel de representantes de diferentes países. Cada delegação era composta por alunos que, munidos de dossiês informativos, debatiam sobre temas relevantes da geopolítica global.

O projeto proporcionava aos estudantes uma oportunidade de desenvolver a comunicação interpessoal, aprender a ouvir com atenção, respeitar diferentes pontos de vista e dialogar de forma construtiva com pessoas de diferentes origens e culturas. Assim sendo, por meio das simulações, pude presenciar o impacto da linguagem na construção de pontes entre diferentes culturas e perspectivas.

Em 2017, no meu último ano do ensino médio, fui nomeada para atuar na Prefeitura Municipal de Cariacica (PMC) como secretária escolar. Nesse mesmo ano, por meio do meu contato com o dia a dia escolar, decidi que o magistério era o

² Sebo é o nome dado às livrarias que comercializam livros usados. Atualmente, além de livros, os sebos comercializam discos, CDs, DVDs, revistas, gibis, entre outros produtos culturais.

caminho que queria trilhar e prestei vestibular para a Universidade Federal do Espírito Santo, a fim de cursar Licenciatura em Letras-Português.

Fui aprovada e, durante todo o período da graduação, passei a conciliar o meu trabalho com os estudos. Esse período foi, sem dúvida, o mais desafiador da minha vida. Entretanto, apesar das dificuldades, a universidade me proporcionou um olhar crítico sobre a minha própria trajetória educacional, especialmente no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa que tive contato durante o período da minha etapa de educação básica.

Em 2022, cursei a disciplina de Estágio Supervisionado II e acompanhei uma professora que lecionava para uma turma do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) do turno noturno. Ela, ao contrário das professoras com as quais tive contato, enquanto aluna da educação básica, transitava por diferentes gêneros discursivos em suas aulas e propunha diversos projetos interessantes que alinhavam as aulas de Língua Portuguesa com as vivências dos alunos.

A docente, inclusive, utilizava-se dos gêneros discursivos orais em diversos projetos e, por meio destes, desenvolvia nos estudantes potencialidades comunicativas e a discursividade. Dessa maneira, o contato com essa professora ampliou o meu interesse, já intenso, pelos estudos da oralidade e pelo ensino de Língua Portuguesa.

Com essas reflexões, senti-me motivada a apresentar minha candidatura para uma vaga no Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pois enxergava nesse ambiente um espaço de diálogo que promove reflexões e mudanças na realidade concreta. Por meio do Programa, busquei me (re)construir como docente e pesquisadora, além de firmar meu compromisso com a educação pública, dialógica e emancipatória.

Posto isso, compreendo que este estudo objetivou, além de desenvolver metodologias de ensino que valorizem a oralidade, contribuir para a formação de professores mais preparados para lidar com essa temática em sala de aula. Diante das considerações tecidas, esta pesquisa buscou, também, refletir acerca do ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, como forma de contribuir para o desenvolvimento e ampliação das potencialidades comunicativas e discursivas dos estudantes.

Para isso, mobilizamos a perspectiva dialógica discursiva, abarcando os princípios e pressupostos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (2016), com especial relevo para os conceitos de dialogismo, gênero do discurso e enunciado. No que concerne às didáticas de ensino da oralidade e à relevância dessa modalidade no processo de ensino-aprendizagem, apoiamos-nos nos estudos de Fávero, Andrade e Aquino (2014) e Marcuschi (2005, 2008) e Travaglia (2017). Assumimos, ainda, que enunciar implica em uma tomada de posição, isto é, em argumentar. Nesse sentido, destacam-se as reflexões de Azevedo *et al.* (2023) e Goulart (2007), com as quais dialogamos ao longo do desenvolvimento deste estudo.

Nesse sentido, ao nos alinharmos a esses referenciais, tivemos o intuito de articular seus postulados com a perspectiva enunciativa-discursiva, que também se pauta na língua como uma construção social dinâmica, a qual se manifesta e se transforma em diferentes contextos. Objetivamos, assim, investigar se (e de que formas) o trabalho com a oralidade e a produção de gêneros discursivos orais, prescrito nos últimos documentos curriculares oficiais, vêm se fazendo presentes na prática de professores de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, no sentido de analisar potencialidades, obstáculos e desafios que permeiam essa abordagem no cotidiano escolar.

Para tanto, os objetivos específicos buscaram nos ajudar a contemplar o objetivo geral anunciado, conforme explicitado abaixo:

- a) analisar como os últimos documentos curriculares oficiais (PCN – 1998, BNCC – 2018 e Plano Municipal de Educação de Cariacica) abordam a oralidade e a produção de gêneros discursivos orais (eixo oralidade), no que tange aos aspectos teóricos e metodológicos que subsidiam essa abordagem;
- b) compreender que concepções subsidiam práticas de professores de Língua Portuguesa, atuantes no ensino fundamental (anos finais), pertencentes à Rede Municipal de Cariacica – ES, no sentido de identificar o trabalho com a oralidade, bem como apreender possibilidades, obstáculos e desafios relativos a essa abordagem no cotidiano da sala de aula;
- c) identificar e analisar quais gêneros discursivos são propostos para o trabalho com a oralidade na prática pedagógica de docentes de Língua Portuguesa, do ensino fundamental (anos finais), pertencentes à Rede Municipal de Cariacica – ES;

- d) produzir um planejamento didático, que contemple aspectos que se relacionam com a realidade sociocultural dos estudantes, com vistas ao trabalho com a oralidade e à produção de diferentes gêneros discursivos orais, ao encontro de uma perspectiva enunciativo-discursiva, o que se configurou como o produto educacional da pesquisa.

No que se refere à metodologia, mobilizamos uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, conduzida por meio da consulta documental e da aplicação de um questionário. A consulta documental consistiu em dialogar com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e com a Proposta Curricular de Língua Portuguesa (anos finais) do município de Cariacica-ES (Cariacica, 2024), com o objetivo de compreender de que modo tais documentos tratam a oralidade e a produção de gêneros discursivos orais. Para tanto, ambos foram considerados como enunciados concretos, situados em contextos históricos, ideológicos e políticos específicos.

Por meio do questionário, buscamos compreender as concepções de linguagem que subsidiam as práticas docentes de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, na Rede Municipal de Cariacica, investigando, especialmente, de que maneira a oralidade vem sendo incorporada ao cotidiano escolar. Além disso, o questionário teve como objetivo identificar e analisar quais gêneros discursivos orais são efetivamente mobilizados nas práticas pedagógicas, permitindo observar aproximações, distanciamentos e tensionamentos entre as orientações curriculares e a realidade das salas de aula.

Inicialmente, este estudo foi concebido com base em uma proposta metodológica de pesquisa participante, visando à construção coletiva de saberes por meio de rodas de conversa com os docentes. A expectativa era que, a partir das respostas ao questionário, fosse possível identificar profissionais dispostos a aprofundar as discussões. No entanto, a baixa adesão ao questionário impactou diretamente a viabilidade dessa etapa, tanto em termos de tempo quanto de organização dos encontros. Ademais, a densidade do processo de produção e análise dos dados exigiu uma reavaliação do percurso inicialmente previsto. Diante dessas circunstâncias, a metodologia foi ajustada para uma abordagem de caráter exploratório, mais compatível com as condições concretas da investigação.

A partir da análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa, elaboramos um planejamento didático que constituiu o produto educacional deste estudo: uma proposta voltada ao fortalecimento do ensino da oralidade nos anos finais do ensino

fundamental. Fruto das reflexões e diálogos construídos durante o processo investigativo, o material buscou se alinhar às práticas, aos desafios e às expectativas dos professores da Rede Municipal de Cariacica. Foi composto por propostas de planejamento didático e concebido para ser flexível e adaptável, de modo a permitir que os professores o utilizem conforme as especificidades de suas turmas e de seus objetivos de aprendizagem. Além disso, o material foi construído com propostas baseadas em situações reais ou simuladas/ficcionalizadas, ancoradas nas vivências e nos contextos socioculturais dos estudantes.

Portanto, com o intuito de apresentar os caminhos percorridos nesta investigação, esta dissertação está organizada em oito seções, além desta introdução. Na primeira seção, dialogamos com estudos que também se debruçam sobre o tema da pesquisa, de modo a contextualizar nosso objeto no campo acadêmico. Na segunda, voltamo-nos aos autores cujas contribuições fundamentam teoricamente e metodologicamente este trabalho.

A terceira seção descreve os procedimentos metodológicos adotados na consulta documental e na produção dos dados por meio de questionário. Ainda, na quarta, iniciamos o diálogo com os documentos da consulta documental. A quarta seção, por sua vez, descreve o percurso metodológico. Na quinta, a partir dos dados produzidos, estabelecemos um diálogo com as percepções docentes, identificando sentidos, recorrências e tensões. A sexta seção foi dedicada ao processo de construção do produto educacional. Por fim, na sétima, tecemos considerações (in)conclusivas ao encontro das reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa.

2 A REVISÃO DE LITERATURA: DIÁLOGO COM OUTRAS PESQUISAS

Compreendemos que é fundamental estabelecer um diálogo com outras pesquisas que desenvolveram temáticas relacionadas à discutida aqui, a fim de avaliar a relevância da investigação que se propõe no presente estudo. Esse processo de intercâmbio com outros trabalhos nos permite entender a amplitude e o contexto em que nossa pesquisa se insere.

Desse modo, ao analisar e dialogar com outros estudos, conseguimos identificar lacunas no campo de pesquisa, destacar tendências e inovações, e, para além disso, embasar as contribuições da nossa investigação na área. A partir dessa contextualização, buscamos garantir que nossa pesquisa seja significativa e relevante no panorama acadêmico. Então, com o intuito de obter uma visão mais abrangente da maneira como nossa temática tem sido abordada no cenário brasileiro, empreendemos buscas nas bases e periódicos elencados a seguir:

- a) Portal de Periódicos da Capes, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes);
- b) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict);
- c) Portal do Programa de Pós-graduação em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo (ProfLetras), do *campus* localizado em Vitória – ES;
- d) Portal do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), vinculado à Universidade Federal do Espírito Santo;
- e) Portal do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), vinculado à UFES;
- f) Portal do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGMPE) vinculado à UFES.

Nessas fontes, foram empregados descritores específicos, com o intuito de identificar estudos que estabelecessem conexões significativas com a temática da nossa pesquisa, visando a subsidiar um diálogo com a investigação. Inicialmente, buscamos pelo primeiro descritor, “oralidade”, no portal da Capes, o qual gerou um conjunto de 30947 resultados.

Com o refinamento de busca na área de Educação/Letras, o quantitativo de resultados ainda foi alto, totalizando 1128 resultados. Isso indica a ampla

abordagem da oralidade como um tópico central nas pesquisas acadêmicas, inclusive na interseção entre Educação e Letras. Essa quantidade substancial de resultados sugere a relevância e a amplitude do interesse acadêmico na oralidade, apontando a importância de explorar a temática. Em seguida, buscamos o segundo descritor, “produção de textos orais”, que gerou 37 resultados, sem um refinamento específico da área de concentração.

Conduzimos, então, uma pesquisa no repositório BDTD, utilizando o descritor “oralidade”, o que resultou 853 registros nas áreas de Educação e Letras. Posteriormente, a busca foi estendida ao descritor “produção de textos orais”, resultando em 267 registros.

Diante do considerável volume de pesquisas identificadas, tornou-se imperativo refinar os critérios de busca, incluindo a especificação de descritores mais precisos, a delimitação temporal e a segmentação por etapas de ensino, com o intuito de obter resultados mais pertinentes e contextualmente relevantes para a presente revisão de literatura. Sendo assim, o critério temporal estabelecido foi selecionar investigações que tivessem sido realizadas a partir da promulgação da primeira versão da BNCC, ou seja, a partir do ano de 2015.

Também priorizamos a busca por pesquisas cujo objeto de estudo incidisse nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade regular de escolas públicas. Isso, por meio dos seguintes descritores:

- a) o trabalho com a oralidade e a produção de textos orais;
- b) oralidade e produção de textos orais e o desenvolvimento da argumentação;
- c) oralidade e produção de textos orais e o desenvolvimento da criticidade.

Ademais, considerando nossa temática central, optamos, preferencialmente, por selecionar estudos que abordassem a produção de gêneros discursivos orais de maneira abrangente, sem limitações específicas quanto a um gênero discursivo em particular e cujo referencial teórico dialogasse com nosso estudo. Assim sendo, no âmbito do PPGMPE e do Portal do PPGE, ambos vinculados à UFES, não foi possível identificar dissertações ou teses alinhadas à temática desta pesquisa.

Para essa avaliação, procedeu-se à leitura dos títulos de cada dissertação/tese disponíveis em ambos os portais, sendo que, nos casos que suscitaram interesse, os resumos foram examinados para verificar a correspondência temática. Cabe ressaltar que essa análise abrangeu resumos

produzidos a partir do ano de 2015. Dessa forma, nas próximas subseções, não serão apresentados trabalhos cujas buscas recaíram em descritores específicos nesses portais, dada a ausência de contribuições pertinentes para a presente pesquisa.

2.1 O PRIMEIRO DESCRITOR “O TRABALHO COM A ORALIDADE E A PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS” E AS PESQUISAS ELENCADAS

Dado o foco central de nossa pesquisa e a busca por meio dos descritores iniciais, reiniciamos nossa investigação usando descritores e/ou palavras-chave específicas. Primeiramente, realizamos uma busca no portal da Capes, com o descritor “o trabalho com a oralidade e a produção de textos orais”. Essa busca nos forneceu um total de 34 resultados. No entanto, ao utilizar o critério temporal citado anteriormente – focando em pesquisas realizadas após 2015 –, o número de resultados foi reduzido para 25.

Realizado esse primeiro momento, iniciamos a etapa de análise dos títulos das 25 pesquisas previamente selecionadas. Nesse processo, excluímos pesquisas que exploravam tópicos divergentes do escopo central de nossa investigação, com especial atenção para aquelas que se concentravam em áreas como retextualização ou abordavam reflexões sobre as produções de gêneros orais em livros didáticos.

Após essa triagem, selecionamos duas pesquisas que apresentam afinidade temática para um diálogo substancial com nosso estudo, haja vista também a proximidade com o referencial teórico elencado: Bakhtin (2016), Fávero, Andrade e Aquino (2014), Marcuschi (2005, 2008) e Volóchinov (2017). Visto isso, todas as pesquisas identificadas foram devidamente documentadas e organizadas no Quadro 1:

Quadro 1 - Primeiro descritor e/ou palavra-chave “o trabalho com a oralidade e a produção de textos orais” no Portal da Capes

(continua)

Título do trabalho	Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)	Autor(es), ano, instituição
BANCO DE DADOS: PORTAL DA CAPES		

A argumentação na produção textual oral de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Alagoas	Dissertação	Gercimara do Nascimento Santos, 2020, Universidade Federal de Alagoas
--	--------------------	---

Quadro 1 - Primeiro descritor e/ou palavra-chave “o trabalho com a oralidade e a produção de textos orais” no Portal da Capes

(conclusão)

Título do trabalho	Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)	Autor(es), ano, instituição
BANCO DE DADOS: PORTAL DA CAPES		
Conteúdos da oralidade: uma proposta de intervenção pedagógica com o gênero discursivo seminário escolar	Dissertação	Cinara Sousa da Silva, 2019, Universidade do Estado da Bahia

Fonte: elaboração própria (2024).

No portal da BDTD, conduzimos uma pesquisa utilizando o descritor “o trabalho com a oralidade e a produção de textos orais”. Inicialmente, essa busca resultou em um total de 217 resultados. Contudo, em conformidade com o critério temporal previamente estipulado, aplicamos um filtro para restringir as pesquisas realizadas após o ano de 2015, o que resultou em 73 pesquisas.

Após essa filtragem, aplicamos o critério por etapa de ensino, para selecionarmos apenas pesquisas que tivessem como foco os anos finais do ensino fundamental, obtendo o quantitativo de 20 resultados. Por fim, por meio da leitura dos resumos, foram elencadas somente três dissertações, tendo em vista que as demais não se aproximavam da temática deste estudo.

Não foram selecionados os textos que tinham como foco estudos de retextualização, pesquisa em livros didáticos, pesquisas que trabalhavam com marcos discursivos orais e trabalhos que abordavam gêneros discursivos orais em correlação com gêneros escritos. Além disso, como último critério, foi utilizado o refinamento por proximidade com o referencial teórico delineado, que inclui obras de autores como Bakhtin (2016), Fávero, Andrade e Aquino (2014), Marcuschi (2005, 2007) e Volóchinov (2017). Os trabalhos selecionados seguem no Quadro 2:

Quadro 2 - Primeiro descritor e/ou palavra-chave “o trabalho com a oralidade e a produção de textos orais” no portal da BDTD

Título do trabalho	Tipo (monografia, dissertação, tese, artigo)	Autor(es), ano, instituição
BANCO DE DADOS: PORTAL DA BDTD		
Gênero textual propaganda radiofônica do tipo spot: um trabalho com sequência didática no projeto rádio recreio	Dissertação	Cristiana de Jesus Xavier 2018, Universidade Federal de Mato Grosso.
Oralidade e letramento: o debate em sala de aula.	Dissertação	Carlos Bezerra do Nascimento, 2015, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Saber ... e saber fazer: implicações teóricas e práticas no tratamento da modalidade oral no ensino de língua portuguesa	Dissertação	Antonia Maria de Freitas, 2015, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Fonte: elaboração própria (2024).

Em seguida, adentramos à fase de busca, com o propósito de identificar estudos associados ao ProfLetras, utilizando o Repositório do Instituto Federal do Espírito Santo. Com isso, delimitamos a pesquisa às teses e dissertações já defendidas, filtrando a área de Linguística, Letras e Artes, o que resultou em um total de 83 pesquisas localizadas.

Contudo, ao pesquisarmos pelo descritor “o trabalho com a oralidade e a produção de textos orais”, esse quantitativo foi reduzido para 13 trabalhos. Posteriormente, iniciamos a análise dos títulos e/ou resumos para a seleção dos textos pertinentes. Após essa etapa, nenhuma pesquisa foi selecionada, pelos motivos enumerados a seguir: por tratarem da análise de livros didáticos; por abordarem a oralidade juntamente com outros eixos de trabalho com a linguagem, como a leitura e a produção de textos escritos; por focarem na alfabetização; e por pesquisarem a oralidade em línguas minorizadas, como o pomerano e o hunsrückisch.

2.2 O SEGUNDO DESCRITOR: “ORALIDADE E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO” E AS PESQUISAS ELENCADAS

No portal da Capes, foi empregado o descritor “oralidade e produção de textos orais e o desenvolvimento da argumentação”. Os resultados dessa busca culminaram em seis registros. Aplicamos o critério temporal para teses e dissertações produzidas após 2015 e o quantitativo foi reduzido para dois. Destes, nenhuma pesquisa foi selecionada, visto que investigavam o gênero oral em livros didáticos e/ou abordavam o gênero oral em conjunto com o gênero escrito.

Subsequentemente, no repositório digital da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, foi realizada uma nova busca, culminando em três registros identificados. No entanto, após análise, efetuada por meio da inspeção dos resumos, estes não foram elencados, pois abordavam tangencialmente a temática da produção de textos orais e a oralidade. As pesquisas encontradas tratavam de argumentação apenas em textos escritos e/ou trabalhavam em conjunto com a temática da modalidade oral.

Com isso, a investigação foi expandida, para incluir o portal Profletras, no qual o descritor correspondente foi empregado, resultando em 19 registros. Após a leitura dos resumos, duas pesquisas foram escolhidas para análise mais aprofundada. Embora tenha sido encontrada uma pesquisa de conclusão de curso³ relevante para um diálogo posterior, optou-se por concentrar a atenção em teses e dissertações já defendidas. A seleção das pesquisas também considerou sua proximidade com a temática do nosso estudo, como demonstrado no Quadro 3, que apresenta as pesquisas subsequentes.

³ A pesquisa encontrada foi o estudo intitulado “A oralidade como prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental II”, de Ezequiel Romão Benevides, realizado em 2022, que, embora relevante para o contexto do ensino de Língua Portuguesa, não será objeto de análise neste estudo por se tratar de um trabalho de conclusão de curso (Benevides, 2022). Optamos por focar nossa investigação em trabalhos acadêmicos de nível de mestrado e doutorado, a fim de aprofundar nossa compreensão sobre o tema abordado nesta dissertação.

Quadro 3 - Segundo descritor e/ou palavra-chave: “oralidade e produção de textos orais e o desenvolvimento da argumentação” no portal Profletras

TÍTULO DO TRABALHO	TIPO (monografia, dissertação, tese, artigo)	AUTOR(ES) ANO, INSTITUIÇÃO
BANCO DE DADOS: PORTAL DA PROFLETRAS		
Ensinar argumentação oral por meio de temas de novela	Dissertação	Jocelene Broetto Scalzer, 2019, Instituto Federal do Espírito Santo
Argumentação por meio de gêneros textuais orais: uma Proposta metodológica para o Ensino Fundamental II	Dissertação	Magda Simone Tiradentes, 2016, Instituto Federal do Espírito Santo

Fonte: elaboração própria (2024).

2.3 O TERCEIRO DESCRITOR: “ORALIDADE E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E O DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE” E AS PESQUISAS ELENCADAS

Realizamos uma busca na plataforma Capes, utilizando o descritor “oralidade e produção de textos orais e o desenvolvimento da criticidade”, resultando, inicialmente, em 26 registros. Em seguida, mediante a aplicação de critérios temporais (limitando a pesquisa a partir de 2015) e critérios específicos de etapa de ensino (restrito ao ensino fundamental), obtivemos um conjunto reduzido de nove resultados. Aprofundando a análise, procedemos à leitura dos títulos e resumos dessas pesquisas selecionadas. No entanto, após avaliação criteriosa, concluímos que nenhuma das nove pesquisas apresentavam congruência com o nosso estudo, haja vista que abrangem também a produção escrita juntamente com a oral.

Na plataforma BDTD, a busca foi feita utilizando o mesmo descritor, o que resultou em 59 registros. Posteriormente, ao empregar o critério temporal, restringindo a pesquisa a partir de 2015, e o critério específico de etapa de ensino, limitando-se ao ensino fundamental (anos finais), identificamos um conjunto de 19 resultados. Novamente, fizemos a análise desses registros, com a leitura detalhada dos títulos e resumos das pesquisas selecionadas, e verificamos que nenhuma delas atendia aos requisitos estabelecidos para inclusão na nossa revisão de literatura. Assim, vale explicitar que os requisitos utilizados para exclusão foram a proximidade com o referencial teórico elencado: Bakhtin (2016), Fávero, Andrade e Aquino

(2014), Marcuschi (2005, 2008), Volóchinov (2017) e o trabalho da oralidade em conjunto com o gênero escrito.

Feito isso, iniciamos a etapa de pesquisa, com o intuito de localizar estudos vinculados ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, utilizando o Repositório do Instituto Federal do Espírito Santo. Restringimos a busca de teses e dissertações⁴ já concluídas neste portal, contudo, não obtivemos nenhum resultado ao empregar a busca pelo descritor.

2.4 AS PESQUISAS ELENCADAS: O DIÁLOGO COM ELAS

Com vistas a empreendermos diálogo com os seis trabalhos selecionados, foi realizada uma apresentação de cada um deles. Desse modo, seguidamente, evidenciamos aproximações e distanciamentos com nosso estudo e nossa temática de pesquisa.

A pesquisa intitulada “Gênero textual propaganda radiofônica do tipo Spot: um trabalho com sequência didática no Projeto Rádio Recreio”, de autoria de Cristiana de Jesus Xavier, defendida no ano de 2018, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, tem como foco o trabalho com os gêneros textuais orais, por meio de sequência didática (SD).

Possui como objetivo principal investigar as implicações e a relevância do trabalho com gêneros textuais orais no processo de aprendizagem dos alunos que participam da Rádio Recreio da Escola Estadual Santo Antônio em Rondonópolis-MT. Os alunos, sujeitos dessa investigação, frequentavam os anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano). O estudo evidenciou o desenvolvimento de uma sequência didática como estratégia de ensino, focada no gênero propaganda radiofônica do tipo *spot*. O modelo de sequência didática adotada foi baseado nos pressupostos dos pesquisadores sociointeracionistas Dolz e Schneuwly (2004).

A referida dissertação se desdobrou em uma estrutura composta e, além da introdução e das considerações finais, contou com quatro seções. Na primeira

⁴ A pesquisa intitulada “Práticas de ensino: A importância da oralidade em sala de aula para a formação de leitores críticos”, de Ana Paula dos Santos Gonçalves Miranda, defendida em 2023 como trabalho de conclusão de curso, na graduação Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa do Instituto Federal do Espírito Santo, embora relevante, não será objeto de diálogo neste estudo. Optamos por restringir nossa busca a teses e dissertações já defendidas, a fim de delimitar o escopo de nossa análise.

seção, foi traçado o percurso que culminou na definição do tema, apresentando a natureza do estudo e detalhando as técnicas de coleta de dados. Nesse contexto, destaca-se também o *lôcus* da pesquisa e a evolução da Rádio Recreio.

Na próxima seção, foram abordados, de forma concisa, o conceito de interacionismo sociodiscursivo, os gêneros textuais e os gêneros textuais orais, enfatizando o gênero propaganda radiofônica do tipo *spot*. A sequência didática foi igualmente examinada sob diversas perspectivas.

Na terceira seção, foram ressaltados conceitos relacionados à modelização do gênero propaganda radiofônica do tipo *spot*. Desse modo, a análise de quatro composições desse gênero, fundamentada no interacionismo sociodiscursivo, resultou na construção de um modelo didático, destinado a guiar a elaboração da sequência didática.

Assim sendo, os dados obtidos durante a implementação dessa sequência, com os alunos da Rádio Recreio, foram documentados por meio de gravações e transcrições em diário de campo. Na conclusão, os resultados foram sumarizados, com destaque para os benefícios observados nos discentes ao se envolverem com o gênero oral *spot*, mediante a aplicação da sequência didática, no contexto do projeto da Rádio Recreio.

Para desenvolvimento da pesquisa, a autora utilizou a metodologia qualitativa da pesquisa-ação. Além disso, Xavier (2018) se utilizou de outros recursos como questionários impressos e entrevistas semiestruturadas (gravadas em áudio e transcritas). Ainda, foram empregados como instrumentos de produção e coleta de dados o diário de campo, as produções escritas dos alunos colaboradores, o planejamento das SD e os registros fotográficos e em áudio das produções orais dos participantes, assim como dos diálogos estabelecidos com eles. Assim, o objetivo foi evidenciar as experiências vivenciadas e compreendidas pelo grupo.

Os dados produzidos foram investigados a partir dos pressupostos de Bakhtin (1992), Bogdan e Biklen (1994), Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), Severino (2007), Thiollent (1987, 2011) e Travaglia (2017), dentre outros. Com a análise dos dados, a autora chegou à conclusão que o:

[...] gênero oral trouxe mudanças ao processo de aprendizagem dos educandos, já que permitiu a desinibição por parte dos discentes em relação à oratória, fez com que os alunos reconhecessem as especificidades do *spot*, entendendo que esse discurso, assim como outros, cumpre uma finalidade comunicativa específica. Consequentemente, esse gênero colaborou para o aprimoramento

da linguagem falada e escrita dos participantes do trabalho, o que ficou nítido na criação dos spots – do primeiro texto à gravação em um estúdio profissional e transmissão à comunidade escolar – e na desenvoltura assumida pelos jovens em diferentes situações de aprendizagem, como seus próprios relatos apontaram (Xavier, 2018, p. 303).

No que tange à proposta didática, nosso trabalho se diferencia do de Xavier (2018), por este ter como base teórica o sociointeraccionismo discursivo de Dolz e Schneuwly (2004). Em contrapartida, nossa pesquisa se insere em uma perspectiva enunciativo-discursivo, cujo principal referencial é Mikhail Bakhtin e o Círculo. Além disso, optamos por não trabalhar um gênero discursivo específico. Já a autora adotou em seu estudo o gênero textual propaganda radiofônica do tipo *spot*.

Outrossim, a pesquisa de Xavier (2018) se concentrou nos alunos como sujeitos de estudo, enquanto, em nossa investigação, os sujeitos são os professores e sua prática de ensino da oralidade. Ademais, o estudo da referida autora se caracteriza como uma pesquisa-ação.

A segunda pesquisa analisada foi a dissertação intitulada “Conteúdos da oralidade: uma proposta de intervenção pedagógica com o gênero discursivo Seminário Escolar” de Cinara Sousa da Silva, defendida no ano de 2019, no Programa de Pós-graduação em Letras – mestrado profissional, da Universidade do Estado da Bahia. Esse estudo teve como propósito principal explorar os aspectos transversais dos gêneros orais, cujas características singulares os tornam passíveis de serem abordados no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa, pautada na metodologia da pesquisa-ação, buscou catalogar os elementos característicos do gênero Seminário Escolar, com implementação de uma proposta de intervenção pedagógica. Para isso, utilizou o gênero escolhido juntamente com seus conteúdos específicos, direcionando o estudo a 34 alunos do 9º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual de Ipiaú, em Ipiaú-BA.

Nesse viés, utilizou-se de sequência didática, com embasamento em Schneuwly e Dolz (2011), com algumas adaptações, para abarcar as necessidades apresentadas pela turma. A sequência proposta foi fragmentada em três módulos e aplicada ao longo de 35 horas/aula, a saber: Módulo I: Aspectos extralinguísticos; Módulo II: operações linguísticas; e Módulo III: os elementos paralinguísticos e cinésicos.

No primeiro módulo, denominado Alfa, buscou-se explorar discussões sobre a inter-relação entre oralidade e gêneros discursivos orais, considerando sua

diversidade na sociedade. O módulo de apresentação da situação de comunicação precedeu o módulo de produção inicial. Além disso, o módulo 1 focou na análise da organização interna do seminário, seguido pelo módulo 2, que abordou os elementos linguísticos específicos desse gênero. Ainda, o módulo 3 se concentrou no estudo dos elementos paralinguísticos e cinésicos da produção oral, culminando, por fim, no módulo de produção final do gênero.

A abordagem teórica foi fundamentada nas perspectivas de Araújo e Silva (2016), Bakhtin (2016), Bakhtin e Volochínov (2006), Baumgartner (2015), Bueno e Costa-Hübes (2015), Cavalcante e Melo (2006), Dolz *et al.* (2011), Leal e Gois (2012), Nascimento, Silva e Lima (2012) e Shneuwly e Dolz (2011). Ademais, a dissertação possui sete seções, sendo a segunda seção focada em abordar a trajetória da autora como professora e suas motivações para explorar a oralidade.

Dando continuidade, tem-se a terceira seção, que discute as diversas concepções sobre oralidade, desde a tradição oral até sua manifestação como práticas de linguagem. Na seção 4, a atenção se volta para a relação entre oralidade e ensino, apresentando como esse eixo é abordado nas escolas e as diretrizes dos documentos referenciais. A referida seção também delimita os conteúdos da oralidade e do gênero seminário, para orientar o ensino sistemático.

A quinta seção descreve a pesquisa-ação, apresentando os participantes, o contexto e a análise das primeiras ações na fase diagnóstica. A seção 6 detalha os passos da sequência didática, incluindo as descrições das aulas em cada módulo e o cronograma do processo de construção e aplicação da intervenção didática. Finalmente, a sétima apresenta os resultados obtidos por meio da intervenção, analisando o desenvolvimento dos alunos após as ações da autora.

Diante disso, a partir das atividades desenvolvidas junto aos estudantes, Silva (2019) conclui que seus estudos apontam para a relevância dos gêneros discursivos orais como objetos de ensino, aprendizagem e avaliação da língua. Em suas pesquisas, a autora defende que a escola deve incentivar as práticas de oralidade, especialmente aquelas que demonstram o uso formal da língua. Visto isso, os resultados da pesquisa demonstram o alcance dos objetivos propostos e comprovam que o trabalho com a oralidade, utilizando os gêneros discursivos orais como base, é um caminho viável para a formação de indivíduos autônomos nas diversas práticas linguísticas da sociedade.

Com base nisso, é possível inferir que nosso estudo se difere da pesquisa de Silva (2019), pois abarcamos gêneros discursivos orais de maneira abrangente e não nos pautamos em um gênero em particular. Além disso, a autora se pauta no interacionismo sociodiscursivo, por meio da sequência didática, embasando-se nos pressupostos de Dolz e Schneuwly (2004).

Embora reconheçamos a procedência da abordagem da estrutura dos gêneros discursivos e da organização das sequências didáticas para as práticas pedagógicas vinculadas ao ensino da oralidade, em nosso estudo, afastamo-nos de uma vinculação específica a um gênero e não mobilizamos um modelo didático pré-definido. Isso, porque primamos por um planejamento didático-pedagógico com foco nas situações de comunicação suscitadas nos momentos de interação em sala, sem definição inicial de um gênero, de modo a permitir que o gênero discursivo a ser trabalhado seja definido a partir do contexto de produção.

Contudo, possuímos aproximações com o referencial teórico adotado em sua pesquisa, pois a presente pesquisa também incorpora a concepção dialógica sobre a linguagem do Círculo Bakhtiniano, apoiando-se em Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017). No entanto, não utilizamos o modelo sequencial e os procedimentos teórico-metodológicos evidenciados por Dolz e Schneuwly (2004).

A dissertação de autoria de Gercimara do Nascimento Santos, intitulada “A argumentação na produção textual oral de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Alagoas”, foi defendida no ano de 2020, no ProFLetras, da Universidade Federal de Alagoas. Esta apresenta como objetivo analisar as estratégias e os métodos argumentativos empregados por alunos do ensino fundamental durante a apresentação oral ou defesa de seus pontos de vista.

A dissertação é composta por seis seções, incluindo a introdução. Na segunda seção, são discutidos todos os elementos envolvidos na sua concepção, em que são apresentadas as discussões concernentes ao ensino da modalidade oral da língua. São explorados estudos de teóricos que se dedicam à análise do tratamento dado à oralidade no contexto escolar, bem como nos documentos oficiais que guiam os currículos educacionais e nas práticas pedagógicas dos docentes, além da abordagem do ensino da oralidade nos livros didáticos de língua portuguesa.

A terceira seção aborda os aspectos característicos da oralidade, assim como os processos de formulação envolvidos em sua produção, bem como apresenta

estudos teóricos sobre a argumentação. Na seção 4, são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa de natureza qualitativa, sob a abordagem da pesquisa-ação. Na quinta seção, é delineado o contexto no qual a pesquisa foi conduzida, juntamente com a análise do *corpus*. Por fim, nas considerações finais, a autora encerra o trabalho apresentando reflexões a partir das discussões expostas ao longo do estudo realizado.

Com esta finalidade, a pesquisadora se utilizou da abordagem de pesquisa qualitativa, por meio da pesquisa-ação. O estudo foi desenvolvido com alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Alagoas. Metodologicamente, foram utilizadas gravações e transcrições dos textos orais produzidos pelos alunos. O estudo foi conduzido por meio de rodas de conversa, leitura e discussão de textos de opinião, além da exibição de debate televisivo e escuta de *podcast*.

Para além disso, a autora contextualiza as mudanças ocorridas, nos documentos oficiais, em relação ao trabalho com o eixo oralidade, perpassando pelos PCNs e pela BNCC. Acerca desses documentos, a autora destaca que:

[...] o contexto das proposições normativas para a organização do sistema educacional brasileiro, ainda que existam vários empecilhos, pode-se afirmar que, de certa forma, propostas como a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais, como também a Base Nacional Comum Curricular, vêm proporcionando melhorias para a qualidade de ensino no país (Santos, 2021, p. 42).

Na pesquisa, também foi analisado como o livro didático aborda o eixo da oralidade. Nesse contexto, Santos (2021) suscita reflexões sobre esse recurso didático, visto que, para ela, o livro didático é um dos recursos pedagógicos mais utilizados pelos docentes em suas práticas em sala de aula. O livro didático analisado pela pesquisadora faz parte da coleção Português Linguagens, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Saraiva, 9ª edição, reformulada, do ano de 2015. Trata-se de uma coleção integrante do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o triênio 2017-2019.

Acerca do recurso didático analisado, a autora afirma que:

A coleção apresenta poucas propostas e não contempla todos os anos, o que, a nosso ver, dificulta a ampliação do conhecimento de tais gêneros fazendo com que, na maioria das vezes, o aluno chegue ao 9º ano do Ensino Fundamental, série em que há uma abordagem maior com textos opinativos de diversos gêneros – sobretudo escritos -, apresentando dificuldades para se expressar oralmente ou até mesmo abstendo-se de participar das atividades. Embora

saibamos que as propostas de ensino da língua não devem se restringir ao livro didático, em diversos contextos, este se configura como principal material de acesso dos professores e alunos (Santos, 2021, p. 45).

Dessa forma, vale explicitar que a pesquisa é composta por quatro seções, sem incluir a introdução e as considerações finais. A primeira seção contempla a abordagem dos estudos dedicados ao tratamento da oralidade no âmbito escolar, analisando documentos oficiais que guiam os currículos educacionais e as práticas pedagógicas docentes. Além disso, analisou-se a abordagem do ensino da oralidade no livro didático de língua portuguesa.

Na segunda seção, a discussão se estende aos aspectos característicos do texto oral, assim como aos processos de formulação envolvidos em sua produção, e inclui uma apresentação dos estudos teóricos sobre a argumentação. Posteriormente, são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa, destacando sua natureza qualitativa no contexto da pesquisa-ação. O referencial teórico utilizado se pautou nos estudos de Aquino (2015), Antunes (2003), Bentes (2013), Crescitelli e Reis (2013), Fávero, Andrade e Aquino (2000), Marcuschi (2005, 2007, 2010) e Ribeiro (2009).

Em seguida, na terceira seção, a autora contextualiza o ambiente no qual a pesquisa foi conduzida, seguido pela análise do *corpus* da pesquisa. Finalmente, na última seção, apresentam-se as reflexões derivadas das discussões no decorrer da dissertação e das descobertas resultantes da pesquisa realizada. Em suas considerações finais, Santos (2021) afirma que, a partir da sua investigação, constatou-se que uma parcela significativa da turma analisada enfrentou desafios ao expressar pontos de vista, estabelecer contrapontos e apresentar argumentos durante as discussões dos textos em sala de aula, especialmente com aqueles de natureza argumentativa. Tais dificuldades impactaram o desenvolvimento das aulas, particularmente aquelas em que a comunicação oral desempenhou um papel predominante.

Além disso, quanto à argumentação, a autora afirma que sua abordagem costuma ser reservada, em sua maioria, para as fases finais do ensino fundamental. Com isso, muitos alunos, ao serem instigados a discutir suas impressões sobre as leituras ou sustentar suas opiniões com argumentos sólidos, enfrentam consideráveis desafios. Isso ocorre devido ao contato tardio com textos de natureza argumentativa.

Assim sendo, aproximamo-nos da pesquisa de Santos (2021) por abordar o eixo oralidade nos documentos oficiais, como PCN e BNCC. Ademais, corroboramos a afirmação da autora por sua percepção enunciativa discursiva da linguagem:

Ao conceber a língua em sua dimensão interacional e discursiva e considerar que o domínio da língua e da linguagem são condições para a efetiva participação social dos indivíduos, faz-se necessário que, em seu ensino, sejam adotadas práticas que articulem, efetivamente, tanto a modalidade oral como a escrita da língua, uma vez que, no contexto de práticas sociais e culturais, a fala e a escrita são atividades interativas e complementares (Santos, 2021, p. 8).

A dissertação de Tiradentes (2016), intitulada “Argumentação por meio de gêneros textuais orais: uma proposta metodológica para o Ensino Fundamental II”, defendida no ano de 2016, por meio do ProfLetras, vinculado ao Instituto Federal do Espírito Santo, aborda a aplicação de uma sequência didática sobre argumentação, utilizando gêneros discursivos orais, com foco nos temas da pichação e do grafite. A pesquisa foi realizada em uma classe do 8º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Serra, no estado do Espírito Santo.

Quanto ao referencial teórico, a autora se embasou nos preceitos teóricos de Bakhtin (2011), Castilho (2006), Fiorin (2015), Ramos (1997), Ribeiro (2009) e Wachowicz (2012), bem como nas orientações dos PCNs do ensino fundamental (Brasil, 1998). A dissertação está estruturada em três seções principais. A primeira destaca a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa alinhado às reais necessidades dos alunos. Nele, a autora discute concepções sobre oralidade e escrita, enfatizando a importância de ambas no processo de produção de texto e defendendo a viabilidade de inserir os alunos em contato com gêneros formais por meio da oralidade.

A autora destaca, especialmente, o gênero discursivo “debate”, que será abordado na sequência didática proposta. Os gêneros orais, no decorrer da seção, são abordados como recursos para desenvolver competências argumentativas. Nesse sentido, Tiradentes (2016) afirma que seu estudo

[...] pretende servir como um conjunto de atividades que consideram os gêneros orais um eficiente recurso para desenvolver habilidades argumentativas, aprimorando a produção de textos dos alunos e tornando-os mais ativos no processo comunicativo (Tiradentes, 2016, p. 9).

Em seguida, a segunda seção descreve o desenvolvimento da proposta, detalhando o contexto da pesquisa, apresentando o levantamento e a análise dos dados coletados durante a aplicação da sequência didática. Ainda, relata os

resultados obtidos com as atividades orais, incluindo a validação da sequência didática pelos professores de Língua Portuguesa do município de Serra-ES. Essa avaliação contribuiu para atestar a qualidade e relevância do trabalho para o ensino da referida disciplina no ensino fundamental (anos finais).

Na terceira seção, a autora faz uma síntese dos aspectos tratados durante a pesquisa, analisando o desenvolvimento da sequência didática proposta. Ainda, a conclusão destaca a importância de trabalhar com gêneros orais para desenvolver habilidades argumentativas, mas reconhece algumas limitações, como a dificuldade de verificar, devido ao tempo limitado, o processo de construção dos argumentos pelos alunos.

Por fim, a autora conclui que há a necessidade de estudos mais aprofundados, utilizando a argumentação oral como ponto de partida, a fim de possibilitar que a língua cumpra seu papel social na produção de conhecimentos variados. Além disso, constata que o gênero oral em sala de aula ainda é deixado em segundo plano. Diante disso, segundo Tiradentes (2016, p. 91),

o espaço da oralidade nas aulas de língua portuguesa compreende atividades de oralização da escrita, em que, na maioria das vezes, a leitura em voz alta é realizada apenas pelo professor aparecendo em momentos de conversa/ discussão sobre o que foi lido, como também em atividades com a abordagem do vocabulário e da variação linguística, porém discussões acerca das relações entre fala e escrita são raras.

Nesse viés, a pesquisa se assemelha à nossa quanto ao entendimento de que a produção de texto forma sujeitos “[...] autores autônomos, capazes de se expressar de maneira lógica, em diferentes situações comunicativas” (Tiradentes, 2016, p. 32). Além disso, também nos aproximamos no que se refere ao diálogo, com os conceitos bakhtinianos de língua, linguagem e interação linguística do Círculo Bakhtiniano (Bakhtin, 2016; Volochínov, 2017).

Contudo, difere-se de nossa pesquisa por adotar a proposta teórico-metodológica de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004). Em nosso estudo, entretanto, não optamos por trabalhar um gênero específico. Em suas considerações finais, a autora afirma que a sua pesquisa partiu da “[...] hipótese de que o trabalho com gêneros orais da esfera argumentativa pode auxiliar o estudante a apropriar-se de argumentos, por meio de atividades orais, que servirão para subsidiar sua escrita” (Tiradentes, 2016, p. 64).

Enquanto a pesquisa conduzida por Tiradentes (2016) se concentrou na abordagem do gênero discursivo “debate”, nosso estudo se ancora em uma perspectiva diferente, ao propor o trabalho com os gêneros orais sem um modelo estrutural pré-estabelecido, ou seja, sem a proposição inicial de um determinado gênero, tendo em vista o estabelecimento e a análise das condições de produção. Em vez disso, optamos por uma perspectiva que privilegia o trabalho com os gêneros discursivos orais, a partir do contexto de produção, visando à compreensão das práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa, mediante as situações reais de comunicação vivenciadas pelos estudantes.

Tal abordagem objetiva promover o entendimento, por parte do aluno, quanto à seleção apropriada do gênero discursivo a ser empregado em determinado contexto sociocomunicativo. Essa escolha metodológica propicia uma análise contextualizada das práticas discursivas orais, considerando não apenas os gêneros discursivos em si, mas também os contextos socioculturais e comunicativos nos quais tais práticas se inserem.

Visto isso, vale destacar mais uma pesquisa, a qual foi realizada por Jocelene Broetto Scalzer. Esta, intitulada como “Ensinar argumentação oral por meio de temas de novela”, foi defendida no ano de 2019, por meio do ProfLetras, vinculado ao Instituto Federal do Espírito Santo. Tem como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa de estudantes do ensino fundamental (anos finais), através do trabalho com a argumentação oral. A investigação envolveu estudantes do 8º ano de uma escola pública localizada no município de Fundão-ES, que recebe alunos tanto da zona urbana quanto da zona rural.

Além disso, o procedimento metodológico, evidenciado na pesquisa, consistiu em uma sequência didática desenvolvida durante 14 aulas de 55 minutos cada. Inicialmente, foi conduzido um estudo sociolinguístico prévio da comunidade, para descrever as características do português falado pelos alunos, a fim de embasar a aplicação da sequência didática. A segunda etapa envolveu o levantamento das novelas assistidas pelos alunos, a identificação dos personagens e tramas preferidas, e, a partir desses elementos, foi proposta a elaboração de debates.

A pesquisa de Scalzer (2019) buscou, portanto, integrar diferentes perspectivas teóricas, desde a sociolinguística até estudos específicos sobre o

processo de argumentação. Ainda, contou com o gênero discursivo da telenovela para fundamentar a abordagem pedagógica adotada.

O estudo foi dividido em seis seções principais, sem incluir a introdução. Na primeira seção, foi realizado um escopo introdutório, delineando os principais aspectos da pesquisa, contextualizando a temática e apresentando os objetivos propostos. Na segunda seção, são abordadas dissertações e teses que compartilham afinidades com o foco desta pesquisa, fornecendo base para as análises realizadas.

A seção 3 é dedicada à apresentação do referencial teórico, subdividindo-se em três subseções distintas. Na primeira, são abordados os pressupostos da Sociolinguística Educacional; na segunda, foram discutidas as teorias relacionadas à argumentação; e, na terceira, são exploradas as características dos textos argumentativos, dos gêneros midiáticos e do gênero novela.

Na quarta seção, são expostos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, delineando o caminho seguido para coleta e análise de dados. A quinta seção é reservada à discussão dos resultados obtidos ao longo da investigação. Assim, na seção 6, encontram-se as considerações finais, proporcionando uma reflexão abrangente sobre os achados da pesquisa. Por fim, a conclusão do trabalho engloba a listagem das referências utilizadas, bem como a inclusão, nos apêndices e anexos, dos questionários e das atividades aplicadas aos sujeitos participantes.

Com base nisso, afirma-se, ainda, que a autora se baseou nos postulados de Bagno (2001, 2003, 2007, 2015), Bagno, Stubbs e Gagné (2002), Bakhtin (2010), Bortoni-Ricardo (2005, 2008, 2014), Charaudeau (2015), Citelli (1994), Faraco e Zilles (2015), Lucchesi (2015), Maingueneau (2013), Marcuschi (2008) e Schneuwly e Dolz (2011). Porém, diferentemente de Scalzer (2019), nossa pesquisa não se restringe a um gênero específico, como a novela. Em vez disso, buscaremos compreender como os gêneros discursivos orais podem ser explorados de maneira mais abrangente. Ademais, acreditamos que o gênero discursivo não deve ser estabelecido anteriormente, mas, sim, emergir organicamente, a partir das interações e contextos dos estudantes.

Já a dissertação de autoria de Antonia Maria de Freitas Oliveira, intitulada “Saber ... e saber fazer: implicações teóricas e práticas no tratamento da modalidade oral no ensino de língua portuguesa”, defendida no ano de 2015, no ProfLetras da

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, possui como principal objetivo realizar a análise das atividades pedagógicas realizadas pelos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental (anos finais), com ênfase na identificação dos aspectos referentes à modalidade oral da língua (Oliveira, 2015). Para isso, a autora se utilizou das discussões propostas por Cavalcante e Melo (2006), Costa-Maciel (2013), Leal, Brandão e Lima (2012), Leal e Seal (2012), Marcuschi (2008) e Schneuwly e Dolz (2004), dentre outros.

A dissertação é dividida em quatro seções, além da introdução. Após a introdução, discutem-se os postulados sobre a natureza da oralidade, conforme as concepções de Marcuschi (2010). São apresentados os elementos organizacionais dos textos orais e os sistemas semióticos envolvidos na sua construção, bem como as estratégias dos falantes durante as interações comunicativas. A seção também abarca a importância do ensino da oralidade, com destaque para a necessidade de intervenção didático-pedagógica na preparação dos alunos para práticas de linguagem, com base nos aspectos teóricos discutidos e nos PCNs.

Na segunda seção, a autora descreve os métodos de coleta de dados, o local e os participantes da pesquisa, além das etapas de análise dos dados. Para isso, a autora contextualiza a pesquisa, ao descrever o ambiente onde ocorreu a coleta de dados – uma escola pública situada no centro de Caicó-RN, conhecida por sua boa estrutura e qualidade de ensino. Ela observa que o espaço em que se deu a coleta de dados

[...] Trata-se de uma escola pequena, considerando o espaço físico, porém com boa estrutura. Situada no centro desse município, ela é uma das escolas referenciais em termos de organização, qualidade de ensino e atendimento especializado para alunos com dificuldades educacionais especiais. A escola funciona em três turnos com os níveis Fundamental I e II e a modalidade EJA. Foi especificamente no turno matutino, na turma do 6º ano “A”, durante as aulas de LP que estivemos como pesquisador-participante, observando atentamente o nosso objeto de estudo (Oliveira, 2015, p. 37).

A autora adotou a metodologia da pesquisa qualitativa, optando por uma abordagem etnográfica e o estudo de caso. Ademais, fez suas observações por um total de dezoito aulas. Vale explicitar, ainda, que, na terceira seção, é apresentada uma proposta de análise dos dados coletados. Com isso, a autora discute os aspectos da modalidade oral enfatizados em cada atividade realizada nas aulas, assim como os procedimentos didático-pedagógicos empregados. Além disso, são

sugeridas atividades complementares para abordar aspectos que não foram contemplados em sala de aula.

Finalmente, em suas considerações finais, Oliveira (2015) faz uma síntese dos resultados da pesquisa e discute suas implicações para o ensino da Língua Portuguesa. Nesta seção, ela constata que as atividades analisadas abordam apenas alguns aspectos relacionados à modalidade oral, concentrando-se na oralização da escrita e na relação entre fala e escrita. No entanto, aspectos como a produção e compreensão de gêneros orais, bem como a valorização de textos de tradição oral, não são incluídos nessas práticas.

A autora aborda que um dos fatores para a pouca atenção dada à modalidade oral é compreendido pela falta de capacitação adequada dos professores para abordar efetivamente esse objeto de ensino em suas salas de aula. Acerca desse fato, Oliveira (2015, p. 95) observa que há

[...] pouca ênfase dada ao ensino da oralidade é consequência da pouca importância que foi dada a essa modalidade ao longo de muito tempo, de forma que os cursos de licenciaturas e os de formação continuada não davam atenção ao estudo dos aspectos referentes ao texto oral. Desse modo, os professores não obtiveram a formação necessária para lidar com esse objeto de ensino em sala de aula (Oliveira, 2015, p. 95).

Em consonância com a perspectiva apresentada pela autora, destacamos que também possuímos a compreensão de que é papel da escola a promoção do desenvolvimento de competências linguísticas, textuais e discursivas nos alunos. Em suas palavras, cabe à instituição escolar proporcionar “[...] condições para que o aluno possa adquirir competências linguísticas, textuais e discursivas necessárias à construção de textos orais e escritos que lhe permitam interagir nas mais diferenciadas situações de comunicação” (Oliveira, 2015, p.15).

Ainda, vale destacar a dissertação de autoria de Carlos Bezerra do Nascimento, intitulada “Oralidade e letramento: o debate em sala de aula”, defendida no ano de 2015, por meio do ProLetras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Esta propõe uma intervenção pedagógica voltada para o ensino de Língua Portuguesa, centrada na oralidade e no letramento, com enfoque no gênero discursivo oral “debate”, em uma turma de 9º ano do ensino fundamental (anos finais) de uma escola da rede pública municipal na zona norte de Natal-RN. O objetivo principal foi investigar a composição, a estrutura e o estilo verbal do gênero “debate”.

Na primeira seção, foram delineados os aspectos metodológicos, com destaque para a abordagem qualitativa de base interpretativista e para a natureza etnográfica da pesquisa. Aqui, são apresentados o contexto da pesquisa, o público-alvo, os instrumentos de produção de dados, os procedimentos de análise e a sequência didática utilizada para trabalhar o gênero “debate”, além das práticas de letramento empregadas pelos alunos.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi realizada na:

[...] Escola Municipal Professor José Melquíades de Macedo, localizada no Bairro de Nossa Senhora da Apresentação da Zona Norte da cidade de Natal/RN, na qual lecionamos como professores de Língua Portuguesa dos 9º anos do Ensino Fundamental II. Os alunos que frequentam a instituição, de modo geral, são moradores do bairro ou de regiões próximas à escola, constituindo um público com características semelhantes, tais como: famílias de baixa renda, com baixa escolarização e que convivem juntos em outros momentos do dia além do período escolar (Nascimento, 2015, p. 20).

A segunda seção aborda as bases teóricas que embasam a pesquisa, incluindo estudos sobre a relação entre oralidade e letramento, a oralidade como objeto de ensino, os gêneros discursivos com ênfase na oralidade, a argumentação oral e o gênero oral “debate” como instrumento de interação verbal. O pesquisador se pautou nas contribuições teóricas dos estudos de Bakhtin (2002, 2011), Dolz e Schneuwly (2004), Dolz *et al.* (2004), Kleiman (2005), Oliveira (2010), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Rojo (2001), Soares (2004) e Street (1995), e as diretrizes presentes nos PCNs, no que diz respeito à oralidade (Brasil, 1998).

A terceira seção, por sua vez, consiste na análise dos dados gerados a partir da gravação e transcrição das verbalizações durante o debate. Essa análise se concentra na caracterização do debate em suas três dimensões constitutivas de um gênero, conforme proposto por Bakhtin (2016): composição, conteúdo temático e estilo.

Na última seção, foram apresentadas as condutas observadas nos alunos após a aplicação da sequência didática, verificando se os objetivos foram atingidos. Além disso, discutiram-se as contribuições do estudo para o ensino da oralidade em sala de aula, bem como aspectos relevantes para a mudança na prática e postura profissional do professor.

O diálogo com os seis trabalhos revelou que, ao contrário da maioria dos estudos analisados, em nossa pesquisa, a abordagem converge com a compreensão dos gêneros discursivos em condições reais de uso. Entendemos,

nesse sentido, a necessidade de que as produções discursivas reflitam a dinâmica da língua em práticas reais de comunicação. Assim, defendemos que o trabalho com os gêneros seja contextualizado situacionalmente, de forma a proporcionar que o aluno reconheça e adeque os gêneros nas mais diversas cenas reais de comunicação

Dessa forma, aqui, compreendemos que o domínio dos elementos estruturais da língua é importante, mas não é suficiente para promover uma aprendizagem significativa dos gêneros discursivos. Acreditamos que o estudante necessita compreender a função social dos gêneros discursivos, em seus contextos de uso, através da interação com diferentes contextos comunicativos.

Por fim, para delinear os conceitos que sustentaram nossos posicionamentos até agora, foi fundamental ampliarmos os conceitos, apresentados anteriormente, que constituem a abordagem teórico-metodológica que norteia nosso estudo. Assim sendo, na próxima seção, aprofundaremos a concepção de linguagem, que serve como alicerce para nossa investigação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: O MOVIMENTO DIALÓGICO COM AUTORES BASILARES

A definição da perspectiva teórica que será mobilizada em uma pesquisa é fundamental, pois esta concepção impactará diretamente a análise do objeto estudado. Tendo isso em vista, cabe explicitar que, neste estudo, apoiamo-nos em Marcuschi (2008, p. 55), que enfatiza que o ensino – e, por extensão, qualquer estudo – parte de “[...] uma visão do objeto e de uma relação com ele”.

Posto isso, faz-se necessário destacar que nosso principal objetivo de estudo foi: investigar se (e de que formas) o trabalho com a oralidade e a produção de gêneros discursivos orais, prescrito nos últimos documentos curriculares oficiais, vem se fazendo presente na prática de professores de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, no sentido de analisar potencialidades, obstáculos e desafios que permeiam essa abordagem no cotidiano escolar. Com isso, compreendemos a premência de dialogarmos tanto com autores que se debruçaram acerca dos estudos linguístico-discursivos, com vistas à abordagem da linguagem em sala de aula, como com autores que tematizaram, a partir dos primeiros, acerca da oralidade e do trabalho com os gêneros discursivos orais, bem como com aqueles que têm como objeto de estudo a argumentação e seu enfoque didático.

Logo, empreendemos três movimentos dialógicos com autores cujas teorizações se fazem basilares ao nosso processo de pesquisa:

- a) estudos que tematizam a linguagem em uma perspectiva dialógica, com foco nos estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017);
- b) estudos que, a partir de uma perspectiva discursiva, evidenciam a oralidade e os gêneros discursivos orais, com foco nos estudos de Marcuschi (2005, 2008) e Marcuschi e Dionísio (2007);
- c) estudos que evidenciam o trabalho com a argumentação, com Azevedo e Tinoco (2019), Azevedo *et al.* (2023), Goulart (2007), Plantin (2010) e Piris (2021).

É importante salientar que, embora as obras de Marcuschi estejam mais alinhadas ao interacionismo sociodiscursivo, neste estudo, mobilizamos suas contribuições teóricas, tendo em vista a convergência entre essa perspectiva e a

abordagem enunciativa discursiva, no que tange à compreensão da língua como um fenômeno social e interacional.

Nesse viés, deve-se explicitar que o interacionismo sociodiscursivo é uma perspectiva que destaca o diálogo contínuo com o contexto social e histórico. Desse modo, compreendemos que essa perspectiva dialoga com os princípios do Círculo Bakhtiniano, já que, em ambas as vertentes, a linguagem é tomada como um processo social, que se manifesta em diferentes contextos e influencia a construção da realidade social.

3.1 MIKHAIL BAKHTIN E O CÍRCULO: CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM, DIALOGISMO E ENUNCIADO

No início desta seção, faz-se necessário destacar e contextualizar a relevância de Mikhail Bakhtin e do Círculo para os estudos sobre linguagem e comunicação na contemporaneidade. Além da linguística, as pesquisas do Círculo abrangem diversas áreas do conhecimento, como a Filosofia e a Psicologia. Diante disso, cabe ressaltar que o Círculo foi formado por um grupo de intelectuais, na Rússia, no século XX, vivendo a época do czarismo e da Revolução Russa, com Lênin e Stalin. Além de Bakhtin, Valentin Volóchinov, Pavel Medvedev, dentre outros, também eram integrantes do grupo.

Na obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, de autoria de Valentin Volóchinov, o autor, a fim de propor e destacar uma “outra” concepção de linguagem, dialogou criticamente com algumas vertentes do pensamento filosófico da época, as quais denominou de “subjetivismo individualista” e “objetivismo abstrato” (Volóchinov, 2017). O diálogo se inicia pelo subjetivismo idealista. Essa corrente, segundo Volóchinov (2017, p. 148), “analisa o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua”.

Portanto, o subjetivismo coloca o indivíduo como centro da produção linguística. Ainda, Volóchinov (2017) aponta Wilhelm von Humboldt como o principal representante desse pensamento. No entanto, o autor também reconhece que o pensamento humboldtiano não pode ser categorizado estritamente como subjetivista individualista. Visto isso, é importante explicitar que a natureza das ideias de Humboldt é complexa, incorporando elementos tanto do objetivismo abstrato como do subjetivismo abstrato (Volóchinov, 2017).

A principal crítica de Volóchinov (2017), quanto ao subjetivismo idealista, pauta-se na falha desses pensadores em não reconhecer a natureza social, histórica e material da linguagem. Segundo o autor, os subjetivistas reconhecem a linguagem, reduzindo-a à expressão do mundo interior do sujeito. Essa crítica pode ser evidenciada quando Volóchinov (2017, p. 203) pontua que, para eles, “tudo que é essencial se encontra no interior e o exterior pode se tornar essencial apenas ao se converter em um recipiente do interior, isto é, a expressão do espírito”.

Em outras palavras, o subjetivismo idealista compreende a língua como um produto acabado e focado na expressão individual, ignorando os contextos sociais e os processos históricos que permeiam a linguagem. Volóchinov (2017) acrescenta que esses pensadores concebem o enunciado como individual, bem como buscam explicações desse fenômeno nas condições psicoindividuais do sujeito. Para o autor,

O subjetivismo individualista considera justamente o ato discursivo - o enunciado - como único e essencial. No entanto, ele também define esse ato como individual e por isso tenta explicá-lo a partir das condições da vida psicoindividual do indivíduo falante (Volóchinov, 2017, p. 200).

Essa visão da linguagem, como mera expressão do mundo interior do sujeito, é criticada por Volóchinov (2017), pois, para ele, essa perspectiva se limita, por não reconhecer a complexa relação entre o indivíduo e a sociedade. Em contraposição a esse pensamento, o autor ressalta que a linguagem é de natureza social e que o enunciado não “[...] pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante” (Volóchinov, 2017, p. 200).

Por sua vez, Bakhtin (2016) e o Círculo concebem a linguagem como um instrumento social, carregado de significado e ideologia. Volóchinov (2017, p. 217) reforça essa visão, afirmando que “toda palavra é ideológica” e que seu uso implica em mudanças também ideológicas. Para ele, negar o caráter social da linguagem significa negar o papel que esta tem na organização social e na formação dos indivíduos.

A essa compreensão de neutralidade da linguagem, Fiorin (2016, p. 26) acrescenta que, embora as unidades da língua sejam neutras, “os enunciados carregam emoções, juízos de valor e paixões”. Assim, as vozes que circulam em uma sociedade refletem as relações de poder existentes. Os sujeitos não possuem a

mesma liberdade de expressão e as diferentes vozes sociais podem ser silenciadas ou marginalizadas. Visto isso, Fiorin (2016, p. 32) enfatiza que “[...] não há neutralidade no jogo das vozes. Ao contrário, ele tem uma dimensão política, uma vez que as vozes não circulam fora do exercício do poder: não se diz o que quer, quando se quer, como se quer”.

Nesse viés, Volóchinov (2017, p. 148) sintetiza os pilares do subjetivismo idealista em quatro postulados principais, são eles:

- 1) A língua é Atividade, um processo ininterrupto de criação, realizado por meio de atos discursivos individuais;
- 2) As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;
- 3) A criação da palavra é uma criação consciente, análogo à criação artística;
- 4) A língua como um produto pronto, como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário gramática, fonética) representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um objeto pronto.

A segunda tendência, apresentada por Volóchinov (2017), é denominada como objetivismo abstrato. Nessa vertente, a visão de sistema linguístico, composto pelas formas linguísticas (fonéticas, gramaticais e lexicais), é o pilar central da língua. Com isso, o autor evidencia que, para o objetivismo abstrato:

- 1) A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela
- 2) As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva.
- 3) As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar o fenômeno da língua. Entre a palavra e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística
- 4) os atos individuais da fala são do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas mas justamente esses atos de uma fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si (Volóchinov, 2017, p. 162).

Tal vertente compreende linguagem como um sistema abstrato e autônomo e, de acordo com essa perspectiva, a língua reside em um conjunto de regras e estruturas pré-determinadas. Em contraposição ao objetivismo abstrato, a perspectiva, defendida Bakhtin (2016) e o Círculo, propõe uma visão da linguagem

como processo social e histórico. Nesse viés, Fiorin (2016, p. 21) acrescenta o conceito de que para o Círculo Bakhtiniano, a unidade real de comunicação da língua é o enunciado, enquanto os sons, as palavras e até mesmo as orações são unidades de língua. O enunciado, de acordo com Volóchinov (2017, p. 217), “é inteiramente um produto da interação social”.

Logo, o pensamento do Círculo Bakhtiniano reconhece que a língua se constrói na interação entre os indivíduos, em constante diálogo com o contexto social e histórico. Volóchinov (2017, p. 140) reforça essa visão, ao afirmar que “a palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais”. A palavra, nesse sentido, não é um apenas um reflexo de um sistema abstrato, mas um produto da interação social, carregado de sentidos e ideologias.

Ainda, um dos principais representantes do objetivismo abstrato é o linguista Ferdinand de Saussure. Para Saussure (2006), a língua é um sistema abstrato e autônomo. Ele compreende que a linguagem deve ser estudada de forma objetiva, com foco na análise de sua estrutura interna e nas relações entre os signos. Visto isso, Volóchinov (2017, p. 166) sintetiza a visão de Saussure sobre a língua:

Saussure parte da distinção de três aspectos da língua: linguagem (*langage*), língua como sistema de formas (*langue*) e o ato individual discursivo - enunciado (*parole*). A língua (no sentido de sistema de formas) e o enunciado (*parole*) são elementos que compõem a linguagem, compreendida como um conjunto de todos os fenômenos sem exceção físicos, fisiológicos e psicológicos - que participam na realização da atividade discursiva. De acordo com Saussure, a linguagem (*langage*) não pode ser o objeto da linguística. Ela, por si só, é privada de unidade interior e de leis independentes e autônomas. Ela é heteróclita, isto é, heterogênea. É difícil de compreender a sua composição contraditória. É impossível, permanecendo em seu terreno, dar uma definição precisa do fato linguístico. A linguagem não pode servir como ponto de partida de uma análise linguística.

Assim, buscando dialogar com os postulados de Saussure, Volóchinov (2017) faz reflexões sobre a concepção de linguagem saussuriana. De acordo com Volóchinov (2017, p. 166), “Saussure propõe uma divisão da em três aspectos: linguagem (*langage*), língua como sistema de formas (*langue*) e o ato individual discursivo - enunciado (*parole*)”.

Saussure ainda define a *parole* como ato individual desprovido de caráter social. Volóchinov (2017), por outro lado, entende que *parole* é um processo socialmente construído e carregado de significado ideológico. Segundo o autor, “se a língua, como um sistema de formas, é independente de qualquer impulso criativo

ou de um ato do indivíduo, ela é um produto da criação coletiva: ela é social e, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo” (Volóchinov, 2017, p. 152).

Apesar de compartilharem a compreensão da linguagem como um fenômeno social, Saussure e Volóchinov apresentavam visões divergentes quanto ao papel da linguagem. Enquanto para Saussure a *parole* possuía um papel secundário em relação à *langue*⁵, sendo meramente a materialização individual das regras e formas dela, Volóchinov (2017, p. 168) argumenta que o enunciado não pode ser reduzido a meras formas linguísticas abstratas, afirmando que este “[...] não pode ser um objeto da linguística como Saussure a entende”.

Ele também ressalta que, na visão de Saussure, o enunciado se limita às formas normativas e idênticas da língua, ignorando outras questões que os permeiam, as quais são colocadas em segundo plano. Para Saussure, “[...] o enunciado, o elemento linguístico consiste apenas nas formas normativas e idênticas da língua presentes nele. Todo o restante é ‘secundário e ocasional’” (Volóchinov, 2017, p. 168).

Em contraposição à visão dos racionalistas⁶, que se limitam à lógica interna dos signos, a perspectiva de Volóchinov (2017) reconhece na linguagem um espaço ideológico, em que diferentes grupos sociais negociam sentidos. O autor defende a indissociabilidade entre ideologia e signo. Essa noção é enfatizada por Volóchinov (2017, p. 110), quando diz que “não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo”.

Por compreender a linguagem como um processo permeado por significações ideológicas, Volóchinov (2017, p. 163) tece uma crítica aos pensadores que se limitam à língua, na “[...] lógica interna do próprio sistema de signos, que é, assim como na álgebra, totalmente independente das significações ideológicas que preenchem os signos”. Corroborando esse entendimento, Souza (2000, p. 138) afirma que “para Bakhtin, a separação da linguagem e seu conteúdo ideológico ou vivencial constitui um dos erros mais grosseiros da linguística formalista”.

⁵ Na obra Curso de Linguística Geral, de Ferdinand de Saussure, ele afirma que *langue* e *parole* são dois aspectos fundamentais da linguagem. *Langue* refere-se ao sistema de regras e convenções compartilhado por uma comunidade linguística, que constitui a língua em si. É um fenômeno social e abstrato, que existe independentemente dos indivíduos. Por outro lado, *parole* diz respeito ao uso concreto e individual da língua, ou seja, os atos específicos de fala ou escrita realizados pelos falantes.

⁶ Volóchinov (2017) utiliza o termo “racionalismo” para se referir à corrente de pensamento objetivismo abstrato.

Por fim, após dialogar com os preceitos dos denominados subjetivismo individualista e objetivismo abstrato, Volóchinov (2017) tece algumas críticas a ambas as correntes. O teórico russo afirma que o subjetivismo idealista restringe a linguagem à expressão individual, ignorando seu papel fundamental na interação social e na construção de significados. Já o objetivismo abstrato compreende a linguagem como um sistema abstrato e descontextualizado, sem considerar a dinâmica social e histórica.

O autor reforça sua crítica ao afirmar que “a língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Volóchinov, 2017, p. 220). Por fim, Volóchinov (2017, p. 16) esquematiza as principais diferenças entre as concepções de linguagem dessas duas correntes:

A diferença entre a primeira e a segunda tendência pode ser ilustrada com muita clareza do seguinte modo: as formas idênticas a si mesmas que compõem o sistema imóvel da língua (Еpyов) eram, para a primeira tendência, apenas uma estratificação morta da formação linguística real, que é a verdadeira essência da língua, realizada por meio de um ato individual, criativo e irreproduzível. Para a segunda tendência, Duas tendências do pensamento filosófico-linguístico justamente esse sistema de formas idênticas a si mesmas torna-se a essência da língua; já a refração individual e criativa e a variação das formas linguísticas são, para ela, apenas resíduos da vida linguística ou, mais precisamente, imobilidade linguística monumental, apenas sobretons imperceptíveis e desnecessários do tom principal e permanente das formas linguísticas.

Após o diálogo com tais correntes do pensamento, Volóchinov (2017) ainda propõe uma concepção de linguagem, pautada no enunciado e na interação. Para o autor, “o enunciado é de natureza social” (Volóchinov, 2017, p. 200) e é moldado pelo contexto comunicativo em que ocorre. Essa perspectiva transcende as visões individualistas e racionalistas da linguagem, reconhecendo sua natureza histórica e social, bem como o seu papel na construção da realidade. A essência da linguagem, para ele, reside na interação discursiva.

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (Volóchinov, 2017, p. 219-220).

Ademais, o autor supracitado compreende que a linguagem ocorre no contexto das relações sociais, enfatizando sua natureza interativa em situações de

comunicação reais. Em sua concepção, cada enunciado concreto é único e moldado pelas intenções do falante, pelo contexto e pelo tempo-espço. Fiorin (2016, p. 203), por sua vez, esclarece que, para a concepção bakhtiniana, “os enunciados são irrepetíveis, uma vez que os acontecimentos são únicos, cada um tendo um acento, uma apreciação, uma entonação próprios”. Essa perspectiva corrobora a ideia de que a linguagem é inseparável das questões sociais, sendo reflexo e instrumento da sociedade em constante transformação.

O autor elucida que a palavra se configura como um ato bilateral, constituída tanto pelo falante quanto pelo ouvinte:

Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao ‘outro’ (Volóchinov, 2017, p. 205).

Assim sendo, ao encontro da perspectiva bakhtiniana da linguagem, abordar o conceito de dialogismo é essencial. Souza (2000, p. 150) pontua que “uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. Melhor dizendo, a unidade do mundo, na concepção de Bakhtin, é polifônica”. Partindo dessa concepção, todo enunciado é uma resposta a outras vozes presentes no discurso, e o significado é construído através de um processo interativo, pois cada enunciado é influenciado pelas vozes sociais presentes no contexto comunicativo.

Para Volóchinov (2017), a contextualização do enunciado, em seu tempo histórico e espaço, é fundamental para compreendê-lo como um processo socialmente construído e dinâmico. O autor argumenta que “a situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado” (Volóchinov, 2017, p. 177). Nesse aspecto, o dialogismo e o contexto são elementos centrais para essa compreensão, pois revelam como a linguagem se constrói nas relações sociais e se transforma ao longo do tempo.

A respeito do dialogismo, pontua, ainda, que “toda linguagem é dialógica, ou seja, todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém”. Logo, esse alguém, para quem a mensagem se destina, suscita uma resposta. Em essência, cada enunciado induz a uma fala-ato responsiva. A responsividade, portanto, também é uma característica do enunciado concreto.

Bakhtin (2016, p. 25) destaca que, no ato responsivo, um interlocutor responde à enunciação do outro, colaborando para a construção conjunta de significados:

De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde seu início, às vezes, literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau de ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Volóchinov, 2010, p. 20).

Partindo dos princípios do Círculo de Bakhtin, o sujeito não é passivo durante uma cena comunicativa, sua resposta pode se manifestar de diversas maneiras, não apenas através da linguagem verbal. Na construção de uma resposta, gestos, expressões faciais, entonação e o próprio silêncio podem ser elementos importantes.

Conceber a linguagem como interação verbal e social, requer conceber o sujeito como ser ativo e responsivo, que se manifesta ideologicamente por meio dela. Assim, uma abordagem dialógica e discursiva, quanto aos processos educativos, ou seja, em sala de aula, requer colocar o dialogismo como ponto central, reconhecendo-o não somente como a interação face-a-face, mas como o encontro com outros discursos, por meio dos diferentes textos que circulam em sociedade. Diante disso, munidos da perspectiva de linguagem como a entendem Bakhtin e seu Círculo, na próxima subseção nos debruçamos sobre o conceito de gênero discursivo.

3.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO, O ENUNCIADO E A PRODUÇÃO DISCURSIVA

Para abordar a produção de gêneros discursivos, focamos na perspectiva de Bakhtin, principalmente, por meio de um de seus textos, intitulado “Os gêneros do discurso”⁷. Para o autor, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2016, p. 11).

⁷ A obra “Os gêneros do discurso”, de Mikhail Bakhtin, foi inicialmente publicada como parte do livro “Estética da Criação Verbal”. Com a nova tradução de Paulo Bezerra, o ensaio foi separado e publicado como um livro independente.

Ele também estabelece que cada um dos campos da atividade humana instituem seus próprios tipos de enunciados “relativamente estáveis”, os quais Bakhtin denominou de gêneros do discurso. O enunciado, conforme o autor, é composto por três elementos, sendo eles: o “conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – [que] estão indissoluvelmente ligados no conjunto do e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (Bakhtin, 2016, p. 12).

De fato, os gêneros estão sempre associados a uma esfera específica da atividade humana, refletindo sua natureza social. Com isso, devido à sua ligação com esses inúmeros campos da atividade humana, os gêneros de discurso apresentam uma grande diversidade, uma vez que as possibilidades da atividade humana são praticamente infinitas e cada campo dessa atividade se expressa por meio de um conjunto próprio de gêneros discursivos. Tal visão é amparada por Bakhtin (2016, p. 16), que afirma que “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”.

Mediado pela concepção de gênero, Bakhtin (2016) define o enunciado como a unidade fundamental da comunicação discursiva. Segundo ele, cada enunciado possui “[...] um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros” (Bakhtin, 2016, p. 29). Com essa afirmação, o autor apresenta a noção de que há uma interdependência dos enunciados dentro da cadeia discursiva, o que é fundamental para a construção do sentido e para o desenvolvimento da comunicação.

Bakhtin (2016, p. 117) ainda introduz a percepção de que “[...] a linguagem torna possível a vida discursiva, e por outro lado, ela mesma é influenciada por ela”. De tal forma, novos enunciados, unidades básicas da comunicação discursiva, surgem em interações discursivas, histórica e socialmente situadas. Por sua vez, esse enunciado só pode ser compreendido em sua totalidade quando situado na cena comunicativa. Dessa maneira, em uma concepção dialógica de linguagem e de ensino, é fundamental, a partir do entendimento, que, para o trabalho com os gêneros discursivos, não podem ser considerados à parte da engrenagem comunicativa que lhes constitui.

Portanto, neste estudo, compreendemos a linguagem como um processo social em constante movimento e os gêneros discursivos como ferramentas constituídas por diferentes contextos. Nesse sentido, priorizamos uma abordagem do gênero discursivo emergido a partir da cena comunicativa. Nessa abordagem, o aluno, ao mergulhar em diferentes situações reais de comunicação, desenvolve o entendimento da seleção *adequada* do gênero discursivo a ser utilizado em cada contexto. Marcuschi (2008, p. 23) ampara esse entendimento ao compreender que “não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas”.

Ainda, Bakhtin (2016) argumenta que o discurso está intrinsecamente ligado à língua, sendo uma expressão ativa dela. Ele enfatiza a natureza social do discurso, ressaltando que tanto a língua quanto o discurso são influenciados pelas interações sociais e contextos culturais. Para o autor, é “inadmissível contrapor língua e discurso em qualquer que seja a forma. O discurso é tão social quanto a língua. As formas de enunciados também são sociais e, como a língua, são igualmente determinadas pela comunicação” (Bakhtin, 2016, p. 117).

Posto isso, defendemos o mesmo entendimento de Antunes (2003, p. 15), ao afirmar que “o ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos, de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente”. Dessa forma, o professor não pode se desvincular do seu papel de estimular o pensamento crítico e de criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, por meio da promoção do encontro com textos e perspectivas variadas.

Logo, ao se trabalhar a linguagem em uma perspectiva dialógica, o docente fortalece as habilidades de compreender e analisar de forma crítica o mundo ao seu redor, para permitir uma participação mais ativa na sociedade. Essa habilidade crítica é fundamental, para que os alunos possam se posicionar de forma consciente e responsável.

A prática pedagógica, deve, portanto, na visão de Marcuschi (2008, p. 55) “valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um mais reflexivo”. Tendo isso em vista, para o desenvolvimento desse ensino mais reflexivo, é importante que o aluno compreenda que língua é constituída da alternância de enunciados, por estabelecer relações de sentido entre os interlocutores e seus enunciados, bem como entre os discursos anteriores e posteriores a eles. A esse

respeito, Fiorin (2016, p.19) afirma que, ao se construir um discurso, o sujeito leva em consideração o “discurso de outrem que está presente no seu”.

Então, a produção discursiva nunca é um ato isolado. Mesmo em um monólogo, reside um diálogo intrínseco entre o autor e seu eu interior. Assim, tanto a produção discursiva escrita quanto a oral, exigem atenção ao destinatário. Volóchinov (2017, p. 204) complementa: “toda palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor”. Dentro dessa concepção, o aluno precisa conhecer o interlocutor para adequar o enunciado (gênero discursivo) à sua realidade, ou seja, saber o que dizer, por que dizer e para quem dizer. Assim, cabe ao professor definir os interlocutores reais e garantir propósitos evidentes à produção.

Para Marcuschi (2008), um desafio significativo no ensino da produção oral/escrita está na falta de clareza da definição do destinatário para quem os alunos estão se direcionando. Em suas considerações, ele pontua que “um dos problemas citados nas redações escolares é precisamente esse: não se define com precisão a quem se dirige” (Marcuschi, 2008, p.78).

Nesse contexto, sobre a situação artificial que a produção de texto é trabalhada no contexto escolar, Geraldi (2011, p. 65) esclarece que

[...] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

Em conformidade com essa compreensão, no ensino de produção, seja escrita ou oral, reiteramos que é necessário considerar o destinatário final, desde o início do processo de composição, para que os alunos entendam a necessidade de adaptar seu discurso de acordo com as características e expectativas desse público. Dessa forma, o autor também pontua que, quando o aluno “[...] não tem o outro (o auditório) bem determinado [...] escreve tudo para o mesmo interlocutor que é professor. E nós sabemos que a mudança de interlocutor leva a se fazer seleções lexicais diversas e níveis de formalidade distintos” (Marcuschi, 2008, p. 78).

Volóchinov (2017, p. 205), ao encontro desse entendimento, afirma que ao enunciarmos temos em vista “[...] um certo horizonte social típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos”.

Desse modo, compreendemos que o sujeito molda o seu discurso com base nesse auditório social.

Além disso, Brait (2021, p. 24) esclarece que “na visão do Círculo Bakhtiniano, o sujeito atua como um agente ativo, que organiza discursos, assume responsabilidade por suas enunciações e responde ao outro”. Dentro dessa perspectiva, quando alguém emite um enunciado, ele não está apenas transmitindo informações, está também expressando sua visão de mundo, seus valores e suas relações com outros indivíduos e grupos sociais. O sujeito, portanto, é agente de uma rede de interações sociais e culturais. Ele responde aos outros, não apenas de forma individual, mas também como um representante de grupos e instituições dos quais faz parte:

Toda compreensão é, em maior ou menor grau, prenhe de reação responsiva quer em palavras, quer em ação. [...] no grau e no caráter do ativismo da compreensão existe uma diferença essencial entre o monólogo e o diálogo. Esse ativismo especial da intercompreensão dialógica determina a ação, o dramatismo do discurso dialógico (Bakhtin, 2016, p. 122).

Para complementar essa visão, Marcuschi (2008) acrescenta que o enunciado emerge da interação do indivíduo com a sociedade e dentro de um contexto específico. De acordo com ele, “não se nega a individualidade nem a responsabilidade pessoal, mas se afirma que as formas enunciativas e as possibilidades enunciativas não emanam do indivíduo isolado, mas sim de um indivíduo numa sociedade e no contexto de uma instituição” (Marcuschi, 2008, p. 67).

Nesse sentido, os indivíduos são constituídos por suas interações com outros e, assim, a produção de enunciados reflete as características individuais do falante, mas também as influências sociais e institucionais que moldam suas práticas comunicativas. Acerca disso, compreendemos que o professor assume um papel fundamental na formação de alunos conscientes da responsabilidade de seus enunciados.

Nesse cenário, ao se trabalhar com a produção de textos, o professor deve ter o entendimento de que, segundo Marcuschi (2008, p. 72), “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato socio-histórico”. Com esse argumento, o autor enfatiza que o texto é uma entidade de comunicação, transmitindo mensagens e estabelecendo interações entre os participantes do discurso ao mesmo tempo que

reflete os contextos sociais, culturais e históricos em que é produzido. Ademais, Marcuschi (2008, p. 45) ressalta que o texto é um evento que ocorre em contextos comunicativos específicos, enfatizando a importância de considerar tanto o contexto situacional imediato quanto os aspectos mais amplos da sociedade em que está inserido.

Sendo assim, faz-se fundamental, ao trabalhar com os gêneros discursivos, que as propostas de produção sejam emergidas a partir do contexto de produção. Dessa maneira, o aluno poderá compreender o conceito que é proposto por Marcuschi (2008, p. 67), que afirma que “um ato linguístico pode ser formalmente igual do ponto de vista do enunciado, mas, do ponto de vista da sua significação e de seus efeitos, ele será bem diverso, a depender do lugar que o condiciona, isto é, das condições de produção em que foi realizado”. Além disso, o autor também frisa que “não há produção de sentido a não ser em contextos de uso” (Marcuschi, 2008, p. 128).

Bakhtin (2016), por sua vez, direciona os gêneros discursivos para o centro da interação humana, já que, para ele, toda comunicação é realizada por meio dos gêneros e, quando enunciamos, “[...] falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto” (Bakhtin, 2016, p. 38). Então, mais do que a estrutura composicional, os gêneros funcionam como mediadores, ampliando os diversos discursos que circulam na sociedade. Contudo, os gêneros discursivos não são estruturas rígidas, mas elementos moldados aos enunciados que os compõem, o que demonstra uma interdependência fundamental para a construção do sentido e para o desenvolvimento da comunicação.

Bakhtin (2016) ainda destaca a importância de dominar os gêneros discursivos para uma expressão mais plena e individual. Ele sugere que, ao dominarmos os diferentes tipos de discurso, ganhamos habilidade e desenvoltura para expressar nossa individualidade. Em essência, quanto mais compreendemos e utilizamos os gêneros discursivos, mais efetivamente podemos realizar nosso projeto pessoal de comunicação (Bakhtin, 2016, p. 41). Desse modo, entende-se que, “quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentido dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística” (Marcuschi, 2008, p. 90).

Diante das discussões aqui desenvolvidas, após abordarmos os gêneros discursivos e sua importância no contexto educacional, avançaremos para um diálogo mais aprofundado com a temática central deste estudo. Logo, na próxima subseção tratamos da oralidade e dos gêneros discursivos orais.

3.3 A ORALIDADE E OS GÊNEROS DISCURSIVOS ORAIS

Concebemos com Marcuschi (2005, p. 25) a oralidade como “[...] uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Tais manifestações variam desde realizações informais até as mais formais, em diferentes contextos de uso.

Alinhamo-nos, assim, à posição defendida pelo autor, que entende que “oralidade e escrita são duas modalidades discursivas, igualmente relevantes e fundamentais” (Marcuschi, 2008, p. 62). A partir dessa premissa, buscamos dialogar sobre como a oralidade e os gêneros discursivos orais, que estão longe de ser uma forma inferior de comunicação, possuem complexidade e importância equiparáveis às da escrita. Para tanto, nesta subseção, abordamos a oralidade e os gêneros discursivos orais, por meio do movimento dialógico com os seguintes autores brasileiros: Fávero, Andrade e Aquino (2014), Marcuschi (2008), Marcuschi e Dionísio (2007) e Travaglia (2017).

Com essa finalidade, subdividimos a abordagem dessa temática em três tópicos principais:

- a) a visão não dicotômica entre oralidade e escrita – o *continuum*: neste primeiro tópico, discutiremos que a oralidade e a escrita devem ser compreendidas não como opostos, mas como modalidades complementares de comunicação. Analisamos as contribuições de Marcuschi (2008) e Marcuschi e Dionísio (2007), que argumentam contra a visão dicotômica tradicional, destacando a inter-relação entre a oralidade e a escrita;
- b) os gêneros discursivos orais: no segundo tópico, abordamos especificamente os gêneros discursivos orais. Para isso, apoiamos-nos na perspectiva adotada por Luiz Carlos Travaglia e o Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso (Petedi), do Instituto de Letras e Linguística da

Universidade Federal de Uberlândia, por meio do artigo intitulado “Gêneros Oraís – Conceituação e Caracterização”;

- c) a abordagem dos gêneros orais em sala de aula: finalmente, no terceiro tópico, exploramos como a oralidade pode ser efetivamente integrada ao ambiente escolar.

3.3.1 A visão não dicotômica entre oralidade e escrita: o continuum

Com o advento do estruturalismo, no século XX, cujas ideias tiveram como base os estudos do linguista suíço Ferdinand de Saussure, uma das principais abordagens da linguística foi a ênfase no estudo do código e da estrutura interna da língua. Conforme Marcuschi (2008), essa tendência se concentrava no trabalho com as propriedades imanentes ao sistema de signos da língua, priorizando o código como objeto principal do ensino.

Segundo o autor, tendo como mote esse pensamento, “[...] as teorias privilegiam o código (o significante) como objeto de análise e viam a língua como um sistema de regras estruturado e determinado” (Marcuschi, 2008, p. 63). A esse respeito, Marcuschi e Dionísio (2007) acrescentam que, ao encontro de uma perspectiva estrutural, a abordagem do trabalho com a linguagem no contexto escolar dava mais ênfase a um ensino metalinguístico:

Até há algum tempo, os manuais de ensino e mesmo os estudos da língua não davam muita atenção aos usos linguísticos reais e se ocupavam mais dos aspectos formais, tais como as regras e as normas da língua, acentuando um ensino metalinguístico da língua (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 17).

Para apoiar esse viés, podemos citar o Curso de Linguística Geral, considerado um marco para área da linguística. Nessa obra, a supremacia da escrita foi apresentada por Saussure (1995, p. 34), que afirmava que “a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo”. Com essas concepções, a oralidade ficou, por muito tempo, alheia ao ensino da Língua Portuguesa.

Em contraponto a essa fase, de acordo com Marcuschi e Dionísio (2007), atualmente, existe uma maior sensibilidade para os usos da língua. Isso se reflete em um olhar mais atento às nuances e variações linguísticas, reconhecendo a

importância de atenção aos contextos socioculturais e à diversidade de registros utilizados pelos falantes em diferentes situações. Marcuschi (2008) esclarece que essas mudanças só ocorreram a partir do século XX, com o desenvolvimento de novos estudos linguísticos. Através desses estudos, tornou-se evidente que a percepção dicotômica entre fala e escrita já não se sustentava, e houve o desenvolvimento de uma nova visão no que se refere às relações entre fala e escrita.

Contudo, embora nos dias atuais tenha ocorrido uma mudança de perspectiva linguística, que recai em como se concebe a linguagem, com maior ênfase aos contextos de uso da língua e à oralidade, ainda existem obstáculos a serem superados. Entre essas barreiras, estão a visão dicotômica dos educadores, que tratam oralidade e escrita como modalidades estanques, e a noção de que a oralidade é plenamente desenvolvida em casa, de forma a não necessitar de atenção específica no ambiente escolar.

Neste estudo, pautamo-nos em Marcuschi e Dionísio (2007), no entendimento de que não há motivos para desvalorizar a oralidade em comparação à escrita, nem para manter uma visão dicotômica entre fala e escrita, já que:

[...] ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. [...] Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 15).

Para Marcuschi e Dionísio (2007, p. 61), “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do contínuo da produção textual, e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”. Esse contínuo pode ser tão fluido que, em alguns casos, torna-se difícil discernir se o discurso deve ser classificado como falado ou escrito. Para exemplificar, no gênero “notícia telejornal”, embora apresentado oralmente, compreende-se como a leitura de um texto escrito, representando uma oralização da escrita. Outro exemplo são as entrevistas publicadas em revistas e jornais, que, originalmente produzidas de forma oral, chegam apenas por escrito, constituindo uma editoração da fala (Marcuschi; Dionísio, 2007).

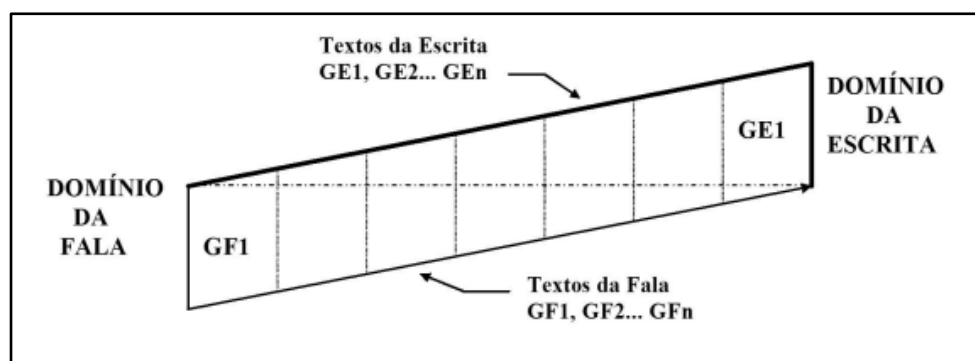
Além disso, Marcuschi e Dionísio (2007) esclarecem que não existem características linguísticas que definem exclusivamente a oralidade ou a escrita, pois todos os parâmetros linguísticos podem ser utilizados em ambas as modalidades. Como exemplo, vale explicitar que não existe qualquer unidade morfológica em que

seu uso seja exclusivo da escrita ou da oralidade. Portanto, a relação entre oralidade e escrita é entendida como um contínuo de diferenças e semelhanças entrelaçadas. Apesar disso, cada modalidade possui suas características.

Assim, os autores propõem um contínuo entre a oralidade e a escrita, considerando gêneros discursivos específicos de cada modalidade. Para isso, Marcuschi e Dionísio (2007) desenvolveram o demonstrado na Figura 1, que ilustra a relação entre fala e escrita em dois domínios:

- a) gêneros textuais: representado por GF1, GF2... GFn, para a fala, e GE1, GE2... GEn, para a escrita. Cada letra (G) indica um gênero específico, como conversação (GF) ou artigo científico (GE). O número (1, 2, n) aponta a variedade dentro do gênero, por exemplo, conversação formal (GF1) e informal (GF2);
- b) características específicas de cada modalidade: refere-se às particularidades linguísticas que distinguem a fala da escrita, como entonação, pausas, vocabulário, estrutura frasal etc.

Figura 1 - Contínuo entre fala-escrita



Fonte: Marcuschi e Dionísio (2007).

Marcuschi e Dionísio (2007) demonstram, através da Figura 1, o *continuum*, em que se dá a relação entre a modalidade oral e escrita, na qual cada modalidade apresenta seus próprios gêneros discursivos mais representativos. Segundo os autores, um determinado gênero oral, como uma conversa espontânea (GF1), não deve ser comparado diretamente com um texto escrito, como um artigo científico (GE1), pois representam gêneros discursivos distintos. Dessa forma, também ressaltam que tanto a fala quanto a escrita apresentam grande variabilidade em suas formas de produção discursiva (Marcuschi; Dionísio, 2007).

Ainda, precisa-se rever o entendimento, que ainda persiste, de que a modalidade oral é aprendida somente em casa e não na escola, tendo em vista que

contribui para a desvalorização do seu ensino, não obstante as orientações e apontamentos constantes nos últimos documentos curriculares oficiais. No ambiente escolar, a escrita é considerada a forma de expressão mais formal e prestigiosa. Em contraste, a oralidade é frequentemente relegada às interações informais fora do contexto escolar, perpetuando a ideia de que ela é menos importante e que não necessita de ensino sistemático. Essa distinção dificulta a integração equilibrada das formas de expressão oral e escrita no ensino.

A esse propósito, Marcuschi (2008, p. 55) destaca que:

[...] há [...] um deslocamento da função da escola como voltada exclusivamente para o ensino da escrita. Seu papel exorbita essa fronteira e se estende para o domínio da comunicação em geral. Envolve também o trabalho com a oralidade. Evidentemente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia-a-dia nem sempre oferece, mas devem ser dominadas.

Nas palavras de Marcuschi, esse tipo de visão provoca uma limitação na “[...] condição de fazer indagações relevantes sobre uma série de aspectos como, por exemplo, a relação entre língua falada e língua escrita”. Além disso, gera uma barreira na abordagem dos usos sociais da língua (Marcuschi, 2008).

Neste estudo, compreendemos a oralidade e a escrita como modalidades enunciativas complementares que fazem parte de um conjunto de variações. Para isso, nos respaldamos em Marcuschi (2008), como explicitado anteriormente, que afirma que a única dicotomia entre a fala e a escrita está na diferença entre os meios de expressão utilizados: a escrita é caracterizada pela grafia, enquanto a fala se manifesta através do som.

Além disso, o autor afirma que tanto a oralidade quanto a escrita são práticas e usos da língua, que possuem características distintas, porém não são completamente estanques a ponto de caracterizar dois sistemas linguísticos:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos, nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio de sua realização: som de um lado e grafia de outro, embora elas não se limitem a si e à grafia (Marcuschi, 2008, p. 17).

Antes de darmos enfoque ao trabalho com os gêneros discursivos orais, reiteramos que, embora tenhamos a compreensão de língua como imersa em um conjunto de práticas enunciativo-discursivas, não significa que desconsideramos o

sistema linguístico e que não reconhecemos a importância de se trabalhar com a estrutura da língua. Pelo contrário, compreendemos que não há como se trabalhar com a língua sem levar em conta o sistema.

Assim, o estudo da gramática mantém sua importância no ensino da língua materna. Nesse sentido, apoiamo-nos em Marcuschi (2008, p. 62) que afirma que “[...] quando se fala em uso e função, não se ignora a existência das formas. Apenas frisa-se que as formas não são tudo no estudo da língua e que as formas só fazem sentido quando situadas em contextos sociointeracionais relevantes”. Desse modo, munidos do entendimento de que oralidade e escrita não são modalidades opostas, mas se dão em um *continuum*, podemos avançar para um tópico que abordará de forma mais específica os gêneros discursivos orais.

3.3.2 Os gêneros orais

Para abordar os gêneros discursivos orais, fundamentamo-nos na perspectiva de Luiz Carlos Travaglia e o Petedi, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, por meio do artigo intitulado “Gêneros orais – conceituação e caracterização”. Posto isso, os posicionamentos e reflexões apresentados nesta subseção terão esse referencial teórico como base.

Diante desse contexto, com o intuito de abarcar os gêneros discursivos orais na concepção de Travaglia e seu grupo de pesquisa, faz-se necessário compreender os posicionamentos que estes possuem sobre a definição do conceito de gêneros discursivos, visto que, para se determinar os critérios que definem um gênero como oral, necessita-se estabelecer, de forma objetiva, o que se entende por gêneros discursivos. Segundo os pesquisadores, os gêneros discursivos podem ser compreendidos como um “[...] pré-acordo de um grupo social sobre o modo de realizar algo linguística e discursivamente por meio de textos” (Travaglia, 2017, p. 15).

A definição acima sublinha a ideia de que os gêneros discursivos emergem de convenções sociais que orientam como os indivíduos utilizam a linguagem para se comunicar em diferentes contextos. O grupo também assinala considerar pertinente abordar a distinção entre gênero e atividade. Dessa forma, os autores postulam que

A atividade social é o que alguém está fazendo, para atingir determinado objetivo, enquanto o gênero é um instrumento

linguístico-discursivo devidamente estruturado, criado em uma esfera de atividade humana por uma comunidade discursiva, como uma forma eficiente de realizar a atividade em que o gênero tem um papel essencial. Assim o gênero terá uma função social em decorrência da atividade à qual ele serve de instrumento e que, de um certo modo, o caracteriza (Travaglia, 2017, p. 4).

Logo, atividade social é o evento no qual se materializam diversos gêneros orais, como: missa, benção, seminário, dentre outros. Já o gênero oral é definido como aquele que ocorre através do “[...] suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita” (Travaglia, 2017, p. 17). Nesse viés, para que um texto seja definido como um gênero oral, ele deve não apenas ser oralizado, mas também ter sido concebido e produzido com a intenção de ser realizado oralmente. Isso implica que a estrutura, o estilo e os elementos linguísticos do texto foram, especificamente, adaptados para a comunicação oral, diferenciando-se de textos que, embora possam ser falados, foram originalmente projetados para a modalidade escrita.

Com isso, reiteramos que um dos critérios para que um gênero seja considerado oral é a mediação pela voz humana. No entanto, essa mediação pode ocorrer de duas maneiras distintas: diretamente ou indiretamente, por meio de tecnologias. Na comunicação oral direta, não são necessários intermediários tecnológicos, como em conversas face a face. Já a comunicação mediada envolve o uso de dispositivos e plataformas tecnológicas, como telefone, gravações em fita, CD, cartões de memória, rádio e televisão (Travaglia, 2017). Esses meios tecnológicos permitem que a voz humana seja transmitida, gravada e reproduzida, expandindo as possibilidades de comunicação oral para além do contexto presencial e imediato.

Para exemplificar a posição defendida, sobre o que pode ser considerado um gênero oral, cabe a compreensão de que, em um mesmo ambiente, um texto pode ser classificado como oral, enquanto em outro não, dependendo de sua intenção e forma de produção. Travaglia (2017) e seu grupo de pesquisa exemplificam essa distinção ao mencionar que conferências ou comunicações científicas em eventos acadêmico-científicos, embora possam ter uma versão escrita, foram produzidas com a intenção de serem apresentadas oralmente.

Por outro lado, um artigo científico sobre o mesmo tópico de uma conferência não é produzido para ser realizado oralmente, mas para existir na forma escrita. Assim, mesmo que esse artigo seja lido em voz alta, ele não se transforma em um gênero oral (Travaglia, 2017). Tendo isso em vista, com base nos critérios estabelecidos para se considerar um gênero como oral, o grupo de pesquisa compilou/agrupou esses gêneros em diferentes esferas do campo da vida humana, nas quais podem ser realizados, como pode ser observado no Quadro 4:

Quadro 4 - Gêneros orais por esfera da vida humana

(continua)

Esfera das relações do dia a dia	Entrevista de emprego, fofoca, caso/causo, recados (social e familiar), bronca (repreensão), conselho, discussão (bate-boca, briga), reclamação, lamento, alerta, brinde, cantiga de ninar, exéquias, juramento, provérbio, nota de falecimento (pode também ser escrito, como as que aparecem em jornais), convite (também pode ser escrito), acusação, agradecimento, atendimento (por exemplo por secretárias, telefonistas), recados (em secretárias eletrônicas ou pessoalmente) etc.
Esferas do entretenimento e literária	Cantiga de roda, piada, anedota (é diferente de piada?), peça de teatro (representação), parlenda, reconto, comédia stand up, esquete, repente (improviso cantado ou recitado), bingo (o cantar as pedras, prêmios e vencedores), filme, narração esportiva radiofônica/televisada (de jogos, corridas etc.), telenovela, adivinhação/adivinha, desafio, locução de rodeio, música (a letra da música que só existe como música quando cantada. Fora disso tem-se um poema), entrevistas com celebridades etc.
Esferas escolar e acadêmica	Avisos/comunicados feitos em sala de aula por agentes diversos (professores, funcionários da direção ou da secretaria, alunos etc.), palestra/conferência, exposição oral (como nas aulas. Pode ocorrer em outras esferas), debate de opinião, debate deliberativo, arguição e defesa de dissertação ou tese ou sobre um assunto estudado ou de monografia/trabalho de conclusão de curso, comunicação de pesquisa (em eventos acadêmico-científicos), entrevista de pesquisa científica, arguição / prova oral, etc.
Esfera religiosa	Homília, sermão, celebração da palavra, pregação ou prédica, prece/oração, confissão, passe espírita, benzeção, batismo, batismo de fogueira, casamento (religioso, mas há também o civil), consagração, crisma, extrema unção; unção de enfermo, cantos de folia de reis, ladainha, profissão de fé (há profissões de fé religiosas, mas também sobre aspectos filosóficos, sobre cânones artísticos, etc.), hinos, cânticos de congadas ou congado, ordenação de padre, batizado, consagração, ângelus, prece/oração/reza, jaculatória (oração curta e fervorosa), missa, testemunho (é um tipo de depoimento que nesta esfera recebe um nome particular), oferenda, leitura de búzios, etc.
Esfera militar	Comandos, instrução de comandos, etc.
Esfera médica	Consulta (a anamnese seria parte da consulta), sessão de terapia, etc.

Quadro 5 - Gêneros orais por esfera da vida humana

(conclusão)

Esfera jornalística	Notícia, reportagem, comentário (feito por comentaristas econômicos, esportivos, críticos de arte, etc.), entrevistas (como as de opinião sobre determinado tópico), etc.
Esfera jurídica/forense	Depoimento, defesa, acusação, etc.
Esfera policial	Interrogatório, denúncia (não se trata aqui do gênero escrito produzido pelo ministério público, mas das denúncias orais e informais realizadas por cidadãos em geral), depoimento, etc.;
Esfera comercial e industrial	Pregão (de camelô, de vendedor, de feirante, etc.), leilão (a fala do leiloeiro), atendimento de <i>call center</i> , transações de compra e venda (pessoalmente ou mediadas), entrevista (de pesquisa de preço e opinião sobre produtos, por exemplo) , etc.;
Esfera dos transportes	Navegação de voo, cancelamento de voo, informes/avisos orais em aeroportos e rodoviárias sobre partidas, chegadas, cancelamentos, etc.
Esfera de magia	Leitura de mão, praga, leitura de cartas, simpatia, etc.
Esferas diversas	Depoimento/relatos de experiência de vida (policial, religiosa, de tratamentos, histórico, etc.) pedido (social = casamento e outras, comercial, etc.), agradecimentos, profissão de fé, dramatização (ver relação com peças de teatro), instruções (de voo, para realização de algo, etc.), aviso, etc.

Fonte: elaboração própria, com base em Travaglia (2017, p. 19-21).

Os autores destacam que, devido à vasta diversidade de gêneros orais e às múltiplas esferas da vida humana nas quais se realizam, a listagem apresentada pode estar incompleta, já que foram definidos critérios específicos para delimitar quais elementos seriam considerados gêneros orais.

3.3.3 A abordagem dos gêneros orais em sala de aula

Neste tópico, reafirmamos nossa posição de que tanto a oralidade quanto a escrita são formas imprescindíveis no processo de comunicação e, portanto, nenhuma das duas modalidades deve ser privilegiada em detrimento da outra, pois ambas desempenham papéis essenciais no desenvolvimento das potencialidades

linguísticas dos alunos. Portanto, assim como Antunes (2003), possuímos a percepção de que, para ampliar o desempenho comunicativo do estudante, a gramática e o enfoque somente na língua escrita, por si só, nunca será suficiente.

Cabe lembrar que toda língua possui, para além da gramática, um léxico variado, que também precisa ser amplamente conhecido, o que significa dizer que a gramática sozinha nunca foi suficiente para alguém conseguir ampliar e aperfeiçoar seu desempenho comunicativo (Antunes, 2003, p. 88).

Dessa forma, corroboramos a afirmação de Marcuschi (2008, p. 53) de que no “[...] ensino da escrita não deve ignorar a fala, pois a escrita reproduz a seu modo e com suas próprias regras, o processo interacional da conversação, da narrativa oral e do monólogo”. Logo, compreendemos que, no trabalho com gêneros discursivos, é essencial que o professor propicie ao estudante contato tanto com a modalidade oral quanto com a escrita, para que ele domine ambas as formas de comunicação e seja capaz de transitar com competência por diferentes cenas comunicativas, adequando-se a diversas situações e contextos.

A esse respeito, Fávero, Andrade e Aquino (2014) ressaltam a importância de um trabalho integrado de fala e escrita no contexto escolar. Os autores acrescentam que o estudo da oralidade deve ocorrer paralelamente ao da escrita, uma vez que não se trata de fenômenos com diferenças estanques, mas de um *continuum*. Conforme as autoras,

Interessa-nos enfatizar a necessidade de um trabalho de integração fala/escrita pela escola, por entendermos que o estudo da oralidade merece ocorrer paralelamente ao da escrita, em razão do *continuum* e não de um fenômeno com diferenças estanques, dado que a grande diferença encontra-se apenas no modo de verbalização, via aparelho fonador ou via elementos gráficos (Fávero; Andrade; Aquino, 2014, p. 14).

Por essa perspectiva, Cavalcante e Melo (2006) afirmam que, apesar do crescente interesse pelo tratamento da oralidade em sala de aula, ainda há uma significativa dificuldade na didatização desse conhecimento. Autores de materiais didáticos frequentemente não sabem como abordar o estudo da oralidade, muitas vezes tratando-a como uma curiosidade e limitando-se a exercícios simples, como conversas entre colegas ou opiniões pessoais.

A escassez de materiais didáticos que abordem a oralidade na educação representa um desafio significativo, principalmente ao considerar que esses recursos frequentemente constituem o principal meio de acesso ao conhecimento para muitos professores. Então, tanto os professores, que buscam apoio para suas aulas, quanto

os alunos, que encontram diversas estratégias de aprendizagem, dependem dessas ferramentas. Contudo, apesar da dificuldade em recursos didáticos que os apoiem, ainda cabe aos professores de língua materna assumirem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades linguístico-interacionais dos educandos.

Em contraponto a essa perspectiva, compreendemos que o professor deve contar com orientação teórico-metodológica e material de apoio que proponha o trabalho dos gêneros orais através de atividades que abordem a língua materna, partindo do “[...] enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos” (Marcuschi, 2008, p. 55). Assim, o trabalho com gêneros discursivos criará condições para que o aluno possa, no uso da linguagem, manifestar-se criticamente e transitar por diferentes cenas comunicativas. Para isso, é essencial que o aluno compreenda que a modalidade oral, assim como a escrita, possui características próprias e significativas.

Dessa forma, para um trabalho com a modalidade oral, o aluno deve saber “[...] identificar, refletir e utilizar com imensa riqueza das variedades de uso da língua na modalidade oral” (Cavalcante; Melo, 2006, p. 182). Nesse contexto, o estudo da oralidade se faz fundamental, já que, ao se enunciar, o sujeito não está apenas transmitindo informações, está também se posicionando axiologicamente frente à sociedade, visto que a fala é um ato complexo de produção de sentidos e significados. Então, quando falamos, estamos construindo e expressando identidades, moldando imagens de nós mesmos e dos outros, em nosso ambiente social.

A oralidade, portanto, permite a criação de vínculos e a transmissão de valores e conhecimentos. Nesse ponto, alinhamo-nos a Marcuschi (2008, p. 62), que compreende que “falar não é apenas comunicar algo e sim produzir sentidos, produzir identidades, imagens, experiências e assim por diante”. Dessa maneira, o trabalho com a modalidade oral da língua constitui uma atividade fundamental para analisar a oralidade e entender como as práticas linguísticas refletem e reforçam as hierarquias e dinâmicas de poder presentes na sociedade, já que o trabalho com os gêneros orais são

[...] uma atividade relevante para analisar em que sentido a língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos de uma língua diária, tendo

em vistas suas íntimas, complexas e comprovadas relações com estruturas sociais [...] (Cavalcante; Melo, 2006, p. 184).

Além disso, devido à língua apresentar uma diversidade de variedades e dialetos, refletindo a riqueza cultural e social de seus falantes, ao trabalhar com a modalidade oral na educação, cria-se “uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e a discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação” (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 23). Essa abordagem da modalidade oral permite que o professor explore como essas formas de discriminação se disseminam, oferecendo um contexto propício para discutir e desmistificar estereótipos e preconceitos associados às diferentes formas de falar.

Visto isso, tal processo propicia o aluno a desenvolver consciência das variações linguísticas e de suas implicações sociais. Marcuschi e Dionísio (2007, p. 15) explicam que

Tudo isso justifica que a escola se preocupe com a linguagem oral com maior seriedade, sistematicidade e cuidado. Não há preocupação alguma em louvar a oralidade diante da escrita nem em aconselhar um ou outro tipo de oralidade como o melhor. Todos os falares estão em ordem. Mas nem todos eles têm a mesma reputação social.

Diante do exposto, ratificamos que o trabalho com os gêneros orais, para além de possibilitar o enriquecimento das práticas linguístico-discursivas dos estudantes, proporciona uma compreensão mais ampla das relações sociais e das dinâmicas de poder inerentes ao uso cotidiano da língua. Nesse contexto, cabe analisar como a argumentação, enquanto prática social, insere-se nesse processo com a linguagem. Assim, avançamos para dialogar sobre a argumentação como prática social de trabalho com a linguagem.

3.4 ARGUMENTAÇÃO E ORALIDADE: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA

Nesta subseção, partimos da concepção de que enunciar é, por natureza, argumentar. Para isso, pautamo-nos na ótica de Goulart (2007), que se dedica a examinar os enunciados e a argumentação, visando a compreender como se relacionam com os discursos emergentes nos contextos de ensino e aprendizagem dentro das instituições escolares. No que tange ao enunciado e à argumentatividade, a autora propõe as seguintes premissas:

- 1) A argumentatividade da linguagem é inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido intencionalmente na

direção do Outro, no movimento da interminável cadeia de enunciações.

2) Enunciar é agir sobre o Outro, isto é, enunciar extrapola a ideia de compreender e responder ao enunciado (Goulart, 2007, p. 94).

Com vistas a essas proposições, Goulart (2007), apoiando-se nos pressupostos de Bakhtin (2016) e o Círculo, fundamenta-se em uma concepção de linguagem que tem o diálogo como princípio constitutivo e, nessa perspectiva, há a assunção de que no discurso habitam diversas vozes sociais que se completam, polemizam e respondem umas às outras. Partindo dessa premissa, o enunciado deve ser analisado em suas relações internas e externas, já que permite a incorporação de palavras alheias, que se transformam em palavras próprias (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017).

Dessa forma, o estudo de Goulart (2007) defende que a argumentação está intrinsecamente ligada à construção de signos, gêneros do discurso e linguagens sociais. Para ela, ao enunciar, estamos argumentando, já que todo enunciado é carregado de intenções e busca persuadir o outro, seja para confirmar, negar ou modificar seus pontos de vista. Posto isso, no processo dialógico, desenvolvemos uma consciência monologizada, como um todo único que inicia um novo diálogo com vozes externas novas. Essa argumentatividade não se limita a debates formais, mas permeia toda a comunicação humana, desde uma simples conversa até um discurso político (Goulart, 2007).

Sendo assim, consideramos fundamental esclarecer nossa perspectiva sobre a argumentação no âmbito deste estudo, tendo em vista que, conforme Piri (2021, p. 139), “[...] a maneira como se percebe a argumentação impacta a maneira como se argumenta e também como se pode ensinar a argumentar”. Logo, definimos que nossa pesquisa se fundamenta na compreensão da argumentação como uma prática social.

Para tanto, alinhamo-nos à perspectiva de Azevedo *et al.* (2023, p. 8), que concebem a argumentação como uma prática social, uma vez que, por meio dela, em situações argumentativas reais, estamos “[...] manifestando nossa racionalidade diante do outro e com ele nos envolvendo em uma troca de conhecimentos, de experiências e de narrativas que coloca às claras a pluralidade de pensamento e de valores que caracteriza os grupos humanos”.

Azevedo e Tinoco (2019), baseando-se em Plantin (2010), afirmam que a

argumentação culmina da produção de enunciados em contextos interativos. Para as autoras, nesse processo, a persuasão do outro se fundamenta na divergência de pontos de vista (discordâncias ou concordâncias parciais) e pode ser avaliada a partir de critérios estabelecidos pelos interlocutores envolvidos. Ao encontro disso, o processo interacional, no embate argumentativo, também é evidenciado por Azevedo *et al.* (2023, p. 19):

Nesse movimento argumentativo de defender e de refutar ideias, as pessoas mobilizam argumentos que são construídos a partir de dados que podem ter respaldo na ciência, no discurso de autoridade, no senso comum, na crença ou em informações de diferentes naturezas. Os argumentos são formulados na interação entre as pessoas, mas, para que isso aconteça, é preciso que os dados já estejam ou passem a estar compartilhados entre os envolvidos no embate argumentativo.

Inseridos nesse contexto, defendemos, conforme argumentado por Azevedo *et al.* (2023), que a construção de argumentos não é um processo mecânico, pois exige do estudante a capacidade de analisar criticamente as diferentes posições e os fundamentos que a sociedade oferece sobre um determinado tema, à luz dos valores éticos compartilhados. Nessa perspectiva, a construção de argumentos depende fundamentalmente da habilidade de avaliar outros argumentos e perspectivas.

Com base nisso, compreendemos que a visão da argumentação como prática social de linguagem propõe uma abordagem que vai além do trabalho com a técnica de construção de textos persuasivos e depende de um planejamento amparado por diretrizes didáticas precisas. Por esse viés, Azevedo *et al.* (2023, p. 20) explicam que

O aprimoramento das práticas e o domínio de estratégias argumentativas não acontecem aleatoriamente, mas dependem de processos de ensino planejados e desenvolvidos a partir de orientações didáticas precisas, que consideram características linguísticas, textuais, discursivas e interacionais dos gêneros do discurso mobilizados nas situações argumentativas.

Ancorados nesse ponto de vista, pautamo-nos novamente em Azevedo *et al.* (2023), para sustentarmos a concepção da argumentação como atividade interacional, social e cultural, já que compreendemos, com base nos autores, que a argumentação oferece um panorama de possibilidades para práticas de ensino mais eficazes. Esse viés concorda em propor que os professores repensem propostas que não contribuem para o desenvolvimento da potencialidade argumentativa dos alunos.

Além disso, os autores elucidam que essa perspectiva destaca a estreita relação entre argumentação, cidadania e participação social, no sentido da preparação dos estudantes para a interação social, o posicionamento crítico na sociedade e a compreensão do papel fundamental da argumentação na construção da cidadania (Azevedo *et al.*, 2023). Logo, no que se refere à abordagem pedagógica com os gêneros orais e a argumentação, corroboramos as perspectivas dos autores com os quais dialogamos nesta subseção, ao assumirmos uma posição crítica frente à visão limitada de que o trabalho com a argumentação deve se restringir à produção escrita.

Para tais autores, a noção de que o trabalho com a argumentação na escola ocorre somente através da escrita de redações dissertativo-argumentativas consiste em ignorar a tradição da argumentação oral e as diversas formas de expressão multimodais presentes nas sociedades contemporâneas (Azevedo *et al.*, 2023). Acerca disso, apontam um caminho para o trabalho com a oralidade e práticas argumentativas:

[...] o professor pode colocar o assunto em questão de modo que suscite, entre as crianças, posicionamentos opostos. Sugerimos partir das questões: “deve-se usar medicamentos sem prescrição médica? Por quê?”, pois possibilitarão construir posicionamentos contrários ou favoráveis à prática da automedicação. Todavia, ressaltamos que colocar um assunto em questão não é simplesmente transformá-lo em um questionamento, mas torná-lo susceptível a posicionamentos opostos (Azevedo *et al.*, 2023, p. 41).

Nesse sentido, a seleção da temática a ser abordada é extremamente relevante, já que esta estará suscetível à análise crítica e à construção de diferentes posicionamentos, abrindo espaço para o debate e o confronto de ideias. A esse respeito, os autores esclarecem que “a seleção de um tema para colocar um assunto em questão deve considerar o desenvolvimento cognitivo e as vivências dos estudantes, para que as práticas de ensino de argumentação sejam acessíveis e façam sentido para eles” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 40).

A partir dessa perspectiva, os autores também afirmam que, embora muitos compreendam o trabalho com argumentação uma atividade complexa a ser realizada nos anos iniciais da educação básica, a sua não abordagem nega a multidimensionalidade da argumentação que fortalece as sociedades democráticas. Isso, ao considerar que desenvolver a capacidade de “argumentar é um direito do cidadão e precisa ser garantido desde os anos iniciais” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 99).

Dentre as abordagens de ensino desenvolvidas a partir de gêneros discursivos orais e que contribuem para o aprimoramento das práticas argumentativas, destacamos o trabalho com o gênero “debate”. Visto isso, Aquino (2015, p. 230) pontua algumas características do referido gênero, como o “seu caráter de negociação, de busca de defesa de ideias e de ampliação de conhecimentos os quais correspondem a pontos constitutivos das atribuições da escola”.

Para a autora, a abordagem dos gêneros discursivos orais no ensino da língua portuguesa contribui para o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos, como a argumentação, a negociação de significados e a participação ativa em diferentes contextos de interações (Aquino, 2015). Nesse contexto, a autora compreende que o gênero debate:

[...] corresponde a um espaço privilegiado de construção de conhecimento, de posicionamento frente a questões que se apresentam na vida em sociedade. Esta concepção vai ao encontro dos pontos de interesse da escola que deve estar sempre preocupada com a formação de seus alunos no que concerne ao desenvolvimento da cidadania (Aquino, 2015, p. 231).

Com a perspectiva da necessidade do desenvolvimento de um trabalho pedagógico sistemático e direcionado para a oralidade e, também, para a argumentação em sala de aula, a partir da abordagem dos gêneros discursivos orais, no decorrer desta seção, exploramos os fundamentos teóricos que embasam a presente pesquisa, discutindo conceitos, perspectivas e estudos relevantes sobre a temática investigada. Diante disso, na próxima seção, apresentamos a metodologia mobilizada em nossa pesquisa, delineando as técnicas e os instrumentos utilizados para produzir e analisar dados.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: CONSULTA DOCUMENTAL

Para iniciar a jornada metodológica que norteará esta pesquisa, é fundamental revisitar o nosso propósito central de estudo. Dessa forma, cabe relembrar que este intuito está voltado a: investigar se (e de que formas) o trabalho com a oralidade e a produção de gêneros discursivos orais, prescrito nos últimos documentos curriculares oficiais, vem se fazendo presente na prática de professores de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, no sentido de analisar potencialidades, obstáculos e desafios que permeiam essa abordagem no cotidiano escolar.

Reiteramos que, ao adentrarmos em campo da pesquisa, nossa postura foi de buscar por reflexões e possibilidades, em vez de nos posicionarmos como detentores de respostas definitivas. Dessa forma, corroboramos a afirmação de Minayo *et al.* (2007, p. 62) no entendimento de que “[...] o pesquisador precisa não ficar preso às surpresas que encontrar e nem tenso por não obter resposta imediata a suas indagações”. Isso, pois, nesta pesquisa, não almejamos encontrar soluções prontas para todas as questões que possam surgir, mas, sim, construir um espaço de diálogo e colaboração com os sujeitos envolvidos.

Nesse contexto, os pilares que propomos em nossa jornada são: compreender, refletir e dialogar. Acreditamos que, por meio da escuta e do intercâmbio de diferentes perspectivas, nossa pesquisa se configurou como um encontro com o outro e um convite à reflexão, à construção conjunta de conhecimentos e à ação, uma vez que entendemos com Amorim (2004, p. 16) que “não há trabalho de campo que não vise ao encontro com o *outro*, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar do *outro* no texto”.

Desse modo, propomos, coletivamente, a reflexão acerca do trabalho com os gêneros discursivos orais no ensino de Língua Portuguesa, no sentido da possibilidade de discuti-lo, repensá-lo e ressignificá-lo, ao alcance da formação de indivíduos conscientes e críticos que consigam transitar por diferentes cenas comunicativas. Ao encontro do explicitado, esta pesquisa se configura como de natureza social, já que essa abordagem adentra o universo das relações humanas, explorando as ações, os valores, as crenças e os saberes dos indivíduos que compõem o nosso objeto de estudo.

Minayo *et al.* (2007, p. 63) afirmam que a pesquisa social:

[...] trabalha com gente e com suas realizações, compreendendo-os como atores sociais em relação, grupos específicos ou perspectivas, produtos e exposição de ações, no caso de documento. Os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo. No campo, eles fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, suas interrelações com os colegas de trabalho.

Para cumprir os objetivos propostos, a presente pesquisa foi de natureza qualitativa. Tomamos como base Minayo *et al.* (2007, p. 14), que afirmam que “o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo”. Na visão da autora, a realidade social é o cenário dinâmico da vida individual e coletiva, repleto de significados. Essa realidade é mais rica do que qualquer teoria, pensamento ou discurso que possamos elaborar sobre ela. Consequentemente, os códigos científicos, que são sempre referidos e delimitados, não conseguem abarcar a totalidade da vida social.

Minayo *et al.* (2007, p. 27) também ressaltam a importância da pesquisa qualitativa, ao afirmar que ela se dedica à “[...] descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações”. Nesse contexto, destacamos que a busca pela compreensão e interpretação, à luz da teoria, aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador. Visto isso, nossa investigação busca não apenas descrever, mas interpretar e compreender os fenômenos.

Para nossa investigação, optamos pela abordagem metodológica da pesquisa exploratória, composta por dois instrumentos: a consulta documental e o questionário. Para Gil (2002, p. 45), a pesquisa documental apresenta limitações, pois compreende-se que esse tipo de estudo proporciona uma não representatividade, e está sujeita à subjetividade dos documentos.

Nesta pesquisa, a fim de minimizar essas limitações, utilizamos a consulta documental, em conjunto com outra metodologia: o questionário encaminhado aos participantes da pesquisa. Essa escolha se baseia na convicção de que a complementaridade dessas duas metodologias contribui para alcançar a compreensão das intersubjetividades presentes no campo de estudo.

Ao contrastar as informações obtidas através dos documentos com as vivências no campo, acreditamos que poderemos abordar as relações que se estabelecem entre o objeto e os sujeitos da pesquisa na realidade concreta. Nesse sentido, defendemos que o trabalho de campo, conforme discutido por Minayo *et al.* (2007), é uma porta de entrada para o novo e, também, é o contraponto dialético da teoria social. A esse respeito, os autores elucidam que:

São as perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e de compreensão. Por tudo isso, o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é o contraponto dialético da teoria social (Minayo *et al.*, 2007, p. 76).

Em consonância com Minayo *et al.* (2007, p. 75), defendemos que as pesquisas não devem se limitar à mera coleta de dados, uma vez que compreendemos que o trabalho de campo, ao colocar o pesquisador em contato com a realidade do objeto de estudo, exige, frequentemente, a reformulação de hipóteses e até mesmo o redirecionamento da pesquisa. Nesse contexto, Minayo *et al.* (2007, p. 62) ressaltam que “todo pesquisador precisa ser curioso, um perguntador”.

Com essa afirmação, os autores compreendem que a curiosidade e a postura questionadora são atributos essenciais para todo pesquisador, especialmente em campo, já que a qualidade do seu trabalho está diretamente relacionada à sua disposição em colocar suas teorias e hipóteses à prova da realidade empírica. Sendo assim, conduzindo-nos pelas considerações de Minayo *et al.* (2007), nesta pesquisa, seguimos utilizando o termo “produção de dados” e não “coleta de dados”.

Para a etapa de consulta documental, pautamo-nos em Gil (2002). Para o autor, a pesquisa documental é bastante similar à pesquisa bibliográfica, diferenciando-se essencialmente na natureza das fontes utilizadas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se fundamenta nas contribuições de diversos autores sobre um determinado assunto, a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa (Gil, 2002).

Diante disso, esclarecemos que nosso estudo não será eminentemente documental, sendo conjugado com o questionário encaminhado aos participantes, a fim de captar as subjetividades do campo de pesquisa para a produção dos dados. Neste trabalho, optamos por denominar esse percurso metodológico de “consulta

documental”, e não “análise documental”. Ainda, a fim de fomentar a seriedade do processo, vale reiterar que a pesquisa teve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme o Parecer Consubstanciado nº 6.919.588 que consta no Anexo A deste estudo.

Então, na primeira etapa de nosso percurso metodológico, empreendemos uma consulta documental acerca do documento curricular oficial brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular, de 2018, em cotejo com o documento curricular que a precedeu, os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998. A partir da análise desse documento, buscamos identificar concepções e propostas para o trabalho com os gêneros discursivos orais no componente Língua Portuguesa, na etapa do ensino fundamental (anos finais), com especial atenção para o eixo/prática de linguagem Oralidade. Em um segundo momento da consulta documental, adentramos ao documento curricular do município de Cariacica-ES, *lócus* de nossa pesquisa exploratória.

Após a etapa de consulta documental, partimos para a investigação da realidade, ao encontro de nossos três últimos objetivos de pesquisa. São eles:

- a) compreender que concepções subsidiam práticas de professores de Língua Portuguesa, atuantes no ensino fundamental (anos finais), pertencentes à Rede Municipal de Cariacica-ES, no sentido de identificar o trabalho com a oralidade, bem como apreender possibilidades, obstáculos e desafios relativos a essa abordagem no cotidiano da sala de aula;
- b) identificar e analisar quais gêneros discursivos são propostos para o trabalho com a oralidade na prática pedagógica de docentes de Língua Portuguesa do ensino fundamental (anos finais), pertencentes à Rede Municipal de Cariacica-ES;
- c) produzir um planejamento didático que contemple aspectos que se relacionam com a realidade sociocultural dos estudantes, com vistas ao trabalho com a oralidade e a produção de diferentes gêneros discursivos orais, ao encontro de uma perspectiva enunciativo-discursiva, o que se configurará como o produto educacional de nossa pesquisa.

Para alcançar esses objetivos, nesta etapa foi aplicado um questionário, elaborado e distribuído por meio da plataforma *Google Forms*, destinado aos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Cariacica que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, por meio do qual foram produzidos os dados da

pesquisa. O referido questionário (Apêndice A) teve como objetivo buscar dados sobre as práticas de ensino relacionadas aos gêneros discursivos orais, bem como acerca das percepções dos professores da rede municipal de Cariacica, sobre esse eixo/prática e, ainda, a respeito dos desafios que enfrentam quando utilizam sua abordagem em sala de aula. Para a sua elaboração, seguimos a orientação de Gil (2002), a qual expõe que, para construir um questionário, deve-se, essencialmente, traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas.

Dessa forma, conforme o autor, as respostas a essas questões são fundamentais para obtermos os dados necessários para descrever as características da população pesquisada ou para testar as hipóteses formuladas durante o planejamento da pesquisa. Para tanto, esse formulário buscou investigar:

- a) qual(is) concepção(ões) de linguagem e, conseqüentemente, de texto, leitura, produção textual, subsidiam as práticas desses professores;
- b) o que entendem por oralidade e gêneros discursivos orais;
- c) em que medida a oralidade é trabalhada em suas aulas e que concepção(ões) subsidiam tal(ais) prática(s);
- d) qual(is) gêneros discursivos orais (ou atividades) aparecem como os mais trabalhados;
- e) quais os maiores desafios se configuram como impeditivos para o trabalho com a oralidade em sala de aula;
- f) quais as possibilidades e potencialidades no trabalho com esse eixo de ensino da língua;
- g) quais as temáticas mais se aproximam da(s) realidade(s) dos estudantes e quais seriam as mais procedentes para o trabalho com a oralidade em sala de aula;
- h) descrição de práticas de trabalho com a oralidade e com os gêneros discursivos orais realizados.

Posto isso, consideramos relevante explicitar o percurso metodológico adotado no diálogo com os dados produzidos, bem como os desafios enfrentados ao longo de sua execução, uma vez que a compreensão desse trajeto contribui para contextualizar e justificar as escolhas e estratégias empregadas, além de evidenciar a intencionalidade que orientou cada etapa da pesquisa. No início desta fase, deparamo-nos com dificuldades para estabelecer contato com os professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Cariacica, atuantes nos anos finais do

ensino fundamental, a fim de viabilizar o envio do questionário elaborado na plataforma *Google Forms*. Para tornar essa etapa possível, solicitamos à Secretaria Municipal de Educação de Cariacica o acesso aos *e-mails* institucionais dos docentes. No entanto, a liberação desses contatos levou cerca de um mês, o que gerou um atraso na produção dos dados e impactou diretamente o nosso cronograma, fazendo com que precisássemos repensar estratégias e adaptar a metodologia, para que a participação dos professores ocorresse dentro do prazo disponível.

Mesmo após a disponibilização dos contatos, percebemos que a adesão inicial ao questionário foi bastante tímida. Passadas três semanas, haviam sido registradas apenas cinco respostas, o que nos levou a refletir sobre a abordagem utilizada até então e a necessidade de repensar estratégias que incentivassem uma participação mais expressiva dos docentes.

Diante desse cenário, percebemos que seria fundamental aproximar ainda mais a pesquisa dos sujeitos que dela deveriam participar. Assim, compreendemos que a atuação direta em campo poderia contribuir para potencializar a adesão dos professores à pesquisa. Motivadas por esse entendimento, visitamos algumas escolas, com o propósito de apresentar a proposta do estudo, dialogar com os professores e convidá-los a participar do preenchimento do questionário.

Ainda, na tentativa de ampliar a participação dos docentes, buscamos diversificar os canais de divulgação do questionário. Para isso, compartilhamos o questionário em grupos de WhatsApp destinados aos professores da rede municipal. Paralelamente, contactamos as escolas de Cariacica que atendem aos anos finais do ensino fundamental, realizando ligações para conversar diretamente com as equipes gestoras e solicitar seu apoio na disseminação do questionário entre os professores. Essas ações possibilitaram que a pesquisa alcançasse um número maior de vozes e, como resultado, conseguimos ampliar a participação dos docentes, totalizando 23 respostas de professores de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de Cariacica.

Nesse sentido, compreendemos que o questionário, representou o início de um diálogo com os professores participantes. Através das respostas, foi possível analisar um recorte das práticas pedagógicas e das relações que os docentes estabelecem com o ensino da oralidade em seu cotidiano. Partimos da concepção de que a pesquisa é, acima de tudo, um processo dialógico, no qual o conhecimento

é construído na interação entre pesquisador e participantes. Assim sendo, compartilhamos a visão de Souza e Carvalho (2016, p. 100), para quem:

[...] o conhecimento construído no ato de pesquisar, mais do que uma reflexão sobre a realidade investigada, remete a uma reflexão situada no contexto em que o pesquisador está inserido, e no qual participam diversas vozes. Portanto, produzir conhecimento com base nesta abordagem implica em negociar com os interlocutores todo o processo de investigação, de modo que o resultado da pesquisa seja produzido e alcançado no diálogo entre uns e outros.

Assim, ao nos debruçarmos sobre os dados produzidos, reconhecemos que essa análise não ocorre de forma isolada, mas se dá em constante interlocução com os professores participantes, com os referenciais teóricos que sustentam este estudo e com nossas próprias experiências e reflexões enquanto pesquisadoras inseridas em tal contexto. Dessa maneira, reafirmamos que a produção de conhecimento, longe de ser um processo unilateral, constitui-se na troca de diálogos e na construção compartilhada de sentidos sobre a realidade investigada.

4.1 A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO E O DIÁLOGO COM OS DOCUMENTOS ELENCADOS

Nesta pesquisa, pautamo-nos na Análise Dialógica do Discurso (ADD), tanto na etapa da análise documental quanto na etapa da produção dos dados do questionário. Nesse sentido, para a análise documental, tomamos os documentos investigados como um enunciado concreto. Para tanto, estes foram contextualizados nos cenários sociais, políticos e econômicos em que foram produzidos, compreendendo quais sujeitos foram envolvidos no processo, bem como as vozes e ideologias entrelaçadas na elaboração desses documentos.

Conforme Brait (2012, p. 84), a ADD se consolidou no Brasil a partir da recepção e interpretação das obras de Bakhtin e do Círculo de Bakhtin nas últimas décadas. Logo, essa perspectiva analítica, de cunho bakhtiniano, compreende que a língua, enquanto forma de comunicação social, concretiza-se através de enunciados. Nesse processo, o ser humano, marcado por sua natureza interativa, desenvolve-se por meio da linguagem oral, escrita e/ou multimodal, tecendo vínculos com seus interlocutores em contextos de comunicação específicos e situados em um cronotopo.

Com base nesse entendimento, alinhamo-nos a Pereira e Rodrigues (2014, p. 9), ao compreendermos que existe uma relação indissociável entre tempo, espaço e valores, que se entrelaçam, constituem e, por vezes, confrontam-se na formação dos discursos. Essa interconexão dá origem ao cronotopo, que vai além da organização temporal e espacial dos eventos, configurando-se como um campo de visão axiologicamente marcado, em que os valores permeiam a compreensão e a construção da realidade. Visto isso, entendemos que o tempo, o espaço e os valores são dimensões interligadas que condicionam a nossa experiência no mundo.

Para tanto, neste estudo, analisamos a BNCC e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa (anos finais) do Município de Cariacica-ES como enunciados concretos, utilizando os preceitos teórico-metodológicos da ADD. Ao mobilizarmos uma análise do discurso fundamentada nos preceitos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin, compreendemos a necessidade da imersão no processo histórico, cultural e social, envolvido na construção desse enunciado, marcado pela interação e a constante resignificação dos discursos. Isso, uma vez que

compreendemos com Pereira e Rodrigues (2014, p. 1) que, em cada época e esfera da vida, os enunciados são construídos por valores que se entrelaçam e adquirem novos sentidos continuamente, não somente no âmbito da história, mas da interação com as vozes de outrem.

Em outras palavras, podemos afirmar que

A interação entre dois interlocutores envolve a sociedade e a história, ou seja, suas posições sociais ao longo do tempo, suas diferentes posições sociais [...], suas relações sociais, não apenas entre si no momento da interação, mas ao longo da vida, com outras pessoas, em diversos ambientes (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1082).

Dentro dessa concepção, cabe abordarmos o caráter ideológico da língua. Sobral e Giacomelli (2016) argumentam que a ADD reconhece o caráter ideológico dos signos linguísticos, ao compreenderem que todo signo é utilizado no discurso, a partir da posição social e histórica do locutor em relação ao seu interlocutor. Para os autores, “[...] tudo o que é dito mostra de que lugar cada um fala. Errado seria alguém dizer que é totalmente imparcial, neutro. Isso já seria uma posição não neutra sobre o que é neutro” (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1083).

Ao encontro disso, podemos asseverar, corroborando a afirmação de Pereira e Rodrigues (2014), que as relações com os enunciados do outro e, por conseguinte, com seus julgamentos de valor (qualquer posicionamento axiológico) definem o sentido do enunciado. Com base nesse entendimento, atentaremos-nos às seguintes premissas, propostas por Sobral e Giacomelli (2016, p. 1077), ao conduzir nossa investigação:

- a) O enunciado (e não a frase) é a unidade de análise da ADD, porque os sujeitos falam usando enunciados.
- b) Os enunciados são usados pelos sujeitos na interação, que é a base das relações dialógicas.
- c) Na interação, usando enunciados, os locutores recorrem a signos, que, na ADD, são sempre ideológicos, no sentido de marcados por uma avaliação social;
- d) Na interação, os locutores usam signos ideológicos em enunciados de acordo com os gêneros do discurso, definidos como formas relativamente estáveis de enunciados.

A partir dessa concepção, para abranger os dois componentes centrais da ADD – a língua e a enunciação –, buscamos trilhar os seguintes passos, em conformidade com Sobral e Giacomelli (2016): descrever, analisar e interpretar. Para isso, detemo-nos a descrever o objeto concreto, considerando sua materialidade linguística e características enunciativas, analisar as relações entre o nível micro da língua e o nível macro da enunciação, e interpretar os sentidos gerados pela junção

desses elementos no contexto.

Dessa maneira, munidos do que nos coloca a ADD, no tocante a uma análise que ultrapasse a materialidade linguística e siga às relações dialógicas engendradas na base dos enunciados, ao encontro de uma metalinguística, conforme nos orienta Bakhtin, seguimos para a interlocução com o atual documento curricular brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular.

5 A CONSULTA DOCUMENTAL: OS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAL E LOCAL E O EIXO ORALIDADE

Nesta seção, tomamos a Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que define o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas durante cada etapa da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Além disso, utilizamos o documento denominado Proposta Curricular de Língua Portuguesa (anos finais) do município de Cariacica-ES, de 2024. Estes aparecem como enunciados concretos, analisando-os a partir de uma Análise Dialógica do Discurso (Brait, 2006; Sobral; Giacomelli, 2016).

Para tanto, abordamos as interações entre os discursos presentes nos documentos e o contexto social e político em que foram produzidos, para compreender as vozes e as influências que moldaram suas diretrizes. Com essa finalidade, inicialmente, contextualizamos a BNCC no cenário político e social em que foi engendrada, visto que esse documento foi produzido durante um período de intensos debates e transformações sobre a educação no Brasil. Acreditamos que esse contexto será essencial para a compreensão das motivações e tensões subjacentes à criação do documento.

Em seguida, apresentamos brevemente a estrutura da BNCC. Após essa introdução, adentramos à área de Linguagens, focando especificamente no componente curricular de Língua Portuguesa, na etapa dos anos finais do ensino fundamental. Em seguida, examinamos as orientações e as habilidades e competências delineadas para o ensino dessa disciplina, com ênfase no eixo da “oralidade”. Durante esse momento, realizamos um cotejo com o documento curricular precedente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998.

Na seção posterior, focamos nossa análise no documento curricular do município de Cariacica-ES, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa - anos finais. Também, buscando evidenciar seu contexto de produção e estrutura, seguindo para um diálogo mais próximo com o componente curricular Língua Portuguesa e com o eixo “oralidade” presentificados nesse documento. Logo, com o intuito de melhor delinear nossa perspectiva de análise dos documentos elencados, apresentamos a seguir, brevemente, algumas questões teórico-metodológicas da ADD.

5.1 O MAIS RECENTE DOCUMENTO CURRICULAR OFICIAL BRASILEIRO: A BNCC

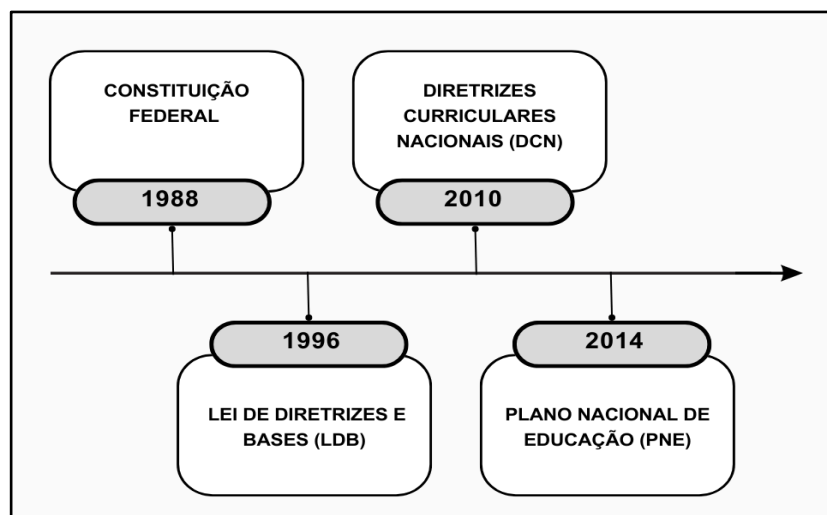
A BNCC se configura como o documento curricular brasileiro mais recente, sendo descrito como “[...] de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). Sua função basilar reside em nortear a educação em um país continental como o Brasil, onde a diversidade regional e sociocultural é marcante.

Para isso, a Base Nacional define os componentes curriculares essenciais para a educação básica, estabelecendo os conhecimentos (objetos de conhecimento), bem como as habilidades e competências que os alunos devem desenvolver ao longo de sua escolaridade. Posto isso, seguimos para a abordagem das implicações políticas e ideológicas envolvidas no contexto de sua(s) produção(ções), focando em como o documento aborda o trabalho com os gêneros discursivos orais na prática pedagógica.

5.1.1 A BNCC e seu(s) contexto(s) de produção: implicações políticas e ideológicas

No cerne desta investigação, inicialmente, é relevante reconhecermos a BNCC e sua construção como o resultado de um processo histórico de construção das políticas públicas educacionais no Brasil. Dessa forma, observa-se, na Figura 2, os marcos legais que antecederam a elaboração do documento:

Figura 2 - Marcos legais que antecederam a BNCC



Fonte: elaboração da autora (2024).

Como pode ser observado na Figura 2, um dos marcos relevantes para a elaboração da BNCC foi a Constituição Federal. Isso, pois criação da BNCC já estava prevista desde a Constituição Federal de 1988, no art. 210, que preconizava que seriam “fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar *formação básica comum* e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, art. 210, grifo nosso).

Alguns anos após, outro importante documento, considerado a legislação central da educação brasileira, fez menção à criação da BNCC. A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Lei nº 9.394/96), no art. 26, estabeleceu que:

Os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma *base nacional comum*, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, art. 26, grifo nosso).

Outro marco que pode ser citado é a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para fixar o ensino fundamental de nove anos (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010). Essas diretrizes visam a orientar as políticas públicas educacionais, bem como a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais.

Nas DCNs para o ensino fundamental de nove anos, no art. 15, há a menção dos componentes curriculares obrigatórios do ensino fundamental, organizados em relação às áreas de conhecimento que, posteriormente, seriam utilizados para elaboração da Base (Brasil, 2010). As DCNs, de acordo com Chaves (2021, p. 3), “[...] descreveram direitos de aprendizagem para diferentes segmentos e modalidades do ensino e sinalizaram a necessidade de uma base nacional”.

Todavia, mesmo diante desse histórico, o debate em torno da implementação da BNCC ganhou mais evidência a partir de 2014, com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu metas para o aprimoramento da educação básica, sendo três delas diretamente conectadas à Base Nacional. Segundo Aguiar (2018), o PNE, principalmente em suas metas 2, 3 e 7, estabeleceu a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), em conjunto com os estados, o Distrito Federal e os municípios, de apresentar ao CNE diretrizes pedagógicas

para a educação básica e, ainda, para a Base Nacional Comum Curricular, considerando as diversidades regional, estadual e local.

A respeito do PNE, Chaves (2021) argumenta que o documento reafirma a importância de uma base comum. Além disso, a autora tece algumas críticas, ao compreender que o PNE permite o uso de recursos públicos para financiar a educação privada e que sua motivação é pautada em negociações com a burguesia brasileira. Para a autora, o documento:

[...] não veta o investimento de recursos públicos para educação privada, chancela o prolongamento de programas de avaliação estandardizada com estreita harmonização quanto às avaliações internacionais e suas finalidades e ratifica a relevância de uma base. Isso deixa evidente aos cenários nacional e internacional que as preocupações com as políticas curriculares brasileiras duram, ao menos, meio século. Além disso, mostra que são motivadas, fundamentalmente, pelas negociações das frações da burguesia nacional brasileira que respondem à ostensiva indicação da necessidade de reformas no plano educacional por Organismos Multilaterais, no que compete à formação docente, avaliações e instituição de um currículo único (Chaves, 2021, p. 3, grifo nosso).

Posto isso, esclarecemos que a BNCC passou por um processo gradual de modificações, culminando em sua atual forma, com a publicação de três versões: a primeira em 2015, a segunda em 2016 e a terceira e última em 2017 e 2018⁸. Ressaltamos que, nesse processo de elaboração, houve a alternância de lideranças no aparelho do Estado que, por consequência, modificou o arranjo de alguns agentes políticos e refletiu no processo da constituição da Base.

A BNCC, de 2015, foi publicada em setembro e homologada no governo da presidenta Dilma Rousseff, que teve início em 2011 e término em 2016. O ministro da Educação, neste período, era Renato Janine Ribeiro. Essa versão definiu os conhecimentos fundamentais a serem desenvolvidos na educação básica, baseando-se nos direitos de aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Nessa primeira versão, constava uma organização distinta para cada etapa da educação básica: na educação infantil, os objetivos eram distribuídos em campos de experiência já no ensino fundamental e médio; os objetivos eram organizados em quatro grandes áreas – Linguagens, Ciências Naturais, Ciências Humanas e

⁸ Alguns autores enfatizam a construção da BNCC em quatro versões, considerando que as 1ª e 2ª versões se deram no Governo Dilma (PT); já a 3ª versão e 4ª versões, no Governo Temer (PMDB), sendo esta última homologada. Entretanto, seguindo o prescrito oficialmente pelo Ministério da Educação, trabalharemos, neste estudo, com três versões do documento: 1ª versão (2015), 2ª versão (2016), no governo de Dilma Rousseff, e 3ª versão (2018), no governo de Michel Temer.

Matemática – e componentes. Esses conhecimentos foram estruturados e materializados dentro dos eixos de cada componente curricular e nos campos de atuação, “[...] por meio da articulação entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e áreas diferentes através dos temas integradores (consumo e educação financeira; ética, direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais; culturas africanas e indígenas)” (Mota; Rocha; Miléo, 2022, p. 116).

No que tange aos temas integradores, Machado (2019, p. 40) afirma que não se surpreende que, dentre os temas que compuseram a Base, “[...] apareça o item consumo e educação financeira, tendo em vista a direção empresarial da elaboração da BNCC”. Já que, ainda de acordo com Machado (2019), a ênfase no tema do empreendedorismo demonstra o desejo dos formuladores do documento de formar indivíduos com uma perspectiva “empreendedora”.

Nessa perspectiva, Aguiar (2018) relata que essa versão da BNCC passou por consulta pública on-line entre outubro de 2015 e março de 2016. Nessa consulta, o MEC recebeu mais de 12 milhões de contribuições, contando com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Ainda com base na autora citada, especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica também contribuíram com pareceres. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), subsidiando o MEC na elaboração da segunda versão da BNCC.

Visto isso, embora o processo de elaboração da segunda versão da BNCC tenha se caracterizado por uma ampla consulta à sociedade, conforme assinalado por Micarello (2016), a autora também aponta que nem todas as vozes foram efetivamente incorporadas ao texto final da política educacional. Em suas palavras, no processo de consulta, “se fazem ouvir muitas vozes, embora isso não signifique que todas tenham sido efetivamente incorporadas ao texto da política, nesse caso, a segunda versão do documento” (Micarello, 2016, p. 71).

Essa segunda versão, após revisão, a partir da consulta pública, foi disponibilizada em 3 de maio de 2016, ainda no governo Dilma Rousseff. Nesse período, o ministro da Educação era Aloizio Mercadante. Contudo, a BNCC de 2016 não foi a versão final, já que o documento continuou disponível para consulta no Portal da Base. Assim sendo, é válido ressaltar que, nessa época, o país enfrentava

polarizações políticas que resultaram no *impeachment* da presidente Dilma. Em decorrência desse processo, Michel Temer assumiu a presidência. Sobre isso, Bento (2020, p. 50) assinala que

Com o *impeachment*, o vice-presidente Michel Temer assume a presidência, ao mesmo tempo em que assume uma agenda neoliberal ainda mais nefasta que vai resultar na aprovação da chamada PEC da morte (PEC 241/16) que limita os gastos públicos com saúde, educação e outras áreas prioritárias por 20 anos; na reforma do Ensino Médio; na aprovação da terceirização em todas as atividades empresariais; na reforma trabalhista, com imensas perdas de direitos para os trabalhadores, assim como a instauração de uma Base Nacional Comum Curricular que atenda aos interesses neoliberais para a educação.

Nesse contexto de disputas pelo poder político brasileiro, é publicada a versão final da BNCC, em 2017, no governo de Michel Temer. O governo de Temer teve início em 2016 e término de mandato em 2018. O ministro da Educação, na época, era José Mendonça Filho. Vale destacar, também, que essa versão final correspondia às etapas da educação infantil e do ensino fundamental.

De acordo com Mota, Rocha e Miléo (2022), a BNCC, publicada em 2017, estabeleceu as aprendizagens baseadas na pedagogia das competências. Isso, segundo os autores, representou uma ruptura com os princípios das versões anteriores, que se orientavam pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e que agora seriam abordados a partir das competências gerais.

Dessa forma, na perspectiva dos autores, a segunda versão é a única que realmente contemplaria os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ao considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que devem ser garantidos aos estudantes brasileiros. Assim, seriam manifestados os princípios fundamentais para uma formação humana comprometida com o social (Mota; Rocha; Miléo, 2022).

Assim como a versão anterior, a BNCC de 2018 foi publicada no governo de Michel Temer. O governo estava sob o mandato do então ministro da Educação Rossieli Soares da Silva. A respeito desse documento, Chaves (2021, p. 4) ressalta que, tanto a terceira versão como essa versão final⁹ da BNCC, “lograram ainda mais evidência as competências (cognitivas e socioemocionais) e habilidades a serem desenvolvidas (especialmente essas)”. Esses documentos, portanto, evidenciam o

⁹ A versão final mencionada refere-se à BNCC de 2018, homologada no governo do presidente Michel Temer.

que a autora denomina de “ideologia de competência”. A esse respeito, Chaves (2021, p. 15) afirma que

Infelizmente, no âmago da ideologia das competências, o referido arsenal teórico-crítico se torna para os alunos quase que superstição, uma vez que os conteúdos do conhecimento são secundarizados nesse processo. Isto é, são subjugados às habilidades, às competências e a atividades que demandam pouco envolvimento crítico, político e até mesmo cognitivo dos estudantes. Essa circunstância provoca a sociabilidade mais harmônica possível não somente das disfunções conjunturais, mas perpetua uma forma incauta de nos relacionarmos com o conhecimento e com as pessoas. Suportada pelas evidências ora abordadas, essa é mais uma maneira como o conteúdo político, ao passar pelo crivo dos especialistas, reveste-se de soluções meramente técnicas, avolumando sua aura de inevitabilidade.

Para analisar o papel das bases nacionais, em seu contexto sociopolítico, ancoramo-nos em Freitas (2018). O autor aponta que as políticas curriculares e os testes padronizados vão ao encontro da padronização do ensino e da aprendizagem, bem como provocam a criação de um sistema de responsabilização meritocrática e de potencial privatização das escolas. De acordo com o autor,

[...] as bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) *fornece[m] as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem*; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre as escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização (Freitas, 2018, p. 80).

Além disso, conforme Chaves (2021), as mudanças nas lideranças do Estado, durante o processo de construção da BNCC, impactaram a participação de alguns agentes políticos secundários. No entanto, não alteraram a estrutura central do documento, nem a influência do empresariado em sua proposição, elaboração, redação e na mobilização política para sua implementação.

Com base nessas perspectivas, compreendemos a BNCC como um instrumento legal que facilita a influência do capital na educação, já que promove a padronização curricular de acordo com os interesses do mercado, em detrimento da diversidade e das minorias sociais. Por esse viés, corroboramos a afirmação de Lopes (2018, p. 25), que explicita:

[...] não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas.

Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro.

Nesse contexto, faz-se importante contextualizar que a BNCC de 2018 se divide em dois volumes: um para a educação infantil e para o ensino fundamental, e outro para o ensino médio. A versão da BNCC para o ensino médio foi homologada no governo Temer, mas teve sua implementação nas escolas iniciada em 2022, no governo de Jair Messias Bolsonaro.

Munidos do contexto em que a BNCC foi elaborada, caracterizado por intensas transformações e debates sobre a educação no Brasil, podemos observar que esse documento se tornou um marco, na tentativa de padronizar o ensino no Brasil, sendo pautado por uma política neoliberal. Com essa breve análise contextual, passamos a explorar a estrutura da BNCC. Desse modo, na próxima subseção, detalhamos como a base se organiza nas diferentes áreas do conhecimento.

5.1.2 A BNCC e sua estrutura: áreas

Nesta subseção, abordaremos a estrutura da versão mais recente da Base BNCC, publicada em 2018, com foco nos anos finais do ensino fundamental. Esse documento preconiza que, no decorrer da educação básica – que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio –, o estudante deve desenvolver as aprendizagens essenciais e, para tanto, deve ser assegurado o desenvolvimento das dez competências gerais. Tais competências, segundo a Base, asseguram ao discente a sua formação humana integral.

Em contraponto a essa perspectiva, corroboramos o entendimento de Fávero, Centenaro e Bukowski (2021) sobre os riscos de se elencar aprendizagens essenciais e que, ao propor uma padronização curricular, pode-se restringir a autonomia das escolas e dos professores na criação de currículos adequados às necessidades dos alunos. Além disso, também questionamos a crença de que um currículo único e nacional solucionaria os principais desafios da educação básica. A esse respeito, os autores afirmam que

[...] a Base se apresenta como uma engenhosa normatização homologada pelo Estado nacional para a reestruturação dos currículos em torno das chamadas “aprendizagens essenciais”, como é possível verificar tanto no texto da política quanto nas publicações

abordadas anteriormente. Um dos grandes motes passa a ser a igualdade daquilo que se aprende, independentemente da região do país ou de a escola ser pública ou privada. Parte-se do pressuposto de que a desigualdade educacional é gerada por defasagem nos currículos e de que um currículo comum sanaria os principais problemas da educação básica (Fávero; Centenaro; Bukowski, 2021, p. 1692).

Posto isso, evidenciamos que estruturalmente, no ensino fundamental, a BNCC apresenta uma divisão entre os anos iniciais (1º ao 5º ano) e os anos finais (6º ao 9º ano). As competências gerais se desdobram ao longo de cada uma dessas etapas da educação, em diferentes direitos de aprendizagem, para se adequar às particularidades de cada fase do desenvolvimento e às demandas pedagógicas de cada etapa escolar.

Nesse sentido, nos anos finais do ensino fundamental, a organização se dá por áreas do conhecimento, competências específicas de área, componentes curriculares, competências específicas por componente, unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades. A organização do ensino fundamental, tanto nos anos finais como nos anos iniciais, pode observada na Figura 3:

Figura 3 - Estrutura do Ensino Fundamental na BNCC



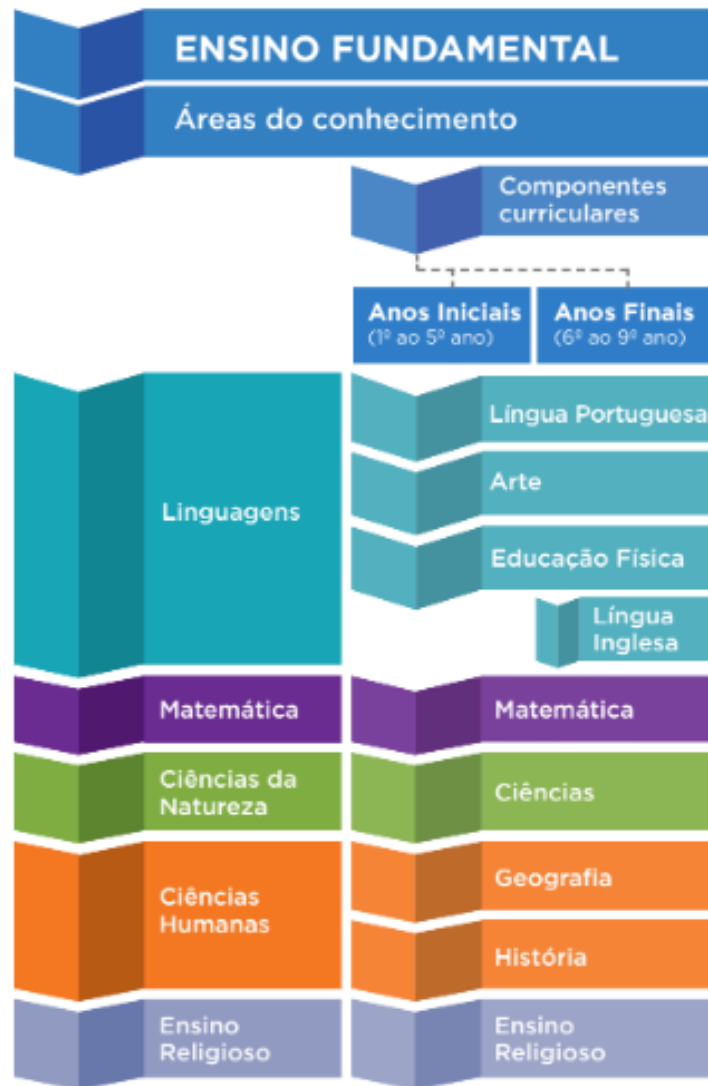
Fonte: BNCC (2018).

As áreas do conhecimento são organizadas no currículo do ensino fundamental (anos finais) em cinco grandes áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Estas se ramificam em componentes curriculares que são organizados da seguinte maneira:

- a) Linguagens, que inclui Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (este último é contemplado somente nos anos finais);
- b) Matemática, que abrange exclusivamente o componente curricular de Matemática;
- c) Ciências da Natureza, composta pelo componente curricular de Ciências;
- d) Ciências Humanas, que engloba História e Geografia;
- e) Ensino Religioso, que possui seu próprio componente curricular, Ensino Religioso.

Essa organização da BNCC, por suas respectivas áreas dos conhecimentos e componentes curriculares foi ilustrada na Figura 4:

Figura 4 - Ensino fundamental: áreas do conhecimento e seus respectivos componente curriculares



Fonte: BNCC (2018).

Para a BNCC, as competências podem ser definidas como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Nesse cenário, há competências gerais e específicas para cada área do conhecimento, as quais devem ser desenvolvidas ao longo do ensino fundamental.

As competências específicas “explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas” (Brasil, 2018, p. 28). Ainda, com base no documento,

[...] as competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e

a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades (Brasil, 2018, p. 28).

No âmbito desta pesquisa, destacamos duas competências gerais da BNCC que assumem relevância fundamental: a competência 4 e a 7. A primeira se concentra no uso da língua em diferentes contextos comunicativos, abrangendo o domínio da oralidade e da escrita, bem como a produção de variados gêneros discursivos. Já a segunda propõe o desenvolvimento da capacidade dos alunos de argumentar e defender seus pontos de vista:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 9).

As habilidades se configuram como partes integrantes da competência, assumindo o papel de serem mobilizadas e combinadas de forma estratégica para o desenvolvimento da competência como um todo. Visto isso, podem ser conceituadas como “as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 29).

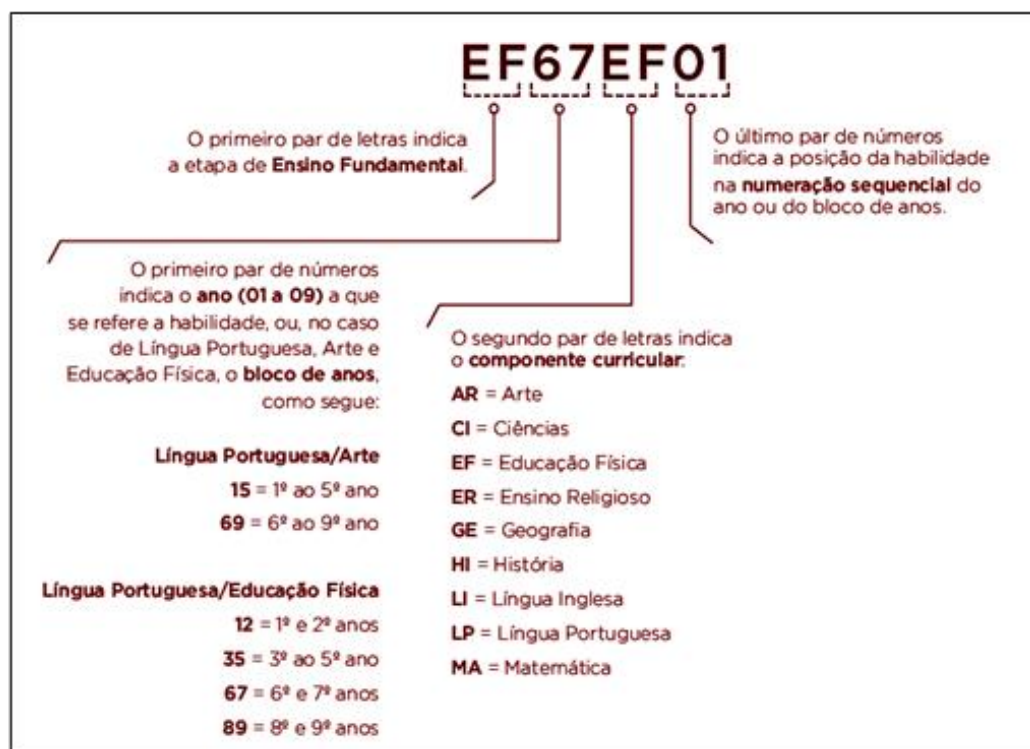
Nesse contexto, Branco *et al.* (2019) tecem críticas ao modelo ideário neoliberal pautado nas competências e habilidades. Para os autores, “[...] partindo da ênfase do ensino nas competências e habilidades, ocorre uma secundarização de conteúdos considerados importantes, sobretudo aqueles mais relacionados com a formação crítica e cultural dos alunos” (Branco *et al.*, 2019, p. 162). Dessa forma, constata-se que a função da escola tem se modificado no decorrer do tempo, de modo que seu papel social, que sempre foi secundário, está sendo cada vez mais suplantado por uma formação voltada para o mercado. Nessa nova abordagem, o foco está no desenvolvimento de competências e habilidades, deixando em segundo plano os conteúdos e as questões sociais (Branco *et al.*, 2019).

Para explicitar a organização de competências e habilidades no documento, utilizaremos a área de Linguagens. Nessa área de conhecimento, há competências específicas que norteiam a aprendizagem dos alunos em todos os componentes

curriculares. O componente curricular Língua Portuguesa, por sua vez, insere-se nesse contexto ao definir as competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental.

Essas competências, alinhadas às competências específicas de Linguagens, delineiam os objetivos de aprendizagem específicos da área de Língua Portuguesa e as habilidades que serão propostas. O documento destaca que as habilidades, na educação básica, possuem uma codificação alfanumérica específica. Essa codificação segue a lógica da Figura 5:

Figura 5 - Codificação alfanumérica de habilidades BNCC



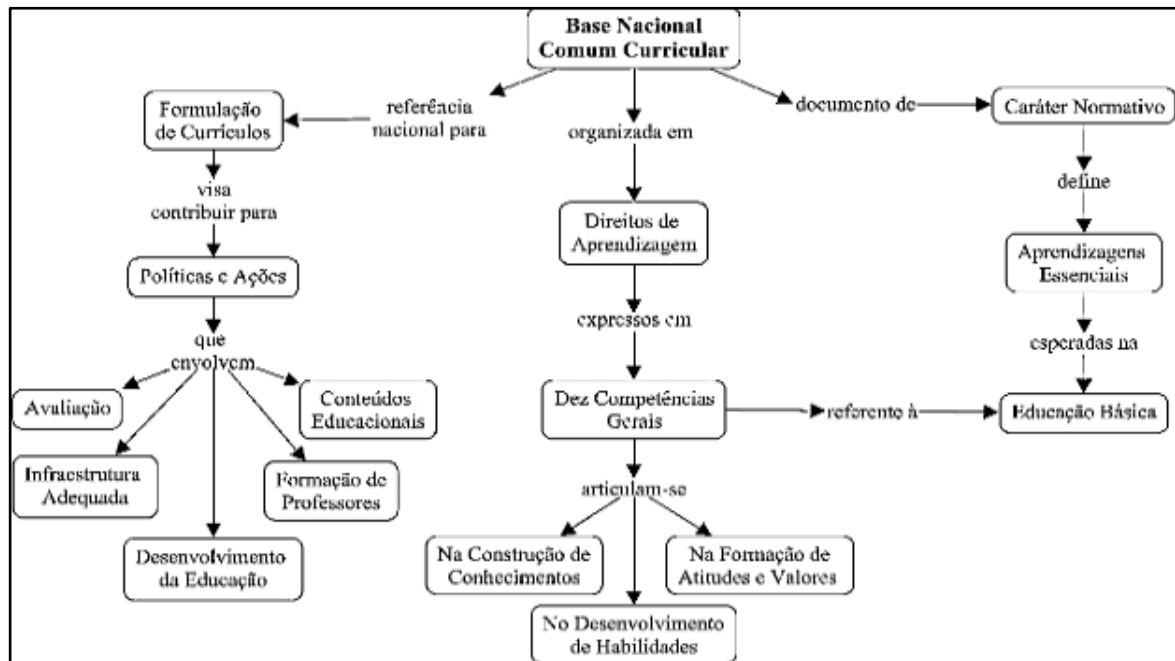
Fonte: BNCC (2018).

Conforme Fávero, Centenaro e Bukowski (2021), a BNCC, em suas 600 páginas, define um total de 1.658 habilidades, organizadas por um sistema de códigos alfanuméricos. Notavelmente, quase metade dessas habilidades (48%) se concentram nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que, historicamente, recebem maior ênfase nas avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Branco *et al.* (2019) elaboram um mapa conceitual que abarca a organização da BNCC, conforme a Figura 5. Nesta figura, pode-se observar que, na criação de uma referência nacional para a formulação de um currículo, como a BNCC, há a

contribuição para ações e políticas públicas, que envolvem, dentre outros, a avaliação.

Figura 6 - Mapa conceitual sobre a organização da BNCC



Fonte: Branco et al. (2019).

Segundo Alcântara e Stieg (2016), os descritores das habilidades propostas na BNCC não estão organizados de forma arbitrária, mas aparecem no documento já codificados, refletindo a classificação existente na base de dados central do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com mais de 4 mil questões utilizadas pelo Instituto para elaborar provas oficiais em larga escala, pautada na metodologia Teoria de Resposta ao Item (TRI).

A TRI é um modelo informático utilizado para avaliar as habilidades dos estudantes com base em suas respostas a testes, permitindo medir o desempenho em diversas escalas. A esse respeito, os autores afirmam que:

[...] é no mínimo complicada a perspectiva avaliativa da TRI, subjacente à lógica organizativa da BNCC. Percebemos que os saberes dos aprendizes ficam subjugados à prova de sua habilidade em saber lidar com uma espécie de avaliação que, portanto, não avalia o que de fato poderia merecer atenção: a exemplo, o modo como o sujeito transita/faz uso de algo que lhe pertence: sua língua em plena dialogia (Alcântara; Stieg, 2016, p. 128).

Reiteramos que avaliações em larga escala podem gerar pressão por resultados, levando à padronização do ensino e à desvalorização da autonomia pedagógica, além de oferecerem um risco à diversidade de metodologias e à

construção de um ambiente de aprendizagem, contribuindo, assim, para uma educação que prioriza a memorização em detrimento do pensamento crítico. Após nos debruçarmos brevemente sobre a estrutura da BNCC, com ênfase nos anos finais do ensino fundamental, abordamos a área de Linguagens, explorando o componente de Língua Portuguesa, na próxima seção.

5.1.3 A BNCC: a área de linguagens

A área de Linguagens na BNCC tem como finalidade “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas [...]” (Brasil, 2018, p. 63). Para isso, propõe-se a abranger desde a expressão artística e corporal até a comunicação linguística. Essa vivência, ainda de acordo com o documento, objetiva ampliar as experiências vividas na educação infantil, as capacidades expressivas e o conhecimento dos estudantes sobre as diferentes linguagens (Brasil, 2018).

No âmbito da área de Linguagens, as competências gerais 4 e 7, enfatizadas na subseção anterior, são reiteradas nas competências específicas 3 e 4. A competência específica 3 enfatiza a utilização das diferentes linguagens para a comunicação, expressão e construção de conhecimentos, em consonância com a competência geral 4. Ambas as competências compreendem que os alunos devem dominar o uso de diversas linguagens para se expressarem e compartilharem informações, experiências, ideias em diferentes contextos:

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação” (Brasil, 2018, p. 65).

Por sua vez, a competência específica 4 aprofunda a competência geral 7, por propor que os alunos devem ser capazes de utilizar diferentes linguagens para defender seus pontos de vista, de forma respeitosa. Isso, promovendo os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global:

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 65).

Após elencarmos as competências específicas da área de Linguagens pertinentes ao nosso estudo, dedicamo-nos a dialogar com o componente curricular de Língua Portuguesa, atendo-nos aos anos finais do ensino fundamental, conforme delineado pela BNCC (2018).

5.1.4 A BNCC: o componente curricular Língua Portuguesa

A BNCC, ao abordar o componente curricular de Língua Portuguesa, defende que adotará a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem como base para a construção do conhecimento nessa área (Brasil, 2018). Essa escolha não é fortuita, mas, conforme o texto do documento, indica a consolidação de uma trajetória iniciada em documentos curriculares anteriores, como os PCNs. Nessa perspectiva, ao encontro da concepção de linguagem apreendida, a BNCC evidencia que:

[...] 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).

Geraldi (2015) afirma que, na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCNs, já que, desde a publicação desses Parâmetros, o documento assume uma concepção de linguagem como “[...] forma de ação e interação no mundo” (Geraldi, 2015, p. 384). Posto isso, o autor aponta que a concepção de linguagem presente na BNCC se baseia na Linguística da Enunciação, influenciada pelo referencial de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, principalmente no que diz respeito à noção de gêneros discursivos.

Assim, ao reafirmar a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, a Base demonstra a importância de se considerar o contexto social, cultural e histórico na produção e interpretação dos textos. Para tanto, o documento preconiza que os alunos devem desenvolver a capacidade de compreender como a língua é utilizada em diferentes situações comunicativas e como ela reflete os valores, as crenças e as ideologias dos falantes.

Alinhada aos PCNs, a Base, na área de Linguagens, enfatiza que o estudo teórico e metalinguístico da língua, da literatura, da norma padrão e de outras variedades linguísticas não deve ser o único e principal objetivo do ensino

fundamental. Sendo assim, deve transitar ao longo de toda a fase de escolarização (Brasil, 2018).

Para a BNCC, as habilidades do componente de Língua Portuguesa devem estar integradas a práticas de reflexão, as quais possibilitem que os alunos ampliem suas capacidades de uso da língua (em leitura e produção), em contextos reais de comunicação. Para isso, o documento propõe as práticas de linguagem articuladas em torno de quatro eixos fundamentais: oralidade; leitura/escuta; produção de textos; e análise linguística/semiótica.

No ensino fundamental (anos iniciais), acerca dos conhecimentos trabalhados em cada eixo, o documento preconiza que:

[...] no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (Brasil, 2018, p. 89).

Nesse sentido, a categorização das práticas pedagógicas em cinco eixos tem caráter meramente organizacional, já que, na realidade, essas práticas se entrelaçam e se complementam constantemente. De acordo com o texto do documento, “a separação dessas práticas [...] se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam” (Brasil, 2018, p. 82). Geraldi (2015) utiliza a terminologia atual para se referir a essa interconexão, denominando-a de “eixos transversais”. Essa nomenclatura, portanto, reforça a ideia de que as práticas pedagógicas se entrelaçam e se retroalimentam, não se limitando a um único eixo.

A respeito das mudanças introduzidas na BNCC de 2018, em relação à versão de 2016, no que tange às práticas de linguagem, Mota, Rocha e Miléo (2022) pontuam que, no eixo da oralidade, a palavra “escuta” foi incorporada e, no eixo da leitura, o termo “produção de textos” substituiu “escrita”. Segundo os autores, essas mudanças manifestam “a preocupação somente com uma modalidade de produção

textual, isto é, o texto escrito, ainda que produzido nos diferentes gêneros decorrentes das distintas situações de produção” (Mota; Rocha; Miléo, 2022, p. 122).

As práticas de linguagem na área de Língua Portuguesa, na BNCC, desenvolvem-se em diferentes “campos de atuação”, os quais representam as diversas esferas da comunicação social. Nesses campos, o documento propõe que os alunos devem desenvolver leitura, escuta e produção (oral e escrita) de textos e a reflexão sobre os recursos linguísticos utilizados. Visto isso, Geraldi (2015, p. 386) aponta que “os textos são unidades concretas dos gêneros praticados em cada um destes campos”.

Os referidos campos de atuação se encontram divididos em: campo da vida cotidiana (somente para os anos iniciais); campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; e campo de atuação na vida pública. Nos anos iniciais do ensino fundamental, os campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública aparecem fundidos sob a denominação do campo da vida pública (Brasil, 2018), conforme exposto na Figura 6:

Quadro 6 - Campos de Atuação - Ensino Fundamental - Componente Língua Portuguesa

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BNCC (2018).

A organização das práticas de linguagem por campos de atuação indica “[...] a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (Brasil, 2018, p. 84). Dessa forma, a divisão do componente Língua Portuguesa em campos de atuação, de acordo com o documento, possui uma função didática para “[...] possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (Brasil, 2018, p. 85).

Concernentes aos campos de atuação, são distribuídos os objetos de conhecimento e as habilidades, no decorrer dos nove anos de escolaridade do

ensino fundamental. Essa estruturação, conforme o documento, visa a atender às especificidades de cada segmento e garantir a progressão gradual da complexidade das aprendizagens. Isso pois, embora as habilidades estejam agrupadas em diferentes práticas de linguagem, seus limites são tênues, haja vista que, na prática do ensino e na vida social, elas se encontram intrinsecamente interligadas (Brasil, 2018).

Dentro dos eixos organizadores, as habilidades da BNCC foram estabelecidas em seis blocos, conforme descrito no trecho abaixo:

Assim, as habilidades devem ser consideradas sob as perspectivas da continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores e objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização. Por esses motivos, optou-se por apresentar os quadros de habilidades em seis blocos (1º ao 5º ano; 1º e 2º anos; 3º ao 5º ano; 6º ao 9º ano; 6º e 7º anos; e 8º e 9º anos), sem que isso represente qualquer tipo de normatização de organização em ciclos (Brasil, 2018, p. 86).

No âmbito dos anos finais do ensino fundamental, a BNCC salienta a ampliação do contato dos alunos com diversos gêneros discursivos presentes em distintos campos de atuação e áreas do conhecimento, no componente Língua Portuguesa. Essa imersão se fundamenta em ampliar as práticas de linguagem já dominadas pelos jovens, objetivando aprimorá-las. Nesse estágio, de acordo com o ressaltado no documento, “o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número cada vez mais amplo de interlocutores” (Brasil, 2018, p. 136).

Posto isso, reiteramos que, no que tange aos objetivos deste estudo, a BNCC de 2018 representa um avanço significativo em relação aos PCNs, especialmente ao incluir a oralidade como eixo/prática de linguagem e, assim, como um componente central no ensino da Língua Portuguesa. Enquanto os PCNs enfatizavam a importância da comunicação oral, a BNCC formaliza e expande essa perspectiva, reconhecendo a oralidade como um eixo estruturante que deve ser desenvolvido ao longo da educação básica.

Assim sendo, na próxima subseção, realizamos um cotejo no que se refere à oralidade, analisando seu tratamento nos PCNs e na BNCC. Esse processo tem como objetivo analisar as continuidades e os avanços nas abordagens de ensino da língua oral entre esses dois documentos normativos.

5.1.5 A BNCC: o eixo “Oralidade”

Como mencionado anteriormente, nesta subseção, exploramos o tratamento da oralidade no ensino de Língua Portuguesa, traçando um paralelo entre sua abordagem nos PCNs e na BNCC. Visto isso, cabe destacar que o sistema educacional brasileiro se caracteriza por sua complexa estrutura e pela diversidade de realidades que abrange.

Nesse contexto, os PCNs objetivaram assumir um papel fundamental como referência para a organização e desenvolvimento curricular das escolas brasileiras. Elaborados e lançados em etapas distintas, os PCNs do ensino fundamental, publicados em 1998, e do ensino médio, de 2003, estabeleceram diretrizes e orientações que tinham o intuito de nortear a prática pedagógica brasileira. Neste estudo, abordamos, especificamente, os PCNs de 1998, que se destinaram ao ensino fundamental.

Os referidos Parâmetros definiram a linguagem como uma atividade de cunho discursivo, abrangendo a escuta de textos orais, a leitura de textos escritos, a produção de textos orais e a produção de textos escritos:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (Brasil, 1998, p. 27).

Conforme Marcuschi (1999), os eixos de linguagem que são trabalhados nos PCNs são estruturados de forma a atender aos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, concentrados nas atividades de produção e compreensão de textos. Em suas palavras, tal ensino se centrava “[...] nas atividades de produção e compreensão de textos [...]”, com a intenção de expandir as possibilidades do uso da linguagem relacionadas ao “falar, escutar, ler e escrever” (Marcuschi, 1999, p. 116). Ainda de acordo com o autor, essa abordagem permitiu a construção dos dois eixos principais do estudo de Língua Portuguesa: uso da língua oral e escrita; reflexão sobre a língua e a linguagem (Marcuschi, 1999).

Marcuschi (1999, p. 117) também destaca que, nos PCNs, “a justificativa dada para o estudo da oralidade é formulada numa perspectiva finalística que não sugere a dimensão exata que o trabalho com a oralidade pode assumir”. Dessa forma, embora o documento contemple a oralidade e lhe dê um espaço significativo, o que é considerado elogiável pelo autor, Marcuschi (1999) critica a ausência de uma definição explícita do que é a oralidade e como ela se caracteriza, tanto em si quanto em sua relação com a escrita. Para isso, o autor se apoia no seguinte trecho do próprio documento:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em *situações de uso público da linguagem*, levando em conta o contexto de produção dos discursos (sujeito enunciador, interlocutor, finalidade da interação, lugar e momento da produção) e as características dos gêneros e suportes, operando com a dimensão semântica e gramatical da língua (Brasil, 1998, p. 49).

Corroboramos a afirmação de Marcuschi (1999) quanto ao posicionamento de que o uso público da língua não captura a totalidade da complexidade da comunicação oral. Isso, uma vez que o uso dessa modalidade apresenta desafios significativos, possivelmente até mais numerosos do que em outras situações, dada a complexidade das interações entre indivíduos em ambientes cotidianos e, também, mais formais.

Posto isso, Marcuschi (1999) menciona que, apesar de os PCNs apresentarem a linguagem como uma atividade social e cognitiva e não estabelecerem uma dicotomia entre fala e escrita, a análise detalhada das passagens sobre oralidade não é animadora do ponto de vista prático. Tal fato se deve à falta de uma definição objetiva e de sugestões adequadas para o tratamento empírico da oralidade, além de uma visão da oralidade sob a mesma perspectiva dada à escrita.

Nesse sentido, com a implementação da BNCC, após quase duas décadas de criação dos PCNs, o ensino da Língua Portuguesa, no que se refere à oralidade, apresenta um avanço significativo, já que na Base o trabalho com os gêneros orais se estrutura como um eixo central, ao lado da leitura, da produção de textos escritos, da análise linguística e da reflexão sobre a língua. Essa mudança visa, com base no texto do documento, à promoção de uma abordagem articulada das competências

orais e escritas, levando a uma compreensão crítica da linguagem e de suas funções sociais (Brasil, 2018).

Por esse viés, cabe destacar que a BNCC estabelece que o eixo da oralidade, nos anos iniciais do ensino fundamental, objetiva aprofundar as experiências prévias com a língua oral, iniciadas na família e na educação infantil, consolidando e expandindo essas habilidades ao longo dos anos escolares:

[...] no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (Brasil, 2018, p. 89).

Já nos anos finais do ensino fundamental, os conhecimentos linguísticos, semióticos e normativos se entrelaçam com os demais eixos (leitura, escrita ou oralidade) que estruturam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Língua Portuguesa. Tendo isso em vista, o documento explicita que

[...] nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade (Brasil, 2018, p. 139).

Além disso, ao adotar a linha de pensamento enunciativo-discursiva acerca da linguagem, assim como os PCNs, a BNCC propõe que oralidade não se limita à fala em si, apresentando-se como um conjunto de práticas de linguagem que se materializam em usos linguísticos reais e contextualizados, que ocorrem com ou sem contato face a face. Para tanto, o eixo da oralidade:

[...] compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, 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).

Com base nos gêneros orais descritos no eixo “oralidade”, é possível compreender a relação que a BNCC estabelece com as múltiplas linguagens, especialmente com os gêneros oriundos das mídias digitais, como *podcasts* e vídeos, os quais exigem a mobilização de recursos multissemióticos. Nota-se, assim, que o documento preconiza uma abordagem que considera a multissemiose na produção de textos, reconhecendo a utilização de diferentes sistemas semióticos, como imagens, sons, gestos, movimentos e outros elementos que contribuem para a construção de sentidos.

O documento da BNCC frisa ainda que, embora abra espaço para o reconhecimento e ensino de outros gêneros discursivos, como os orais e os digitais, isso não se trata de abandonar o ensino e a valorização das práticas e dos gêneros consagrados pela escola, como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica, etc. (Brasil, 2018). A competência específica de Língua Portuguesa, que está diretamente relacionada ao eixo da oralidade na BNCC, é delineada com o objetivo de capacitar os alunos a lerem, escutarem e produzirem textos orais, escritos e multissemióticos, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.

Nessa lógica, a BNCC descreve:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 87).

No Quadro 7, são ilustradas as práticas orais que compreendem o eixo da oralidade, conforme o documento:

Quadro 7 - Práticas orais no eixo “oralidade”

(continua)

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais	- Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais. - Analisar as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam. - Considerar a multimodalidade e a multissemiose na produção de textos orais.
Conhecimento e reflexão sobre as tradições orais e seus gêneros	- Conhecer as tradições orais e seus gêneros. - Refletir sobre as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam. - Analisar os sentidos que os textos orais

	tradicionais geram.
Compreensão de textos orais	- Praticar a escuta ativa de textos orais. - Observar o contexto de produção dos textos orais. - Analisar o conteúdo dos textos orais. - Identificar as estratégias discursivas utilizadas nos textos orais. - Reconhecer os recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados nos textos orais. - Perceber os elementos paralinguísticos e cinésicos presentes nos textos orais.

Quadro 7 - Práticas orais no eixo “oralidade”

(conclusão)

Produção de textos orais	- Produzir textos orais pertencentes a diversos gêneros. - Planejar e organizar a produção de textos orais. - Adaptar a linguagem à situação comunicativa e ao interlocutor. - Utilizar recursos linguísticos e multissemióticos de forma eficaz. - Avaliar a própria produção oral.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	- Identificar os efeitos de sentido decorrentes da escolha de recursos linguísticos e multissemióticos. - Analisar como esses recursos contribuem para a construção do significado nos textos orais. - Produzir textos orais levando em conta os efeitos de sentido desejados.
Relação entre fala e escrita	- Estabelecer relação entre fala e escrita em diferentes gêneros e práticas de linguagem. - Analisar as semelhanças e diferenças entre os modos de falar e de registrar o escrito. - Considerar os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade. - Oralizar textos escritos com expressividade e clareza. - Refletir sobre as variedades linguísticas presentes na fala e na escrita. - Adequar a produção oral ao contexto social.

Fonte: Brasil (2018).

Nesta seção, optamos por não adentrar nas habilidades específicas relacionadas às práticas da oralidade, devido à nossa intenção de abordá-las na Proposta Curricular do Componente de Língua Portuguesa de Cariacica (2024), na seção subsequente. Essa proposta se pauta nas habilidades e competências propostas pela BNCC e pelo currículo do Espírito Santo. Assim, ao direcionarmos o foco para as diretrizes específicas do município de Cariacica, compreendemos que podemos realizar uma abordagem contextualizada, atendendo à realidade local.

5.3 O MUNICÍPIO DE CARIACICA-ES

Nesta subseção, analisamos o documento curricular da Secretaria Municipal de Cariacica/ES, direcionado ao componente curricular Língua Portuguesa, denominado “Proposta Curricular do Componente de Língua Portuguesa de Cariacica” (Cariacica, 2024). Para tanto, consideramos relevante iniciar este tópico

contextualizando o cenário local em que o documento foi elaborado. Assim, apresentamos uma breve abordagem dos aspectos populacionais, sociais e econômicos do município de Cariacica, localizado na Região Metropolitana da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo.

Cariacica é um município que enfrenta diversos desafios socioeconômicos, o que o levou a integrar o *ranking* do G100, em 2020. Nesse ano, o município de Cariacica ocupava a 53ª posição. O G100 é uma classificação da Frente Nacional de Prefeitos (FNP) que reúne municípios com mais de 80 mil habitantes e alta vulnerabilidade socioeconômica. Os municípios presentes nessa classificação abrigam cerca de 11,3% da população brasileira e, segundo a FNP, demandam políticas públicas específicas para superar os desafios que enfrentam. Além disso, as cidades que compõem o G100 são, em sua maioria, municípios de porte médio, localizados em regiões metropolitanas ou polos regionais de áreas economicamente mais vulneráveis (FNP, 2020).

Nesse cenário, Cariacica se destaca como o único município capixaba a compor o *ranking*. O número de municípios por estado brasileiro que fazem parte do G100 pode ser observado na Figura 7.

Figura 7 - Resumo por Estado do G100

g100 resumo por estado		
UF	Número de Municípios	População dos municípios do g100
AC	1	89.072
AM	3	316.566
AP	2	635.998
BA	9	1.723.248
CE	8	1.311.341
ES	1	383.917
GO	8	1.653.337
MA	10	1.208.381
MG	8	1.623.905
MT	2	382.387
PA	13	3.619.311
PB	3	342.744
PE	16	3.376.577
PI	1	153.482
PR	4	579.354
RJ	9	3.743.641
RN	2	348.857
RO	1	130.009
RS	3	594.520
SE	4	478.162
SP	4	1.152.327
TOTAL	112	23.847.136

Fonte: FNP (2020).

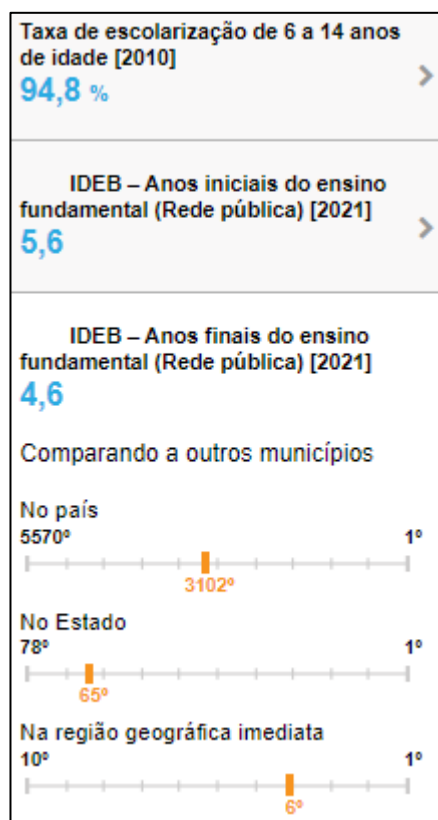
Quanto à extensão, o perímetro urbano do município abrange, ao todo, 100 bairros. Conforme a Lei Municipal nº 4772, de 15 de abril de 2010, que regulamenta a delimitação dos bairros de Cariacica, por meio do Plano de Organização Territorial, o município está dividido em 13 regiões administrativas, uma organização adotada pela Secretaria Municipal de Educação. Em 2022, a população era de 353.491 habitantes e a densidade demográfica era de 1.263,74 hab/km², de acordo com os dados do IBGE (2022). Com base na estimativa do órgão, no ano de 2024, a população será de 375.485 pessoas.

Contudo, mesmo sendo considerado um município populoso dentre as cidades da Região Metropolitana do Estado do Espírito Santo, os indicadores educacionais de Cariacica apresentam um cenário complexo. Em 2010, a taxa de escolarização de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos era de 94,8%, posicionando o município em 73º lugar entre os 78 municípios do Espírito Santo e em 5074º lugar entre os 5570 municípios brasileiros (IBGE, 2022).

Além disso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de Cariacica, calculado a partir dos dados de aprovação escolar e do desempenho na Prova Brasil, revela um cenário desafiador. Em 2021, o município obteve uma pontuação de 5,6 nos anos iniciais e 4,6 nos anos finais do ensino fundamental, posicionando-se nas 62ª e 65ª colocações, respectivamente, entre os municípios capixabas (Figura 8).

Em âmbito nacional, esses resultados correspondem às posições 2.487ª e 3.102ª, o que posiciona o município abaixo da média estadual e nacional. Desse modo, evidencia-se a necessidade de ações mais efetivas para a melhoria da qualidade da educação no município, com ênfase nos anos finais do ensino fundamental (IBGE, 2022).

Figura 8 - Indicadores Educacionais do Município de Cariacica



Fonte: IBGE (2022).

Nesse contexto, o Plano Municipal de Educação de Cariacica (Pmec), com vigência de 2015 a 2025, foi elaborado com o objetivo de estabelecer metas e ações para melhorar a qualidade da educação no município. Entre as metas do Pmec, destacam-se as dispostas na Figura 9:

Figura 9 - Metas do Plano Municipal de Educação de Cariacica

META 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos
META 2	Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada
META 3	Buscar a universalização até 2016 do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, e articular com Estado e União para que a taxa líquida de matrículas no ensino médio alcance 95%
META 4	Universalizar, para a população a partir de 4 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, bem como atender alunos na modalidade EJA; garantindo acesso à educação básica e ao atendimento especializado, preferencialmente na rede comum de ensino, com garantia de um sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
META 5	Alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental.
META 6	Buscar oferecer educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos estudantes da Educação Básica.
META 7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com base nos indicadores educacionais nacionais, estaduais e municipais, visando a melhoria do fluxo e da aprendizagem escolar.
META 8	Elevar a escolaridade média da população que não teve acesso na idade regular, alcançando no mínimo 12 anos de estudo
META 9	Elevar e/ou manter a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2019 e, até o final da vigência deste PME, universalizar a alfabetização e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
META 10	Oferecer no mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional no ensino fundamental, em articulação com instituições públicas, e expandir essa oferta no ensino médio.

Fonte: elaboração da autora (2024).

Visto isso, considerando o Plano Municipal de Educação como marco referencial, as propostas curriculares municipais assumem um papel central na concretização das metas educacionais. Nesse contexto, a análise da Proposta Curricular de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental de Cariacica se revela fundamental para compreender como o município busca atender às demandas e desafios da educação.

5.3.1 A Proposta Curricular de Língua Portuguesa (anos finais) do município de Cariacica-ES

Nesta subseção, apresentamos a estrutura e organização da Proposta Curricular de Língua Portuguesa (anos finais) do município de Cariacica, estabelecendo um diálogo com o documento para compreender suas diretrizes e abordagens no ensino da língua. O documento, composto por 225 páginas, segue um formato padronizado para todos os demais componentes curriculares do ensino fundamental.

Nas dez primeiras páginas, são apresentados aspectos gerais da proposta, e há a menção de que o documento se baseará na Base Nacional Comum Curricular

(BNCC, 2018) e no Currículo do Espírito Santo, de 2020. Além disso, essa seção introdutória contextualiza brevemente a história do município e inclui o hino municipal cariaciquense, oferecendo uma visão inicial sobre os princípios que orientam a construção curricular.

A Proposta Curricular define seus objetivos, explicitamente, também já na seção introdutória, estabelecendo as diretrizes que norteiam a educação municipal. De acordo com o documento, a finalidade das propostas curriculares é:

[...] construir uma aprendizagem efetiva e promotora do protagonismo e da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo, as escolas devem oferecer estratégias para o acesso ao currículo, métodos diversificados e ações pedagógicas efetivas, considerando as diferenças entre os estudantes e as especificidades que essas diferenças impõem, enfatizando a premissa de que todos têm direito à educação de qualidade, inclusiva e equitativa (Cariacica, 2024, p. 3).

Após essa introdução geral, o documento passa a tratar, especificamente, de cada componente curricular. No caso deste estudo, o foco é a disciplina de Língua Portuguesa. Com isso, é importante destacar que, ao abordar esse componente curricular, a Proposta não explicita, de início, a concepção de linguagem que a fundamenta, passando diretamente para a descrição das habilidades e competências previstas para cada ano escolar. Esse aspecto levanta questionamentos, uma vez que compreendemos que a concepção de linguagem se constitui um elemento essencial para nortear as práticas pedagógicas, no que se refere ao trabalho pedagógico com a linguagem.

Para respaldar essa reflexão, recorreremos a Doretto e Beloti (2021), que destacam o impacto significativo da concepção de língua sobre o ensino. As autoras argumentam que:

[...] na escola, necessitamos, inicialmente, questionar a concepção de língua em que estão baseadas as práticas docentes e os livros didáticos, já que esse material é muito presente nas salas de aula. Sabemos que, geralmente, o conceito utilizado por esse material é aquele que toma a língua como algo uniforme, imutável e que considera apenas uma das variedades linguísticas: a norma culta (Doretto; Beloti, 2021, p. 89).

Com base nessas reflexões, evidenciamos que a definição da concepção de língua subjacente às propostas curriculares, aos materiais didáticos e às práticas docentes é fundamental, pois tais concepções impactam diretamente o trabalho pedagógico. Dessa forma, entendemos que documentos orientadores devem apresentar uma concepção de linguagem de forma clara e objetiva, a fim de evitar

interpretações incoerentes por parte dos professores, bem como prevenir a adoção de perspectivas fragmentadas ou contraditórias.

Posto isso, compreendemos que a ausência de uma concepção de linguagem explicitada nos documentos curriculares compromete sua coerência interna e dificulta a construção de um ensino alinhado a perspectivas que contemplem a língua em sua complexidade – como prática social, histórica e dialógica. Assim, a falta dessa definição teórica pode levar a abordagens divergentes entre os docentes, influenciando a forma como os conteúdos são trabalhados e, potencialmente, limitando a compreensão dos alunos sobre a linguagem em seus múltiplos aspectos, já que a forma como a linguagem é concebida influencia diretamente tanto a compreensão do papel da língua no processo de ensino-aprendizagem quanto as metodologias adotadas em sala de aula.

Dando continuidade à análise do documento, no que tange à sua estrutura, está organizado por anos escolares, abrangendo do 6º ao 9º ano. Além disso, as habilidades e competências são distribuídas ao longo dos trimestres, delimitando de forma sequencial os conteúdos a serem trabalhados em cada período letivo, conforme a Figura 10.

Essa estruturação busca orientar a progressão do ensino, garantindo a sistematização dos conteúdos no decorrer dos anos. No entanto, tal organização pode representar um desafio, especialmente no que diz respeito à flexibilidade do planejamento pedagógico. Conforme dialogaremos mais adiante, consideramos que estruturas curriculares rígidas podem limitar a autonomia docente, dificultando a adaptação das práticas de ensino às necessidades e aos ritmos de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, reiteramos que, ao examinar a organização do documento, observamos que ele segue a estrutura da BNCC, estabelecendo uma relação entre os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Dentro dessa lógica, a Proposta Curricular de Cariacica adota a divisão por campos de atuação, alinhando-se à BNCC e contemplando os seguintes campos de atuação: na vida pública; artístico-literário; das práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; e na vida cotidiana.

De acordo com o próprio documento, as atividades e habilidades abordadas estão fundamentadas nas dez competências gerais da BNCC, com o propósito de integrá-las aos interesses, às habilidades e às escolhas dos estudantes. O objetivo

central dessas habilidades, segundo a Proposta Curricular, é proporcionar aos alunos condições necessárias para compreenderem os fenômenos sociais, políticos e econômicos, bem como se posicionarem criticamente e participarem ativamente na vida.

Nesse contexto, o documento ressalta a importância de um ensino alinhado às competências gerais da BNCC. Assim, destaca que: “[...] integradas aos interesses, habilidades e escolhas dos estudantes, proporcionando-lhes as condições necessárias para compreender os fenômenos sociais, políticos e econômicos, e para se posicionar criticamente e participar ativamente na vida” (Cariacica, 2024, p. 6).

Como discutido nas seções anteriores, acerca da aprendizagem baseada em competências e habilidades, reafirmamos nosso entendimento de que uma abordagem pautada em conteúdos e competências apresenta limitações. Visto isso, compreendemos que a promoção de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas é fundamental, para que haja integração entre as diversas áreas do saber e a aplicação dos aprendizados em contextos reais.

Ademais, entendemos que o trabalho focado no desenvolvimento de habilidades e competências tende a priorizar resultados mensuráveis. Isso em detrimento de processos mais dinâmicos e subjetivos de construção do conhecimento, como a reflexão crítica, a criatividade e a valorização das experiências socioculturais dos estudantes.

Figura 10 - Organização e estrutura da Proposta Curricular de Língua Portuguesa (Anos Finais) do Município de Cariacica (2024)

ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS			Voltar ao Sumário
6º ANO - 1º TRIMESTRE			
CAMPO DE ATUAÇÃO	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	ATIVIDADES SUGERIDAS
NA VIDA PÚBLICA	Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.)	EF69LP20 Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.	

Fonte: Cariacica (2024).

A Figura 10 permite observar que a referida Proposta Curricular não segue diretamente a divisão em eixos estruturantes da BNCC – leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística e semiótica –, mas opta por manter uma organização baseada nos campos de atuação social. Nesse sentido, conforme destacado na referida figura acima, o documento apresenta uma coluna específica para os objetos de conhecimento e outra que indica o campo de atuação correspondente. Essa organização reflete a estrutura adotada na BNCC (2018), estabelecendo uma relação direta entre os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes (Brasil, 2018).

Além disso, o documento inclui uma coluna com atividades sugeridas para o desenvolvimento de cada objeto do conhecimento, com o objetivo de auxiliar os professores na implementação do currículo. Embora a proposta seja fornecer suporte para a aplicação das habilidades em sala de aula, a estrutura das orientações não garante o alcance desse objetivo de maneira satisfatória.

Ainda assim, reconhecemos como positivo o esforço do documento em sugerir atividades para o trabalho com os objetos do conhecimento, uma vez que essa iniciativa pretende fornecer um direcionamento pedagógico aos docentes. No entanto, é importante considerar algumas limitações, especialmente no que se refere à profundidade e diversidade das orientações apresentadas. Ressaltamos, contudo, que este estudo não se propõe a aprofundar essa questão específica, concentrando-se, em vez disso, na análise da estrutura e do tratamento dado à oralidade na Proposta Curricular.

Com base nessa discussão, vale destacar que, apesar das críticas direcionadas à metodologia baseada em habilidades e competências, reconhecemos que a Proposta Curricular apresenta avanços importantes, como no campo da integração curricular. Conforme ilustrado na Figura 11, o documento incorpora propostas de habilidades a serem trabalhadas de forma interdisciplinar ao final de cada trimestre, promovendo uma articulação entre diferentes componentes curriculares.

Figura 11 - Habilidades correlacionadas com habilidades de outros componentes

ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS	Voltar ao Sumário
7º ANO - 1º TRIMESTRE	
Habilidades correlacionadas com habilidades de outros componentes	
EF07LI07 Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos). EF07LI23-ES Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo comparando também a variação linguística regional e os diferentes sotaques em Língua Portuguesa. EF67EF06 Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer). EF67EF07 Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola. EF69AR05-07/ES Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.), percebendo as potencialidades e possibilidades de cada meio, materiais e instrumentos utilizados por diferentes artistas brasileiros. EF07CI01/ES Identificar e compreender o que são máquinas simples e discutir a sua aplicação, ao longo da história, de forma a propor soluções e invenções de recursos ou equipamentos mecânicos que facilitem a realização de tarefas cotidianas. EF07CI02/ES Diferenciar temperatura, calor e sensação térmica nas diferentes situações de equilíbrio termodinâmico cotidianas, reconhecendo as condições para existência de fluxo térmico e de equilíbrio termodinâmico e identificando formas de medir a temperatura de diferentes materiais e substâncias em diferentes condições.	

Fonte: Cariacica (2024).

Nesse cenário, entendemos que a inclusão de habilidades interdisciplinares reflete um esforço do município em alinhar o currículo às demandas contemporâneas, objetivando práticas educativas mais conectadas à realidade dos estudantes e aos desafios da sociedade atual. Contudo, compreendemos que é imprescindível assegurar que essa interdisciplinaridade ultrapasse uma integração superficial e promova uma prática pedagógica capaz de articular os diversos campos de conhecimento de forma significativa.

Adicionalmente, o documento também propõe a incorporação dos temas integradores, presentes no Currículo do Espírito Santo, ao processo de ensino-aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa. De acordo com a Proposta, estes têm como objetivo promover “ações pedagógicas de modo contextualizado, por meio da interdisciplinaridade e transversalidade, buscando não fragmentar em blocos rígidos os conhecimentos, para que a educação realmente constitua um meio de transformação social” (Cariacica, 2024, p. 3).

Embora baseados na BNCC, os temas integradores do currículo do Espírito Santo buscam construir uma abordagem pedagógica que respeite as especificidades locais. Nesse sentido, os conteúdos e métodos da Base Nacional foram adaptados para atender às demandas e aos desafios regionais, incorporando novos temas e revisitando os já existentes, sob uma perspectiva contextualizada à realidade capixaba (Espírito Santo, 2020). Ademais, os temas integradores, segundo o currículo do Espírito Santo, podem ser definidos como:

[...] temáticas a serem abordadas nas diferentes etapas da Educação Básica, e em todas as modalidades. Devem ser vivenciadas e praticadas pelos estudantes nos diversos espaços que ocupam, são mais que temas transversais ou multidisciplinares, transbordam quando praticadas no cotidiano da comunidade, pátio, ponto de ônibus e reunião entre amigos (Espírito Santo, 2020, p. 41).

Desse modo, considerando as particularidades do contexto capixaba, no currículo do Espírito Santo, foram inseridos seis temas integradores, conforme pode ser visualizado na Figura 12.

Figura 12 - Temas integradores criados no currículo do Espírito Santo



Fonte: Espírito Santo (2020).

Dando continuidade à adaptação dos temas integradores à realidade local, o currículo do Espírito Santo reformulou dois temas: “educação para o consumo”, que passou a ser “educação para consumo consciente”; e “diversidade cultural”, o qual foi ampliado para abranger também as dimensões religiosas e éticas, conforme a Figura 13.

Figura 13 - Alterações em Temas Integradores da BNCC, feitas para o Currículo do Espírito Santo



Fonte: Espírito Santo (2020).

Nesse sentido, com base no currículo do Espírito Santo, a Proposta Curricular de Cariacica apresentou os seguintes temas integradores, que norteiam as práticas pedagógicas e direcionam o planejamento do ensino no município (Quadro 8):

Quadro 8 - Temas integradores da Proposta Curricular de Língua Portuguesa (anos finais) do município de Cariacica (2024)

TEMAS INTEGRADORES	
- Direito da Criança e do Adolescente; - Educação para o Trânsito; - Educação Ambiental; - Educação Alimentar e Nutricional; - Processo de Envelhecimento; - Respeito e Valorização do Idoso; - Educação em Direitos Humanos; - Educação Para as Relações Étnico-raciais - Trabalho e Relações de Poder - Ética e Cidadania; - Gênero, Sexualidade, Poder e Sociedade;	- Raciais e Ensino de História e Cultura; - Afro-Brasileira, Africana e Indígena; - Saúde. Vida Familiar e Social; - Educação para o Consumo Consciente; - Educação Financeira e Fiscal; - Trabalho, Ciência e Tecnologia; - Diversidade Cultural, Religiosa e Étnica; - Povos e Comunidades Tradicionais ; - Educação Patrimonial; - Diálogo Intercultural e Inter-Religioso.

Fonte: Cariacica (2024).

Dessa maneira, considerando que o currículo do Espírito Santo se pauta nas diretrizes da BNCC, as discussões sobre a dimensão de controle presentes nesse documento também se aplicam ao currículo estadual. Nesse sentido, torna-se pertinente uma análise crítica sobre como essa diretriz influencia as instituições de ensino e, conseqüentemente, a formação dos estudantes. Então, observa-se que tal controle:

[...] é expressão dessa dimensão regulatória e restritiva, e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma formação administrada, que é justamente o oposto do que está anunciado nos textos das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, isto é, a possibilidade que a escola vá ao encontro de uma formação crítica e emancipatória (Silva, 2017, p. 24).

Essa perspectiva suscita reflexões acerca da coerência entre o discurso oficial das Diretrizes Curriculares e a realidade prática no contexto escolar. A padronização e a centralização das diretrizes educacionais podem, paradoxalmente, limitar a autonomia pedagógica das escolas, bem como restringir a possibilidade de uma formação que privilegie o pensamento crítico e a emancipação dos sujeitos.

Posto isso, o documento também nos provoca a refletir sobre como conciliar a prescrição de um currículo com a diversidade das realidades locais dos mais de 100 bairros do município, evitando uma padronização que possa negligenciar suas

particularidades. Embora os temas integradores elencados representem um esforço nesse viés, questionamos até que ponto essa abordagem é suficiente para contemplar a complexidade e as demandas específicas de cada contexto. Esse cenário também nos leva a outro questionamento fundamental: afinal, é possível – ou mesmo necessário – que um currículo consiga abranger todas as especificidades locais?

Visto isso, concordamos com Silva (2019, p. 375), quando afirma que “a padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola”. Essa reflexão evidencia uma das principais tensões no campo educacional: o equilíbrio entre a necessidade de diretrizes comuns, para garantir a equidade no acesso ao conhecimento e a preservação da flexibilidade pedagógica, que permite que as escolas adaptem o currículo às especificidades socioculturais de suas comunidades.

Outro aspecto relevante a ser discutido refere-se à determinação arbitrária, presente no documento, das habilidades que devem ser desenvolvidas em cada trimestre e em cada ano letivo. A proposta curricular de Cariacica, por estar fundamentada na BNCC, enfrenta a mesma problemática identificada por Fávero, Centenaro e Bukowski (2021, p. 1694) em relação ao currículo nacional, no qual “[...] o modo como o documento estrutura cada etapa da educação básica e cada componente curricular estipula um quadro de previsibilidade daquilo que se espera do aluno”.

Nesse contexto, compreendemos que tal prescrição curricular desconsidera as particularidades do desenvolvimento dos estudantes, restringindo a autonomia docente e sua capacidade de adaptar as práticas pedagógicas às necessidades reais de aprendizagem. Diante disso, em vez de promover uma formação crítica, esse modelo reforça uma abordagem tecnicista e conteudista, que restringe a construção de conhecimentos contextualizados e aplicáveis às vivências dos alunos.

Nesse ponto, corroboramos Silva (2019) no entendimento de que a ênfase na noção de habilidades e competências no currículo, especialmente por ser justificada e proposta com base nas demandas do mercado, resulta em uma formação administrada, ao fortalecer uma que seja padronizada e sujeita ao controle. Dessa forma, inferimos que o foco em um currículo estruturado, com base em

competências predeterminadas, pode resultar na reprodução de desigualdades educacionais.

Então, em vez de fomentar um ensino que dialogue com as realidades e desafios contemporâneos, o referido modelo reforça uma educação uniformizada, descontextualizada e alheia às necessidades locais. Por fim, considerando a temática central deste estudo, avançamos, na próxima subseção, para a identificação e análise das habilidades voltadas à oralidade e aos gêneros discursivos orais na Proposta Curricular de Língua Portuguesa de Cariacica.

5.3.2 A oralidade e os gêneros discursivos orais e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa de Cariacica

Nesta seção, buscamos identificar as habilidades, distinguidas pelo próprio documento, que contemplam a oralidade e/ou produção dos gêneros discursivos orais presentes na Proposta Curricular de Língua Portuguesa de Cariacica. Com essa finalidade, organizamos as informações em um quadro que agrupa essas habilidades, sem distinção entre habilidades gerais e específicas, oriundas da BNCC. Essas habilidades estão catalogadas por campo de atuação e objetos do conhecimento, como pode ser visualizado no Quadro 9:

Quadro 9 - Habilidades relacionadas a oralidade e/ou aos gêneros discursivos orais
(continua)

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

Quadro 9 - Habilidades relacionadas a oralidade e/ou aos gêneros discursivos orais
(continua)

CAMPO DE ATUAÇÃO	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
JORNALÍSTICO /MIDIÁTICO	Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados	EF89LP12 Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.
JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.
JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	EF69LP14 Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma

Quadro 9 - Habilidades relacionadas a oralidade e/ou aos gêneros discursivos orais
(continua)

CAMPO DE ATUAÇÃO	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	EF69LP15 Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.
JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO	Produção de textos jornalísticos orais	EF69LP10 Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros
JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO	Produção de textos jornalísticos orais	EF69LP11 Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.
JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO	Produção de textos jornalísticos orais	EF69LP12 Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, a progressão temática e a variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.

Quadro 9 - Habilidades relacionadas a oralidade e/ou aos gêneros discursivos orais
(continuação)

CAMPO DE ATUAÇÃO	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
JORNALÍSTICO/ MIDIÁTICO	Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais	EF89LP13 Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.
PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Conversação espontânea	EF67LP23 Respeitar os turnos de fala na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
VIDA PÚBLICA	Discussão oral	EF69LP24 Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.

Quadro 9 - Habilidades relacionadas a oralidade e/ou aos gêneros discursivos orais
(conclusão)

CAMPO DE ATUAÇÃO	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
VIDA PÚBLICA	Discussão oral	EF69LP25 Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.
VIDA PÚBLICA	Registro	EF69LP26 Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).
VIDA PÚBLICA	Escuta Apreender o sentido geral dos textos Apreciação e réplica Produção/Proposta	EF89LP22 Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.
VIDA PÚBLICA	Conversação espontânea	EF89LP27 Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

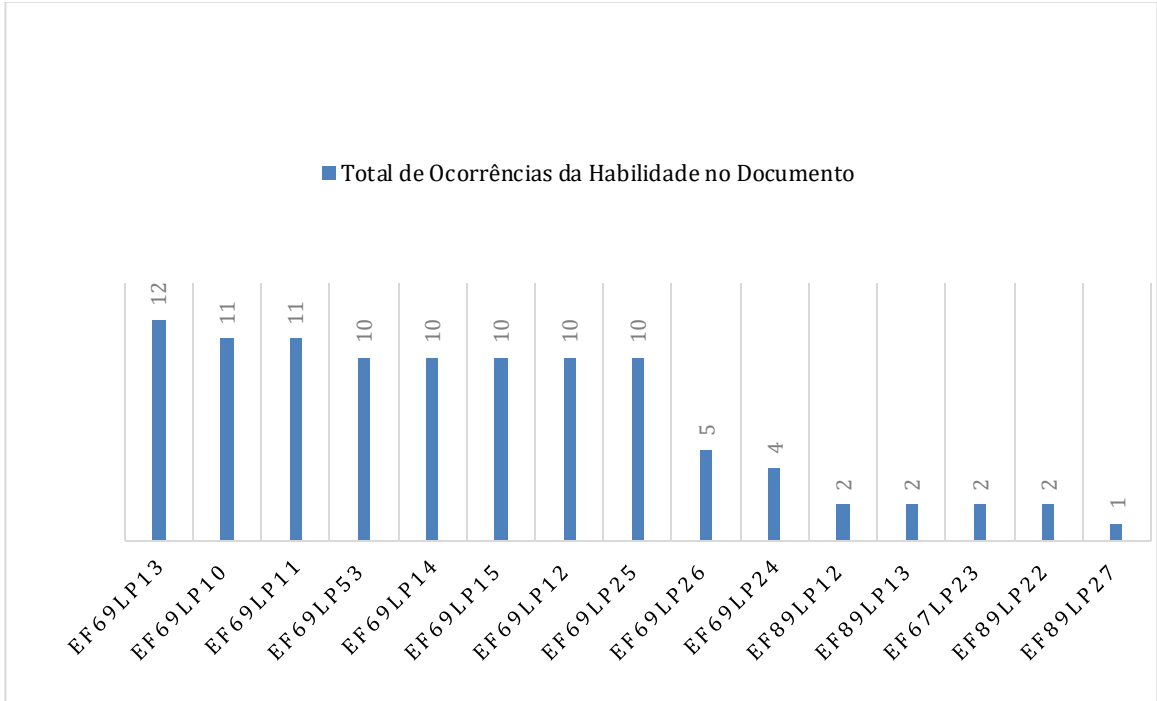
Fonte: elaboração própria (2024).

Ao observarmos o Quadro 9, percebemos que o eixo temático da oralidade tem sua maior incidência no campo jornalístico/midiático, seguido pelo campo da vida pública. Em contrapartida, os campos de práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário apresentam menor incidência, com apenas uma habilidade relacionada a cada um.

Para este estudo, consideramos relevante observarmos a frequência com que cada habilidade é mencionada no documento, a fim de se proporcionar uma

compreensão de como a oralidade é tratada no planejamento pedagógico do município. Para isso, com o objetivo de examinar a distribuição e recorrência das habilidades relacionadas à oralidade na Proposta Curricular, apresentadas no Quadro 9, optamos por organizar essas informações em um gráfico, que apresenta o número de vezes que cada habilidade é citada no texto da proposta (Gráfico 1). Com isso, a disposição das habilidades no Gráfico 1 segue o seguinte padrão: as habilidades estão dispostas de maneira decrescente, da que ocorre com maior frequência para a que ocorre com menor frequência.

Gráfico 1 - Distribuição de habilidades relacionadas à oralidade nos anos finais do ensino fundamental



Fonte: elaboração própria (2024).

No Gráfico 1, observa-se que a habilidade relacionada à oralidade mais recorrente no documento aparece apenas 12 vezes ao longo das habilidades distribuídas para cada ano, organizadas por trimestre. Logo, esse número, relativamente baixo, suscita preocupações quanto à ênfase dada ao ensino da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa de Cariacica.

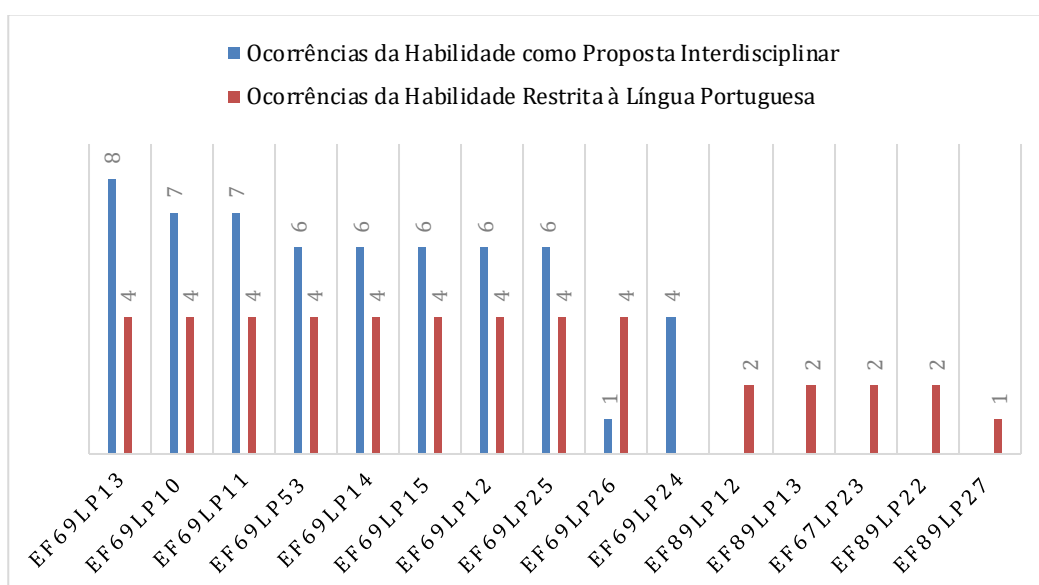
Sob essa perspectiva, compreendemos que a escassez de habilidades específicas voltadas para o desenvolvimento da oralidade pode indicar uma subvalorização desse eixo no processo de ensino-aprendizagem. Tendo isso em vista, cabe enfatizar que a oralidade deveria ter um espaço mais expressivo dentro da Proposta Curricular, o que pode impactar diretamente a prática pedagógica,

resultando em uma abordagem superficial dos gêneros discursivos orais em sala de aula.

Nesse sentido, compreendemos que, com um número reduzido de habilidades explícitas no documento, voltadas aos gêneros discursivos orais, o docente pode se sentir limitado em sua capacidade de aprofundar e explorar essas práticas, seja pela falta de direcionamentos mais detalhados ou pela priorização de outros eixos do ensino da língua. Dessa forma, a oralidade corre o risco de ser tratada de maneira secundária, comprometendo o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes em contextos variados de interação.

Em nossa análise, também realizamos uma contagem das ocorrências em que essas habilidades são sugeridas para serem trabalhadas em cada trimestre, tanto no componente curricular de Língua Portuguesa, como em conjunto com outros componentes, em atividades interdisciplinares. Isso é apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Distribuição de habilidades relacionadas à oralidade nos anos finais do ensino fundamental no componente curricular Língua Portuguesa e como proposta interdisciplinar



Fonte: elaboração própria (2024).

Os dados apresentados no Gráfico 2 indicam que as habilidades relacionadas à oralidade são predominantemente tratadas como propostas interdisciplinares, em vez de serem abordadas como competências específicas no componente curricular de Língua Portuguesa. Sobre essa questão, compreendemos que, embora a interdisciplinaridade seja uma abordagem pedagógica enriquecedora, pois possibilita que a oralidade seja trabalhada em diferentes áreas do conhecimento e contextos

comunicativos, é igualmente essencial que seu ensino seja aprofundado no campo da Língua Portuguesa.

Neste estudo, defendemos que o trabalho com os gêneros discursivos orais não deve ser apenas um recurso transversal aplicado em outras disciplinas, mas um objeto de estudo sistemático, permitindo que os estudantes compreendam seus aspectos estruturais, discursivos e comunicativos. Em nosso entendimento, quando a oralidade é tratada de forma difusa entre diferentes componentes curriculares, há o risco de que seu ensino se torne fragmentado, sem a devida intencionalidade pedagógica para o desenvolvimento das competências discursivas orais. Dessa forma, torna-se necessário repensar a organização das habilidades na Proposta Curricular, garantindo que a interdisciplinaridade complemente, mas não substitua, a abordagem específica e aprofundada da oralidade no ensino de Língua Portuguesa.

Tendo isso em vista, com o objetivo de aprofundar o debate, realizamos a identificação das habilidades específicas, relacionadas à oralidade, presentes na Proposta Curricular do Currículo do Espírito Santo. As habilidades mapeadas são: EF67LP11/ES, EF67LP14/ES, EF09LI03/ES, EF06LI04/ES e EF89LP27/ES. Com base nisso, cabe explicitar que a análise da distribuição dessas habilidades no documento evidencia diferenças significativas em sua organização.

Enquanto algumas habilidades estão diretamente vinculadas aos campos de atuação e aos objetos do conhecimento, outras são apresentadas sob uma perspectiva interdisciplinar, sendo recomendadas para um trabalho articulado com outros componentes curriculares. Essa distinção sugere que, embora a oralidade seja reconhecida como um eixo importante no ensino de Língua Portuguesa, sua abordagem não ocorre de maneira uniforme dentro da Proposta Curricular.

Com o intuito de proporcionar uma compreensão mais evidente da organização dessas habilidades, elaboramos dois quadros. No Quadro 10, estão listadas as habilidades EF67LP11/ES, EF67LP14/ES e EF89LP27/ES, que possuem uma relação direta com os campos de atuação e com as competências específicas da área de Linguagens.

Quadro 10 - Habilidades relacionadas a oralidade e/ou aos gêneros discursivos orais
(continua)

CAMPO DE ATUAÇÃO	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
JORNALÍSTICO/ MIDIÁTICO	Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	EF67LP11/ES Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, fanclipe, show, saraus, slams etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos.
JORNALÍSTICO/ MIDIÁTICO	Planejamento e produção de entrevistas orais	EF67LP14/ES Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntas e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática

Quadro 10 - Habilidades relacionadas a oralidade e/ou aos gêneros discursivos orais (conclusão)

CAMPO DE ATUAÇÃO	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
VIDA PÚBLICA	Conversação espontânea	EF89LP27/ES Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc., identificando as informações mais relevantes, fazendo inferências sobre o que é dito e relacioná-las a outras informações para, a partir daí, elaborar perguntas sobre possíveis dúvidas ou se posicionar e argumentar em relação ao que foi dito.

Fonte: elaboração própria (2024).

Por outro lado, no Quadro 11, encontram-se as habilidades EF09LI03/ES e EF06LI04/ES, que são descritas como competências a serem desenvolvidas, em articulação com outros componentes curriculares. Isso significa que o documento curricular as apresenta exclusivamente dentro de uma abordagem interdisciplinar, sem atribuir a elas um espaço específico dentro do componente de Língua Portuguesa. Essa organização sugere que a oralidade, nessas habilidades, é concebida não como um objeto de estudo aprofundado no ensino da língua, mas como um instrumento de apoio para outras áreas do conhecimento.

Quadro 11 - Habilidades do Currículo do Espírito Santo, de 2020, apresentadas como correlacionadas a outros componentes curriculares

HABILIDADES DO CURRÍCULO DO ESPÍRITO SANTO, DE 2020, APRESENTADAS COMO CORRELACIONADAS A OUTROS COMPONENTES CURRICULARES
EF09LI03/ES Analisar e reconhecer de forma auditiva posicionamentos defendidos e refutados em textos orais reproduzidos em materiais sonoros ou pronunciados pelo professor ou pelos colegas sobre temas de interesse social e coletivo.
EF06LI04/ES Reconhecer em textos orais, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas como: família, comunidade, escola e amigos.

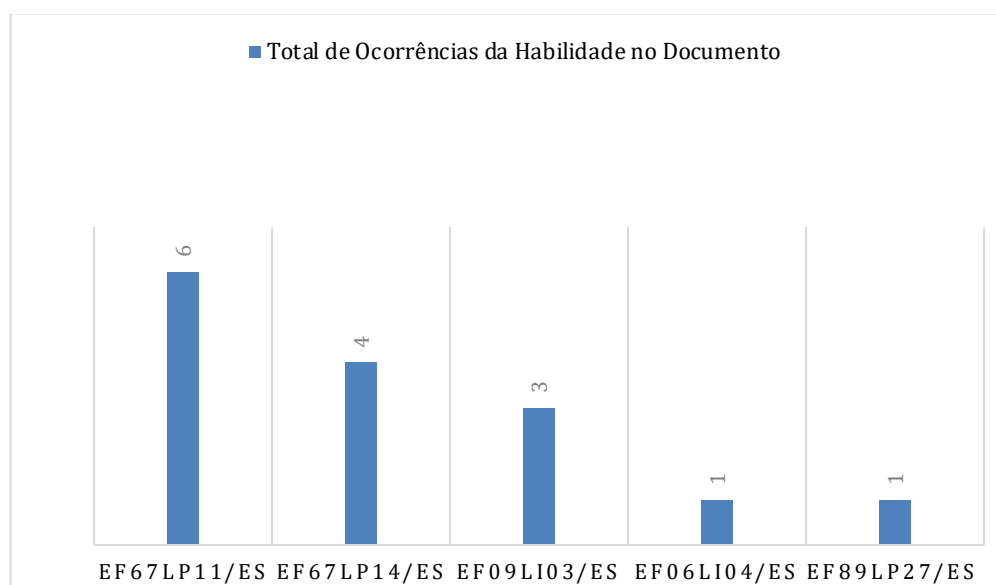
Fonte: elaboração própria (2024).

Dessa forma, a categorização das habilidades, no Quadro 11, evidencia um desequilíbrio na distribuição curricular da oralidade. Isso, tendo em vista que parte de suas competências são trabalhadas de forma direta no ensino de Língua

Portuguesa, enquanto outras são delegadas unicamente à articulação com diferentes componentes curriculares.

Além disso, também analisamos a distribuição de habilidades, relacionadas à oralidade, pautadas no Currículo do Espírito Santo. Essa análise buscou compreender como o quantitativo de competências voltadas para o desenvolvimento da oralidade, adaptadas à realidade capixaba, estão presentes no documento.

Gráfico 3 - Distribuição de habilidades relacionadas à oralidade nos anos finais do ensino fundamental ligadas ao Currículo do Espírito Santo



Fonte: elaboração da autora (2024).

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 3, observa-se que, na Proposta Curricular de Cariacica, o número de habilidades relacionadas à oralidade, oriundas do Currículo do Espírito Santo, é ainda menor em comparação àquelas derivadas da BNCC. Tal fato evidencia uma limitação da Proposta Curricular, no que se refere à incorporação de diretrizes que contemplem a oralidade de forma mais alinhada à realidade local.

Além disso, a análise dos dados demonstra que a quantidade reduzida de habilidades e competências voltadas para a oralidade, evidenciada nos gráficos, sugere que o documento curricular de Cariacica, assim como a BNCC, prioriza os eixos relacionados à produção de textos escritos, leitura e escrita, em detrimento do desenvolvimento sistemático das práticas orais. Em vista disso, compreendemos com Bunzen (2020), que, na BNCC, pelo fato de o tratamento pedagógico da oralidade ser desenvolvido principalmente por meio dos eixos de leitura e produção textual, evidencia-se uma abordagem que privilegia a escrita e a produção textual

como elementos centrais da pedagogia do oral. O autor também destaca que, na BNCC, o eixo oralidade é frequentemente limitado a alguns gêneros específicos e pontuais, além de práticas relacionadas a procedimentos de interação ou comportamento em eventos de letramento escolares.

Além disso, Bunzen (2020) enfatiza a ausência de habilidades específicas relacionadas à oralidade em determinados campos de atuação social, o que reforça a percepção de que esse eixo tende a ser subsumido pelos demais. Esse aspecto indica um descompasso na valorização das diferentes modalidades da linguagem, evidenciando que a oralidade, apesar de sua centralidade na comunicação cotidiana e na construção do conhecimento, não recebe um tratamento didático suficientemente aprofundado na BNCC.

Nas palavras do autor, o eixo oralidade “poderia ser totalmente encapsulado pelos outros eixos [...] ou assumir uma autonomia maior na elaboração dos objetos de conhecimento e habilidades com mais especificidade das mídias e das práticas de linguagem [...]” (Bunzen, 2020, p. 88). Tendo em vista essa perspectiva, compreendemos que a BNCC evidencia uma fragilidade no tratamento dado à oralidade, que, ao não contar com uma sistematização própria e detalhada, pode acabar sendo diluída nos outros eixos, como leitura e produção textual.

Adicionalmente, compreendemos que essa análise pode ser estendida à Proposta Curricular de Cariacica, uma vez que, ao alinhar-se à BNCC, o documento apresenta uma quantidade limitada de habilidades e objetos de conhecimento relacionados à oralidade, concentrando-se em um número restrito de campos de atuação. Isso reforça a tendência já apontada por Bunzen (2020), em que o ensino da oralidade se mantém secundário em relação aos demais eixos da linguagem, sendo frequentemente subsumido às práticas de leitura e produção textual.

Nesse contexto, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para os anos finais do município de Cariacica, ao conferir menor destaque ao eixo da oralidade, pode restringir as oportunidades de os estudantes se engajarem em práticas comunicativas diversificadas e significativas. A ausência de uma abordagem mais estruturada e aprofundada da oralidade compromete a construção de competências discursivas essenciais para a participação ativa dos alunos em diferentes esferas da sociedade.

Sendo assim, a Proposta Curricular de Cariacica parece alinhar-se a uma perspectiva escolar que privilegia os eventos de letramento, conferindo à escrita uma

posição central no ensino de Língua Portuguesa. Essa abordagem sugere uma aproximação com concepções de linguagem que enfatizam aspectos estruturais e normativos, em detrimento de uma visão mais dialógica e interativa, que reconheça a oralidade como um eixo fundamental da aprendizagem.

Além disso, observa-se que a maioria das habilidades relacionadas à oralidade presentes no documento enfatiza práticas como a conversação espontânea e a oralização de textos, sem necessariamente abordar aspectos reflexivos da produção oral. Esse fato reduz o potencial da oralidade enquanto prática discursiva complexa e estruturada, restringindo-a a um papel mecânico. Entretanto, embora atividades de oralização e conversa espontânea sejam importantes para estimular a expressão verbal dos alunos, elas não garantem, por si só, uma abordagem sistemática da oralidade que contemple a análise discursiva, a variação linguística e as estratégias argumentativas e comunicativas próprias dos gêneros orais.

Conforme apontam Scherrer, Ferreira e Leite (2024, p. 58), “[...] não basta apenas ‘colocar o aluno para falar’”, é imprescindível analisar os elementos constitutivos dos textos orais, considerando suas características específicas e os contextos em que são utilizados. Isso, para que o ensino promova reflexões críticas sobre os usos e as funções dos textos orais, de forma a ampliar as possibilidades de letramento dos alunos e favorecer o desenvolvimento dos multiletramentos.

Portanto, em nosso estudo, pautamo-nos no entendimento de que é necessário criar um ambiente em que os alunos compreendam a complexidade dos discursos orais e sejam capazes de utilizá-los em diferentes contextos sociais e culturais. Nesse sentido, Scherrer, Ferreira e Leite (2024, p. 22) ressaltam:

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

Com base nas autoras, compreendemos relevante um ensino da oralidade que ultrapasse práticas superficiais e priorize situações de interação, para que os estudantes desenvolvam capacidade discursiva e compreendam os contextos de

uso dos gêneros orais, bem como expandam sua autonomia discursiva e ampliem a capacidade de atuar como sujeitos ativos nas situações comunicativas. Nesse cenário, a escola assume um papel fundamental, não apenas na proposição de atividades, mas também na mediação de experiências que conectem os textos orais às realidades socioculturais dos estudantes.

Diante das discussões realizadas, na próxima seção, abordamos a metodologia mobilizada neste estudo, detalhando os procedimentos que nortearam todo o processo. Para tanto, explicamos as etapas envolvidas na produção e no tratamento dos dados, fundamentais para a construção deste trabalho.

6 QUESTIONÁRIO E PERCEPÇÕES: UM OLHAR SOBRE OS DADOS PRODUZIDOS

Nesta seção, propomos estabelecer um diálogo com os dados produzidos, por meio do questionário (Apêndice A), concebendo a pesquisa como um espaço de escuta, troca e construção conjunta de saberes. Concebemos essa perspectiva por compreendermos que a pesquisa se configura como um processo interativo, no qual pesquisador e participantes se reconhecem como sujeitos ativos na produção do conhecimento.

Com esse entendimento, apoiamo-nos em Souza e Carvalho (2016), para quem a pesquisa “[...] implica, necessariamente, na revelação da atitude do pesquisador que se indaga sobre a especificidade do conhecimento que é produzido de forma compartilhada, por meio de uma cumplicidade consentida entre ele e seus interlocutores”. Ao considerar o olhar e as vivências daqueles que estão diariamente envolvidos no processo educativo, buscamos não apenas compreender práticas e conceitos, mas também dar ressonância às experiências docentes, reconhecendo-as como parte essencial da construção do conhecimento sobre o trabalho com a oralidade no contexto curricular do ensino municipal de Cariacica.

Posto isso, nossa análise será organizada em três eixos principais: o perfil dos professores participantes; as concepções de linguagem e práticas pedagógicas; e a presença do trabalho com a oralidade no cotidiano escolar, destacando seus desafios e potencialidades apontados pelos docentes. Desse modo, segue-se nas próximas subseções.

6.1 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Inicialmente, é relevante abordar o perfil dos professores que participaram da pesquisa, uma vez que compreender quem são esses sujeitos é fundamental para o diálogo acerca dos dados produzidos e para a contextualização deste estudo. Defendemos que conhecer as experiências formativas e os contextos de atuação desses professores nos permitirá perceber as influências que permeiam suas práticas pedagógicas, bem como as possíveis relações entre sua formação e as metodologias adotadas no ensino de Língua Portuguesa.

Partindo dessa compreensão, iniciamos nossa reflexão, a partir da formação

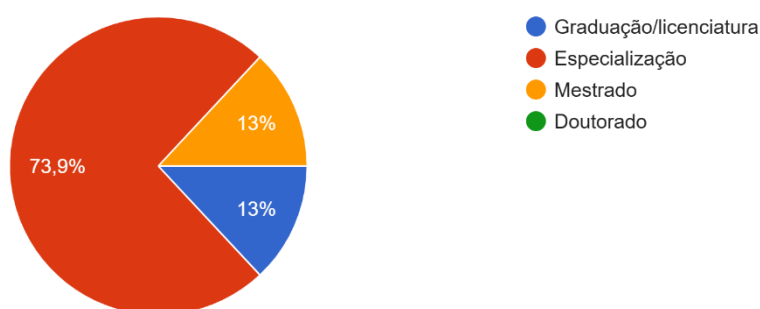
acadêmica dos docentes participantes. Os dados, conforme o Gráfico 4, revelam um cenário em que a especialização é predominante entre os professores (73,9%), o que demonstra um movimento expressivo de busca pela qualificação profissional, ainda que, em sua maioria, concentrada em cursos de formação *lato sensu*.

Observamos também que 13% dos participantes possuem título de mestre, o que pode indicar uma parcela de professores com maior proximidade com a pesquisa acadêmica e com reflexões mais sistematizadas sobre sua prática pedagógica. Por outro lado, os 13% que possuem apenas a licenciatura como formação mais elevada nos levam a considerar diferentes realidades: podem ser professores em início de carreira, que estão construindo seu percurso formativo, ou profissionais que, por diferentes motivos – como falta de incentivo, motivação, tempo ou recursos –, não tiveram a oportunidade de dar continuidade aos estudos.

Relativamente aos cursos de especialização *lato sensu*, podemos, ainda, inferir que a sua incidência se deve à alta oferta desses cursos no estado do Espírito Santo, executados, em sua maioria, na modalidade a distância. Isso auxilia a sua realização pelos docentes, indo ao encontro, principalmente, da necessidade de apresentação de títulos para o plano de cargos e salários do município.

Gráfico 4 - Formação acadêmica

Qual é a sua maior qualificação acadêmica?
23 respostas



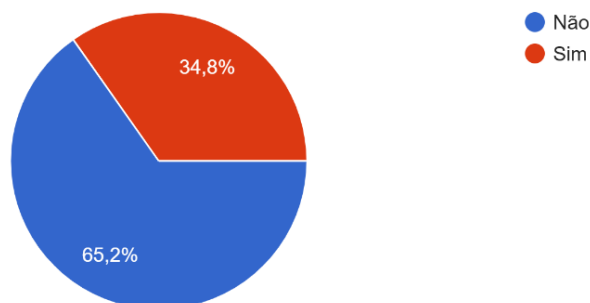
Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

Outro aspecto investigado no questionário foi a atuação dos professores em outras redes de ensino, além da Rede Municipal de Cariacica. Os dados presentes no Gráfico 5, revelaram que 34,8% dos participantes – oito docentes – relataram exercer uma dupla jornada, atuando também em instituições de ensino de outros municípios. Essa informação reflete a realidade de muitos professores que, em busca de melhores condições de trabalho e renda, dividem seus dias entre diferentes escolas e contextos educacionais.

Gráfico 5 - Atuação em outras redes de ensino

Além da Rede Municipal de Cariacica, você atua em outro Município?

23 respostas



Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

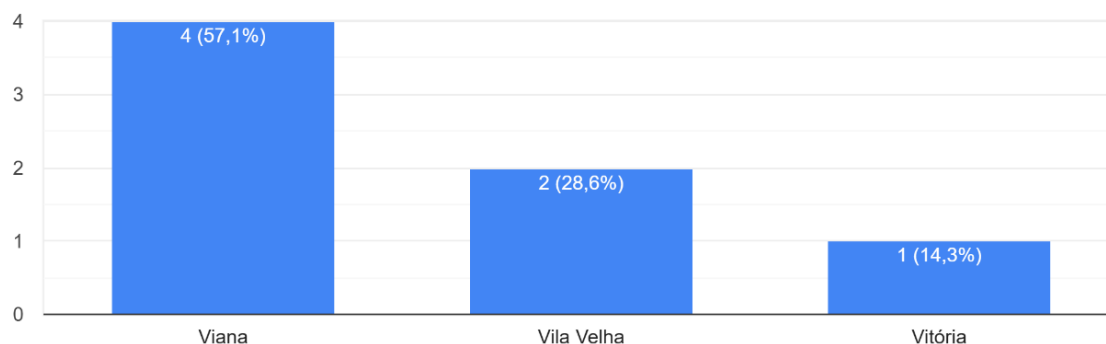
Ao observarmos os locais de atuação dos professores que trabalham em outras redes de ensino além da rede Municipal de Cariacica, percebemos que os municípios vizinhos – Viana, Vila Velha e Vitória – foram os mais mencionados, sendo Viana o que concentrou o maior número de respostas, conforme o Gráfico 6. Com isso, entendemos que, embora atuar em múltiplos contextos educacionais possibilite um intercâmbio de práticas pedagógicas e metodológicas que amplia o repertório dos docentes, essa realidade, entretanto, provoca desafios que vão além do pedagógico.

A rotina de quem divide seu tempo entre duas ou mais instituições envolve deslocamentos frequentes, horários apertados e múltiplas demandas a serem atendidas. Desse modo, o acúmulo de responsabilidades pode ocasionar a sobrecarga de trabalho, o cansaço físico e emocional e a dificuldade em conciliar as exigências de cada escola com o cuidado pessoal e o descanso.

Gráfico 6 - Distribuição de atuação por município da Região Metropolitana do Espírito Santo

Se sim, qual Município você atua?

7 respostas



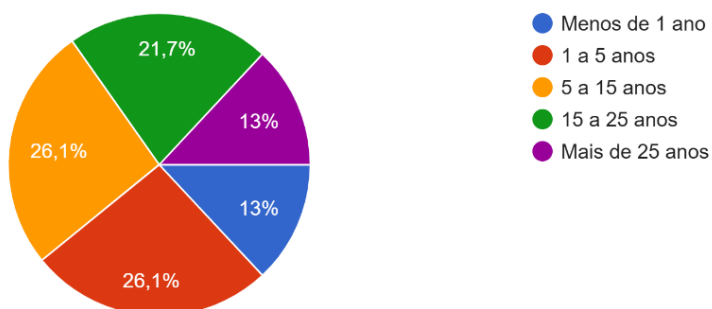
Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

Em relação ao tempo de experiência na docência, como pode ser observado no Gráfico 7, os dados indicam que a maioria dos professores participantes possui uma trajetória significativa no magistério: aproximadamente 60% atuam na área há mais de dez anos, evidenciando um grupo de profissionais que acumula vivências e aprendizados ao longo de sua carreira. Por outro lado, 15% dos respondentes estão no início da trajetória, com menos de cinco anos de experiência.

Gráfico 7 - Tempo de atuação no magistério

Há quanto tempo você atua no magistério?

23 respostas



Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

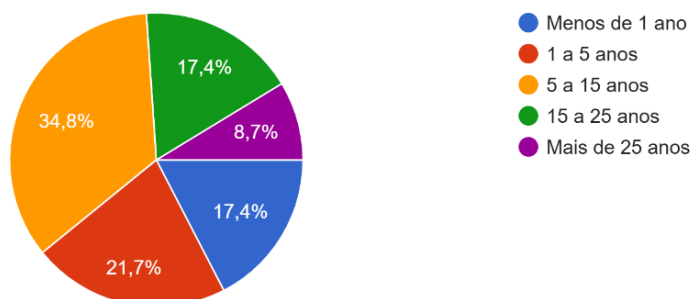
Além disso, foi analisado o tempo de atuação dos docentes na disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Os resultados, presentes no Gráfico 8, demonstraram que 34,8% dos participantes lecionam por um período entre 5 e 15 anos, enquanto 21,7% atuam de 1 a 5 anos. Um grupo expressivo (17,4%) possui entre 15 e 25 anos de experiência, e outros professores (17,4%) estão há menos de um ano na função. Por fim, 8,7% dos respondentes lecionam há mais de 25 anos. Esses dados evidenciam uma distribuição equilibrada entre professores mais experientes e aqueles em início de carreira, o que possibilita que

esta pesquisa contemple diferentes perspectivas sobre o ensino de Língua Portuguesa nessa etapa da educação.

Gráfico 8 - Tempo de atuação na disciplina de Língua Portuguesa

Há quanto tempo você leciona a disciplina de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental?

23 respostas



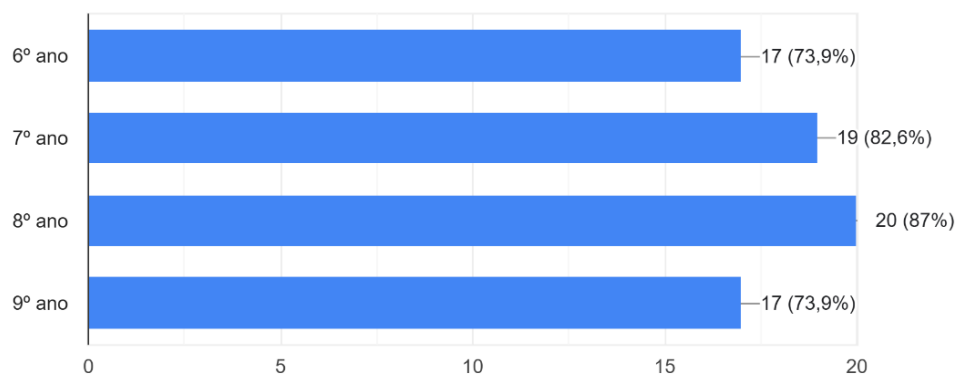
Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

Em relação aos anos escolares em que os docentes atuam, os dados, conforme o Gráfico 9, mostram que 87% dos participantes lecionam no 8º ano, seguido por 82,6% no 7º ano. O 6º e o 9º ano contam com a docência de 73,9% dos professores. Compreendemos que esses números revelam que a maioria dos docentes transita por diferentes turmas no decorrer do ensino fundamental.

Gráfico 9 - Distribuição ano/série de atuação no ensino fundamental

Ano(s) do Ensino Fundamental em que atua hoje?

23 respostas



Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

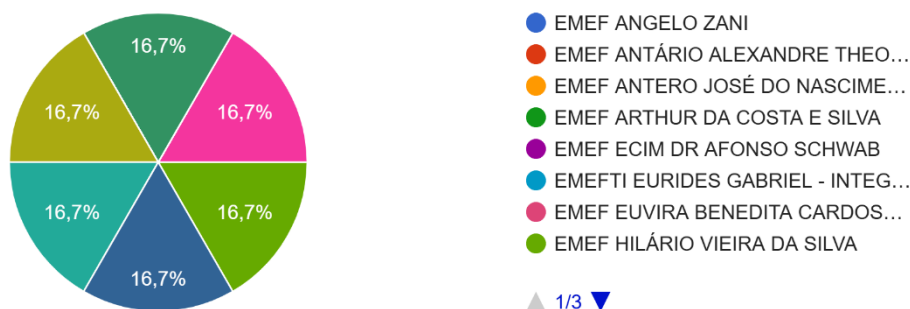
O questionário ofereceu, ainda, a possibilidade de os participantes indicarem as escolas em que atuavam. A partir dessas informações, foi possível constatar que a pesquisa abrangeu docentes de diversas regiões do município de Cariacica, incluindo professores de escolas de tempo integral e de ensino regular. Entre as unidades escolares mencionadas (Gráfico 10), estão: Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Manoel Pascoal (Região 1), EMEF Laurinda Pereira do Nascimento (Região 2), Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral

(EMEFTI ECIM) Cel. PM Orlady (Região 3), EMEF Manoel Mello Sobrinho (Região 4), EMEF Oliveira Castro (Região 5) e EMEF Hilário Vieira da Silva (Região 12).

Gráfico 10 - Distribuição de atuação por unidade de ensino da rede municipal de Cariacica

Em qual Unidade de Ensino você atua? (Não é necessário identificar a escola, caso não deseje)

6 respostas



Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

Nesse cenário, após apresentarmos, brevemente, as experiências formativas e os contextos de atuação dos docentes participantes da pesquisa, o próximo eixo dialoga acerca de suas concepções de linguagem e práticas pedagógicas.

6.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES

Nesta subseção, dialogamos com as concepções e as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da língua, a partir da perspectiva dos professores, com o intuito de compreender como esses elementos se refletem no cotidiano escolar. Para isso, o diálogo será organizado em torno de duas subseções que se complementam.

Na primeira, investigamos a presença dos documentos norteadores – como a BNCC e a Proposta Curricular da Prefeitura de Cariacica – no cotidiano docente, procurando compreender se esses materiais são utilizados e de que maneira influenciam o planejamento e as ações em sala de aula. Já a segunda subseção se dedicou à análise das concepções de linguagem que orientam o trabalho dos professores, visando a entender como essas visões influenciam suas práticas pedagógicas.

6.2.1 Os documentos curriculares e sua influência nas práticas pedagógicas: BNCC e a Proposta Curricular de Cariacica

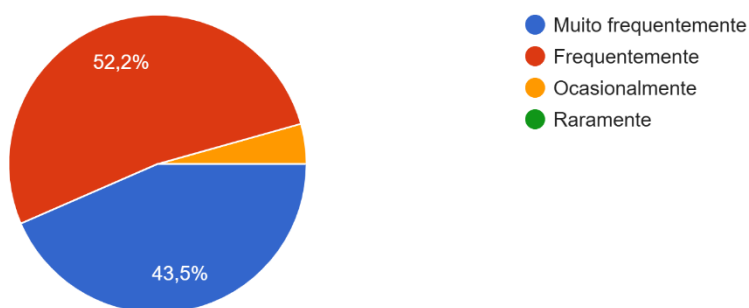
Neste estudo, defendemos que entender a relação entre os documentos curriculares e a prática pedagógica dos professores é fundamental para analisar como as diretrizes oficiais se concretizam no cotidiano escolar. Partindo dessa perspectiva, direcionamos nosso olhar para o uso dos documentos norteadores – a BNCC, publicada em 2018, e a Proposta Curricular da Prefeitura de Cariacica para a Língua Portuguesa, de 2024 – no contexto das salas de aula, tendo em vista que nosso objetivo foi compreender como e se esses materiais impactam práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Diante disso, ao darmos início ao diálogo acerca dos dados produzidos, encontramos um cenário em que tanto a BNCC quanto a Proposta Curricular da Prefeitura de Cariacica para a Língua Portuguesa desempenham um papel fundamental no planejamento e desenvolvimento das aulas. Em relação à BNCC, conforme indicado no Gráfico 11, a maioria dos professores demonstra uma forte adesão: 52,2% afirmaram utilizá-la frequentemente, enquanto 43,5% relataram fazer uso muito frequentemente. Apenas 4,3% disseram utilizá-la de forma ocasional, o que reforça a centralidade desse documento como diretriz nas práticas pedagógicas voltadas ao ensino da Língua Portuguesa.

Gráfico 11 - Uso da BNCC como referência no ensino de Língua Portuguesa

Você utiliza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2018) como referência para o ensino de Língua Portuguesa em suas aulas?

23 respostas



Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

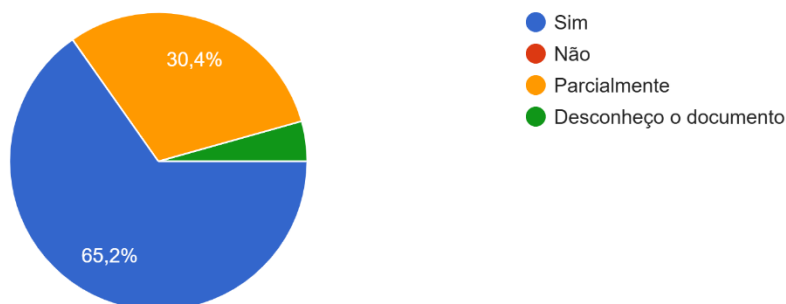
Quanto à Proposta Curricular da Prefeitura de Cariacica para a Língua Portuguesa, conforme o Gráfico 12, a maioria dos docentes, representada por 62,5% dos participantes, afirmou utilizar o documento em suas práticas pedagógicas. Por

outro lado, 30,4% disseram utilizá-lo apenas parcialmente, enquanto uma pequena parcela, equivalente a 4,3%, relatou desconhecer o material.

Gráfico 12 - Uso da Proposta Curricular da Prefeitura de Cariacica para a Língua Portuguesa no ensino de Língua Portuguesa

Você utiliza a Proposta Curricular da Prefeitura de Cariacica para a Língua Portuguesa (2024) - como referência em suas aulas?

23 respostas



Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

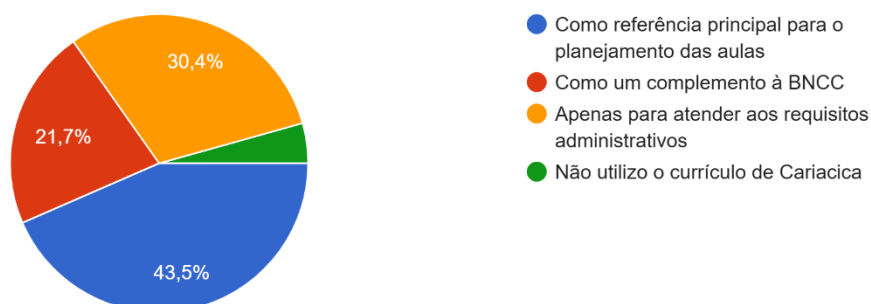
Quando questionados sobre como utilizam a Proposta em sala de aula, as respostas evidenciaram diferentes formas de utilização. Com base no Gráfico 13, observamos que, para 43,5% dos professores, o documento é a principal referência no planejamento das aulas, já 30,4% dos docentes afirmaram recorrer a ele apenas para atender às exigências administrativas, e outros 21,7% utilizam a proposta como um complemento à BNCC. Apenas 4,3% dos participantes disseram não fazer uso do material, sendo esse percentual correspondente ao mesmo professor que afirmou desconhecer-lo.

Nesse sentido, os dados sugerem que, embora a Proposta Curricular seja amplamente utilizada, os professores se relacionam com ela de maneiras distintas. Para alguns, ela atua como um documento que norteia a sua prática; para outros, é apenas um recurso complementar ou uma exigência a ser cumprida.

Gráfico 13 - Modo de utilização da Proposta Curricular da Prefeitura de Cariacica para a Língua Portuguesa (2024) no ensino de Língua Portuguesa

De que forma você utiliza Proposta Curricular da Prefeitura de Cariacica para a Língua Portuguesa (2024) em suas aulas?

23 respostas



Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

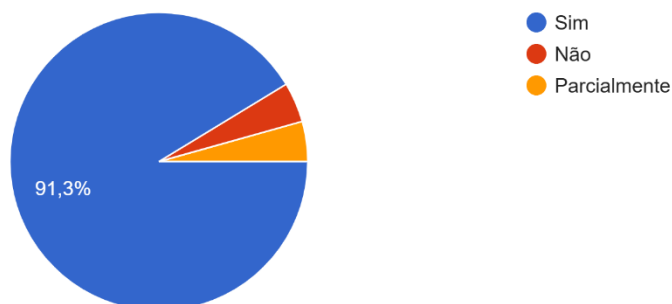
Os dados evidenciados nos inferem a interdependência das práticas pedagógicas com o que prescreve a BNCC, a qual, também por meio dos currículos próprios de cada rede de ensino, impõe-se de forma prescritiva. Com isso, deixa pouco espaço para a autonomia docente e para um fazer pedagógico que se distancia do imperativo das avaliações em larga escala.

Também foi perguntado aos professores se houve algum tipo de formação relacionada à BNCC e acerca da Proposta Curricular da Prefeitura de Cariacica para a Língua Portuguesa. Os dados, constantes no Gráfico 14, demonstram que a maioria – 91,3% dos participantes – afirmou que sim, reconhecendo a realização de apresentações, discussões ou momentos formativos. Por outro lado, 4,3% dos docentes indicaram que esse tipo de formação não ocorreu, enquanto outros 4,3% relataram que aconteceu apenas parcialmente.

Gráfico 14 - Participação de apresentação/discussão/formação acerca dos documentos curriculares recentes

Houve alguma apresentação/discussão/formação, da(s) qual(is) participou, acerca do(s) mais recente(s) documento(s) curricular(es) oficial(is), na escola e/ou na rede de ensino em que atua?

23 respostas



Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

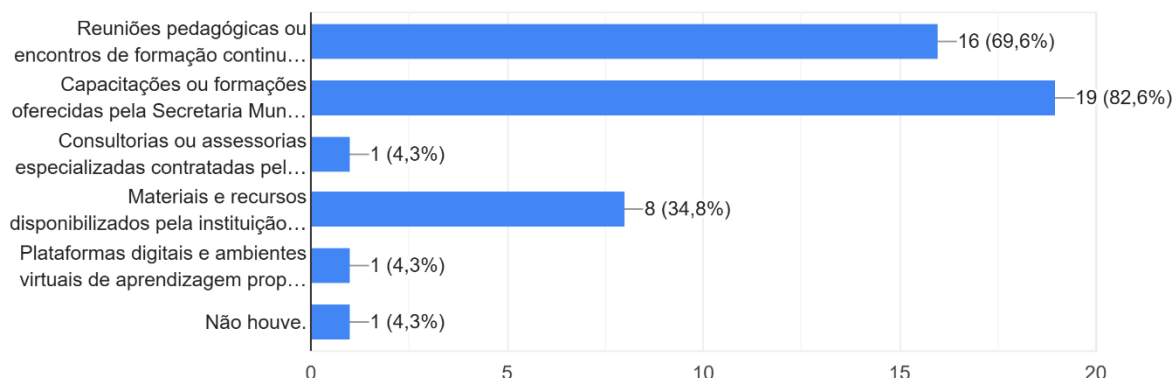
Quando questionados sobre em quais momentos as formações relacionadas a esses documentos aconteceram, os professores apontaram para momentos e experiências variadas. Como explicitam os dados presentes no Gráfico 15, a porcentagem de 82,6% dos professores relatou ter participado de capacitações ou formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Cariacica.

As reuniões pedagógicas e os encontros de formação continuada foram mencionados por 69,6% dos docentes. Além dessas iniciativas, 34,8% dos professores disseram buscar atualização por meio de materiais e recursos disponibilizados pela própria instituição de ensino em que atuam. Ainda, as consultorias especializadas contratadas pela Secretaria, bem como pelas plataformas digitais ou pelos ambientes virtuais de aprendizagem foram citadas por 4,3% dos participantes. O mesmo percentual corresponde aos docentes que afirmaram não ter tido acesso a nenhuma formação.

Gráfico 15 - Distribuição de momentos formativos acerca dos documentos curriculares recentes

Se sim, em que momentos?

23 respostas



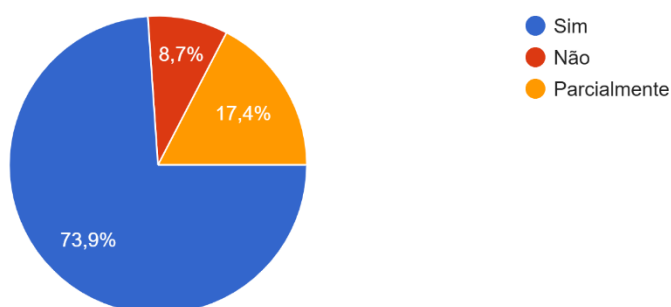
Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

Acerca do impacto dos documentos curriculares em suas práticas, especialmente no trabalho com a linguagem, de acordo com o Gráfico 16, um total de 73,9% dos professores afirmou perceber a influência direta desses materiais em suas práticas pedagógicas; 17,4% dos participantes indicaram que esses documentos impactam apenas parcialmente suas práticas, já 8,7% dos professores disseram não perceber nenhuma influência. Tais dados podem sugerir que, para grande parte dos docentes, os documentos orientam e contribuem para a organização das atividades e estratégias voltadas ao ensino da linguagem.

Gráfico 16 - Impacto dos documentos curriculares no(s) fazer(es) em sala de aula

Você acha que esse(s) documento(s) impacta(m) de alguma forma o(os) fazer(es) em sala de aula, no que tange mais especificamente ao trabalho com a linguagem?

23 respostas



Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

Os dados apontam que, embora a maioria dos docentes reconheça a relevância de documentos como a BNCC e a Proposta Curricular de Cariacica para o planejamento e a condução das aulas, o modo como esses materiais são utilizados no cotidiano escolar varia consideravelmente. Enquanto muitos

professores afirmam fazer um uso frequente e consistente desses documentos, outros, no entanto, relatam utilizá-los apenas parcialmente ou de forma pontual. Há, ainda, os que usam para atender a demandas administrativas e os que relatam desconhecer a Proposta Curricular.

Ademais, os dados também demonstram que a Secretaria de Educação tem promovido formações voltadas justamente para esses documentos. Diante disso, questionamo-nos: de que maneira essas formações têm sido conduzidas, e até que ponto estão, de fato, promovendo a apropriação crítica dos documentos curriculares por parte dos professores?

No que tange à vinculação da formação docente, de forma muito contundente, à BNCC, conforme nos mostram os dados analisados, Filipe, Silva e Costa (2021, p. 799) nos fazem refletir:

A BNCC e as políticas relacionadas ao documento implicam em mudanças significativas na escola, tais como: estreitamento curricular; projeção de um currículo para moldar a formação do trabalhador; reforço das desigualdades por meio das avaliações; ameaça à autonomia do professor (controle do seu trabalho, visto como mero executor de tarefas); formação dos professores de acordo com a “lógica” hegemônica; abertura para privatizações (produção de material didático por empresas privadas); responsabilização.

A crítica dos autores é fundamental para compreender os impactos que a BNCC tem provocado sobre a formação inicial e continuada dos docentes. O alinhamento quase integral das políticas formativas aos preceitos estabelecidos pela Base revela uma tendência à homogeneização e ao controle, negligenciando a necessidade de propostas formativas em diálogo com os contextos sociais e escolares. Tal conformação representa um risco concreto à construção de uma prática docente autônoma, voltada à transformação social e à resistência a processos de padronização e mercantilização da educação.

Logo, consideramos, de forma temerária, o quase alinhamento total da formação docente aos preceitos da BNCC, com a desconsideração da necessidade de que outras possibilidades formativas sejam engendradas ao professor, ao encontro, principalmente, de uma docência autônoma e crítica perante à sociedade atual. Coadunando-se a essa temeridade, Faleiro e Wanderer (2023, p. 107) refletem:

O foco na aprendizagem e no aluno, incitados pela Base, colocam o ensino e o professor em segundo plano. Desse modo, pensamos que, diante desse cenário, vai se construindo um sujeito professor

(des)territorializado, que, expulso do seu território, precisa realocar-se em outro, no qual as regras estão bem definidas, dizendo o que e como os alunos devem aprender. Nesse novo território, é colocada nas mãos dos professores a responsabilidade pela solução de problemas que exigem outras participações sociais.

Assim sendo, alinhamo-nos com a leitura dos autores, que apontam para o esvaziamento progressivo da autonomia docente e sua inserção em um espaço normativo que redefine seu papel pedagógico (Faleiro; Wanderer, 2023). O professor é deslocado de seu território de construção do saber e passa a atuar sob prescrições previamente estabelecidas, que determinam conteúdos, métodos e objetivos. Ao mesmo tempo, a ele se impõe a responsabilidade por resultados e desafios educacionais que ultrapassam sua atuação individual, exigindo respostas de caráter coletivo e estrutural.

Diante desse cenário, defendemos a construção de propostas formativas que valorizem a experiência concreta dos professores, incentivem a reflexão crítica e promovam a autonomia profissional. A formação deve ser compreendida como um processo contínuo, situado historicamente e politicamente orientado, que visa à constituição de sujeitos docentes capazes de intervir com consciência e responsabilidade nos múltiplos desafios da realidade educacional.

Nesse viés, em continuidade, a próxima subseção reflete sobre as concepções de linguagem que orientam a atuação dos professores. Isso, com o objetivo de compreender sua influência nas práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa.

6.2.2 Concepções de linguagem e suas influências nas práticas pedagógicas

Nesta subseção, partimos do pressuposto de que “as concepções assumidas pelo professor estão intrinsecamente relacionadas aos modos de pensar e de propor as atividades no contexto da sala de aula” (Scherrer; Ferreira; Leite, 2024, p. 82). Considerando essa perspectiva, buscamos refletir, com base nos dados da pesquisa, sobre as concepções de linguagem assumidas pelos docentes participantes e suas implicações para a prática pedagógica. Desse modo, objetivamos compreender como essas concepções influenciam o trabalho em sala de aula e, especialmente, de que forma se materializam no ensino de Língua Portuguesa.

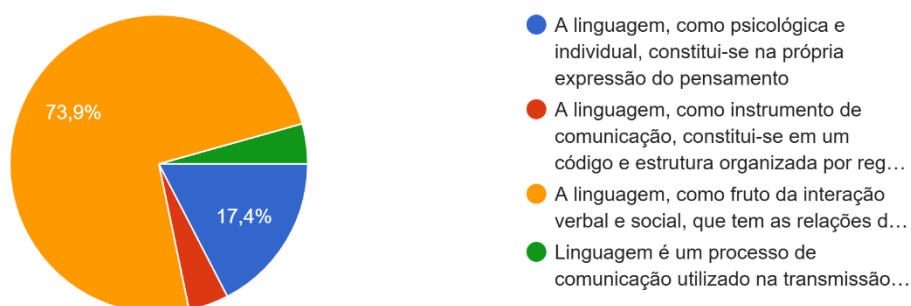
Nesse contexto, iniciamos a nossa reflexão com a questão relativa à definição de linguagem que mais se aproxima da compreensão dos docentes. Conforme os dados apresentados no Gráfico 17, um percentual de 73,9% dos participantes indicou conceber a linguagem como um fenômeno social centrado nas relações dialógicas. Em contrapartida, 4,3% dos participantes concebem a linguagem como um processo de comunicação baseado na transmissão de mensagens entre interlocutores, 4,3% a veem como um sistema de regras e códigos estruturados, e 17,4% entendem a linguagem como a expressão do pensamento.

Com base nesses dados, podemos compreender que, embora a maioria dos professores tenha uma visão pautada na linguagem como processo de interação entre sujeitos, ainda há uma parcela que compreende a linguagem de forma mais estrutural ou psicológica. Diante disso, cabe observar o Gráfico

Gráfico 17 - Definição de linguagem adotada pelos docentes

Qual a definição de linguagem que mais se aproxima de como a entende:

23 respostas



Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

A eleição, pela maioria dos docentes, da concepção de linguagem como fruto da interação verbal e social também pode ter interrelação com o que indica o currículo de Língua Portuguesa preceituado pela BNCC. Isso, uma vez que, a despeito das contradições que emanam de seu corpo, esse documento, como colocado na quinta seção deste estudo, afirma pautar-se por uma noção de linguagem como de base enunciativa-discursiva.

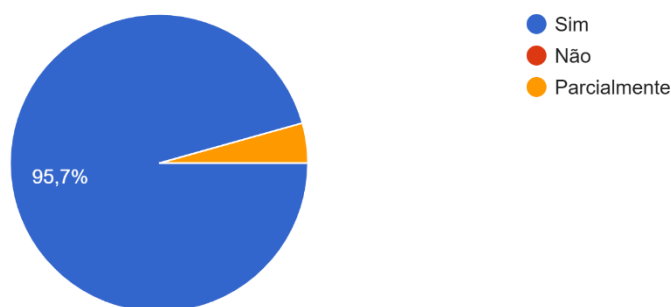
Seguidamente, também questionamos sobre o impacto que a concepção de linguagem tem sobre o trabalho em sala de aula, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa. Com base no Gráfico 18, observamos que 95,5% dos participantes afirmaram que sua forma de compreender a linguagem afeta diretamente suas práticas de ensino da Língua Portuguesa, enquanto apenas 4,3% consideram que essa relação não é significativa. Podemos compreender, a partir

desse dado, que a grande maioria dos professores possuem o entendimento de que concepção de linguagem adotada por eles tem implicações concretas em sua prática e no trabalho com a linguagem em sala de aula.

Gráfico 18 - Impacto da forma de se conceber a linguagem no trabalho em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa

Para você, a forma de conceber a linguagem tem impacto no trabalho em sala de aula, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa?

23 respostas



Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

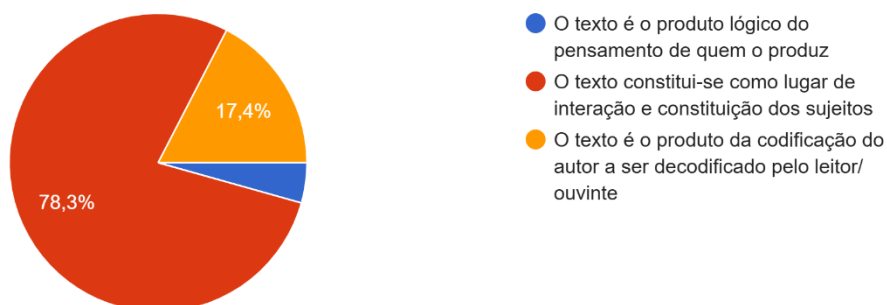
Ao abordarmos sobre o conceito de texto, observamos, no Gráfico 19, que 78,3% dos docentes reconhecem o texto como um espaço de interação e constituição dos sujeitos. Em contraste, 17,4% dos professores ainda consideram o texto como um produto a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, enquanto apenas 4,3% o entendem como um produto lógico do pensamento de quem o produz.

Essa oposição, quando observada em relação à questão analisada anteriormente, evidencia uma contradição entre a concepção de linguagem eleita pelos docentes e a noção de texto. Desse modo, revela que parcela dos docentes (17,2%) acaba elegendo a concepção de texto avessa à concepção de linguagem eleita, fato que corrobora nossa colocação de que parte dos docentes acaba fazendo escolhas pelo que os documentos curriculares oficiais abordam, e não por um conhecimento mais aprofundado e crítico acerca das concepções e de seus impactos nos processos didático-pedagógicos em sala de aula.

Gráfico 19 - Definição de texto adotada pelos docentes

Qual a definição de texto que mais se aproxima de como o entende:

23 respostas



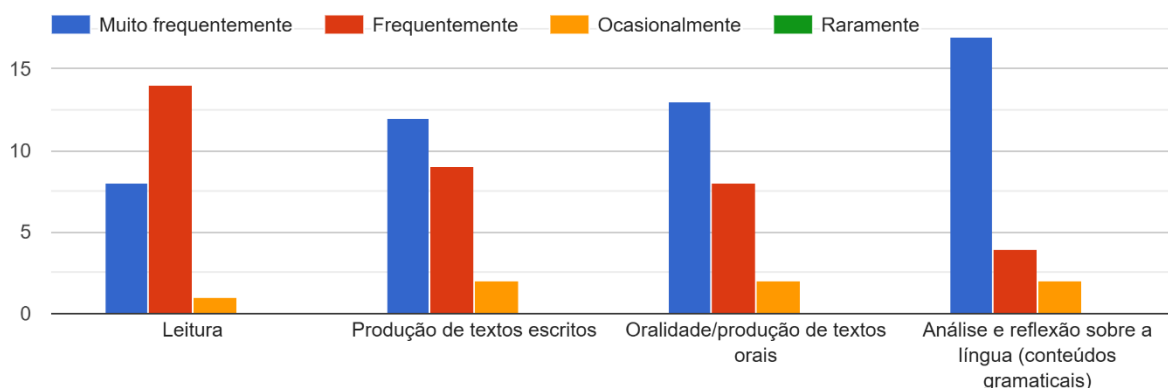
Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

Além das concepções de linguagem e texto, também questionamos a frequência com que os docentes abordam os eixos e as práticas de linguagem em sala de aula. Os resultados, de acordo com o Gráfico 20, demonstram que a leitura é frequentemente trabalhada por 14 professores, enquanto oito a abordam muito frequentemente e apenas um ocasionalmente.

A produção de textos escritos é frequentemente realizada por nove docentes, muito frequentemente por 12 e ocasionalmente por dois. No que se refere à oralidade e produção de textos orais, 13 professores afirmam trabalhar frequentemente com essa prática, oito muito frequentemente e dois ocasionalmente. Já a análise e reflexão sobre a língua, especialmente acerca dos conteúdos gramaticais, são frequentemente abordadas por 17 docentes, muito frequentemente por quatro e ocasionalmente por dois.

Os dados indicam que o trabalho com a linguagem tem se expandido, abrangendo não apenas o texto escrito, mas também práticas discursivas orais. Concomitantemente, observamos que os conteúdos gramaticais continuam a desempenhar um papel significativo na organização do ensino, sugerindo uma continuidade de abordagens mais estruturais, em contraste com a adoção de perspectivas enunciativas.

Gráfico 20 - Escala de abordagem dos eixos/práticas pedagógicas em sala de aula
Em uma escala entre muito frequentemente a raramente, marque a frequência com que você aborda os eixos/práticas de linguagem em sala de aula:



Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

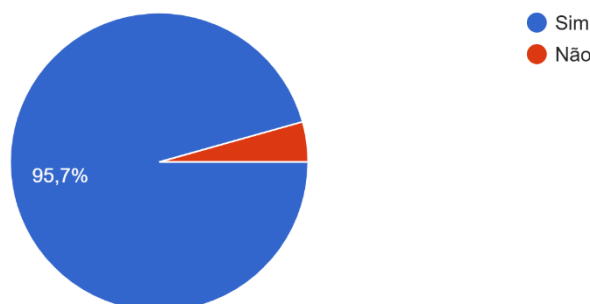
Por fim, quando questionados sobre a necessidade de uma abordagem da linguagem que dialogue com os contextos de vida dos estudantes, com base no Gráfico 21, observamos que 95,7% dos professores concordam com essa premissa, enquanto apenas 4,2% discordam. Desse modo, no que se refere à articulação entre linguagem e os contextos socioculturais dos alunos, observamos que há, entre a maioria dos participantes, o entendimento de que se deve considerar o universo sociocultural dos estudantes, para tornar o ensino mais significativo e próximo da realidade discente.

Essa percepção dialoga com Scherrer, Ferreira e Leite (2024). Os autores destacam que “a relevância de o contexto sociocultural dos alunos ser considerado na seleção/proposição de estratégias metodológicas, para uma adequação das atividades didáticas às necessidades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes” (Scherrer; Ferreira; Leite, 2024, p. 82).

Gráfico 21 - Abordagem da linguagem dialogando com o contexto de vida dos estudantes

Você entende a necessidade de uma abordagem da linguagem que dialogue com os contextos de vida dos estudantes?

23 respostas



Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

Posto isso, quando questionados sobre como trabalham com a linguagem de maneira conectada com a realidade dos estudantes, a maioria dos docentes afirma se utilizar de *podcasts*, músicas, vídeos e conteúdo de redes sociais. Um dos participantes compartilhou uma prática nesse sentido, ao afirmar que procura “dialogar sobre temas atuais e do universo jovem para que os alunos se sintam mais motivados a se expressar” (Participante 1, 2024). Outro docente relata que se utiliza de “[...] narrativas apresentadas pelos estudantes no cotidiano e [os leva] a refletir sobre o momento em que ocorre a interação e as articulações do pensamento. Isto pode acontecer com um fato noticiado ou algo que o aluno tenha presenciado” (Participante 2, 2024).

Contudo, os professores afirmam que enfrentam obstáculos que dificultam a consolidação de práticas mais contextualizadas. Dentre elas, está a escassez de recursos tecnológicos e materiais didático. Acerca disso, um professor expressa essa preocupação, ao afirmar que “[...] a linguagem deve se relacionar com os contextos dos alunos, tornando o aprendizado mais relevante, mas a falta de recursos didáticos para fazer essa ponte são obstáculos para esse tipo de abordagem” (Participante 3, 2024).

Outro aspecto recorrente é a sobrecarga curricular e a necessidade de cumprir os conteúdos programáticos. Nesse sentido, um dos participantes cita que “[...] sempre tento promover diálogos com os estudantes, incentivando-os a expressar suas vivências e perspectivas. Contudo, enfrento desafios como a falta de tempo e a pressão por cumprir o currículo. Além do desinteresse de alguns alunos” (Participante 4, 2024).

Além disso, alguns docentes observam que tanto professores quanto os alunos ainda mantêm uma visão tradicional do ensino de Língua Portuguesa, centrada apenas em estrutura e aspectos gramaticais, o que dificulta o trabalho com metodologias mais dialógicas e contextualizadas. A esse respeito, um dos docentes afirmou que

é importante ressaltar que a disciplina em si, por vezes é mal interpretada pelos alunos, pois ainda alguns alunos e professores veem como meras regras a serem decoradas. Mas está realidade vem sendo modificada, porque hoje o ensino de LP deve estar inserido e dialogada conjuntamente aos vários aspectos da vida cotidiana, como gêneros, linguagem, tecnologia e principalmente, à língua, que todos nós sabemos é viva e dinâmica (Participante 5, 2024).

O entendimento, por parte de docentes e de estudantes, acerca da disciplina de Língua Portuguesa ainda como um aprendizado de regras gramaticais, demonstra que os documentos curriculares, desde os PCNs, foram pouco eficazes quanto a uma mudança de perspectiva de trabalho com a linguagem em sala de aula. Dessa maneira, demonstra que qualquer mudança curricular deve vir acompanhada de plena formação docente e discussão, de modo a envolver todos os segmentos da escola.

Por fim, questões estruturais, falta de interesse dos alunos, o número elevado de alunos por turma e a rigidez das exigências institucionais também foram apontadas como entraves ao trabalho com linguagem. Nos tópicos seguintes, exploramos como essas concepções sobre oralidade se materializam nas práticas pedagógicas dos docentes, analisando potencialidades e desafios apontados pelos professores no trabalho com a oralidade.

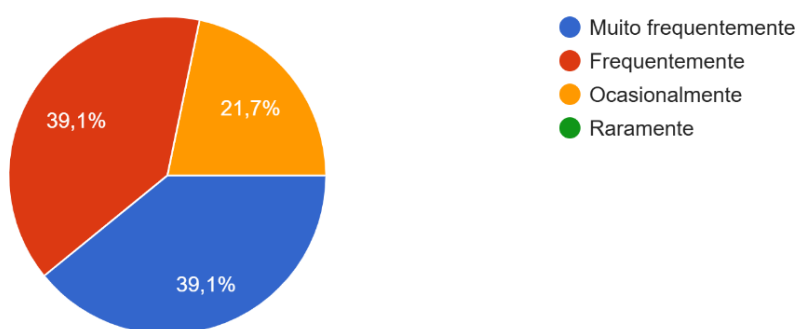
6.3 A PRESENÇA DO TRABALHO COM A ORALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR, DESTACANDO SEUS DESAFIOS E POTENCIALIDADES APONTADOS PELOS DOCENTES

Nesta subseção, propomos uma reflexão sobre como o trabalho com a oralidade se faz presente no cotidiano escolar, a partir das experiências compartilhadas pelos professores que participaram da pesquisa. Com base em seus relatos, objetivamos compreender as práticas, os desafios e as possibilidades que surgem na construção do ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa.

Primeiramente, iniciamos com uma questão que aborda a relação da frequência com que os professores trabalham produção textual oral. Com base no Gráfico 22, os dados indicam que a maioria inclui a oralidade em sua prática com regularidade, embora nem sempre com a mesma intensidade. Podemos observar que 39,1% dos participantes afirmam trabalhar muito frequentemente com a oralidade, 39,1% frequentemente e 21,7% ocasionalmente.

Gráfico 22 - Frequência e proporção da abordagem da produção textual oral em sala de aula

Em que proporção e frequência você aborda a produção textual oral em sala de aula:
23 respostas



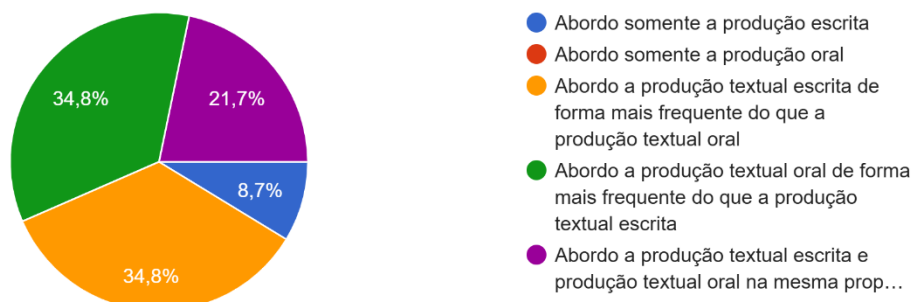
Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

Ao comparar as abordagens das modalidades oral e escrita, observamos, no Gráfico 23, que há um certo equilíbrio. Diante disso, 8,7% dos participantes dizem trabalhar exclusivamente com a produção escrita, contudo nenhum docente afirmou trabalhar apenas com a oralidade. Já 34,8% relatam priorizar a produção escrita, e outros 34,8% priorizam a produção oral. Apenas 21,7% afirmaram tratar ambas as modalidades com a mesma frequência. Isso mostra que, embora a escrita ainda esteja bastante presente, há um movimento expressivo de valorização da oralidade.

Gráfico 23 - Frequência e proporção da abordagem das modalidades orais e escritas em sala de aula

Em que proporção e frequência você aborda as modalidades oral e escrita em suas práticas pedagógicas?

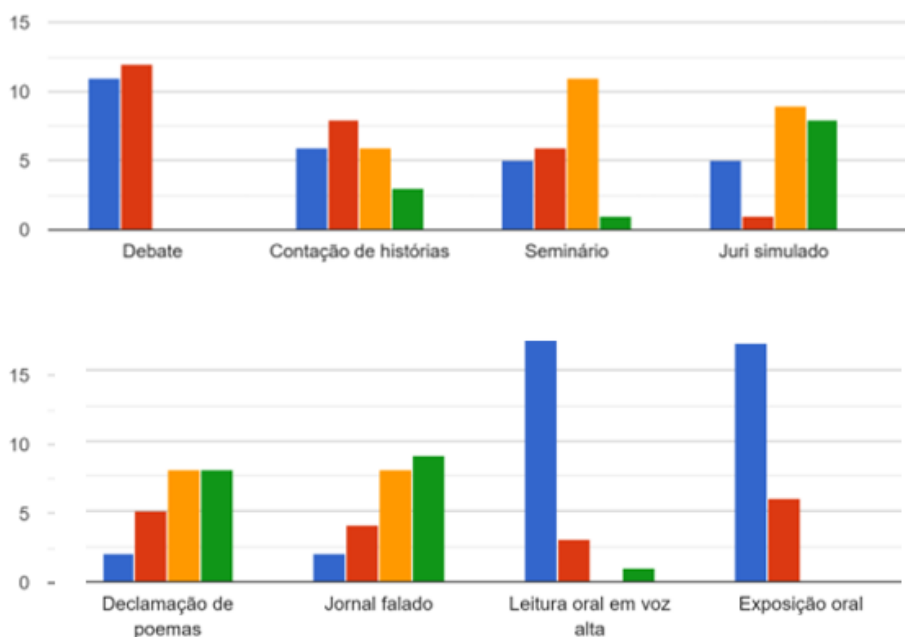
23 respostas



Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

No que se refere às atividades desenvolvidas com a modalidade oral, conforme o Gráfico 24, a leitura oral, em voz alta, conta com percentual de 82,6% e exposição oral de 73,9%, sendo essas as práticas realizadas frequentemente pela maioria dos professores. O debate também é amplamente utilizado, sendo praticado frequentemente por 47,8% e frequentemente por 52,2% dos docentes. Ainda, a contação de histórias é menos frequente: apenas 26,1% a realizam muito frequentemente, e 34,8% frequentemente. A declamação de poemas é rara ou ocasional em 69,5% dos casos. O jornal falado tem baixa adesão: 73,9% relatam praticá-lo apenas ocasionalmente ou raramente.

Gráfico 24 - Escala de frequência de atividades relacionadas ao trabalho com a oralidade



Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

Entre os gêneros menos explorados pelos professores, destaca-se o júri simulado, sendo referido por 78,3% dos participantes como uma prática raramente abordada. Esse dado chama atenção, especialmente quando consideramos o potencial pedagógico desse gênero, que envolve atividades como escuta ativa, formulação e defesa de pontos de vista, bem como análise de argumentos e a articulação de diferentes vozes dentro de um mesmo contexto discursivo. Nessa perspectiva, recorreremos ao viés de Souza (2022) para refletir sobre o valor pedagógico dessa prática.

A autora destaca a relevância do júri simulado no desenvolvimento de práticas argumentativas dos alunos, sublinhando seu papel nesse processo:

O júri simulado, como ferramenta educativa, tem como propósito ser instrumento de ensino de uma prática argumentativa que venha a promover uma participação efetiva dos alunos na produção de teses e argumentos acerca de diferentes temas, além de propiciar um impacto positivo no aprendizado, uma vez que, por meio deste gênero oral, os alunos passam a reconhecer que são afirmações duvidosas e contraditórias, bem como podem identificar e confrontar evidências diante de diferentes focos de abordagem encontradas na sociedade (Souza, 2022, p. 12).

Também nos alinhamos a Souza (2022, p. 12), ao compreender que o júri simulado exerce um papel importante na formação de sujeitos críticos e autônomos, justamente por possibilitar que os alunos assumam posições, elaborem teses e mobilizem estratégias de argumentação diante de temas complexos e socialmente relevantes. Desse modo, considerando o potencial desse gênero oral, questionamo-nos por que essa estratégia ainda é tão pouco utilizada e como sua aplicação poderia ser incentivada no contexto escolar.

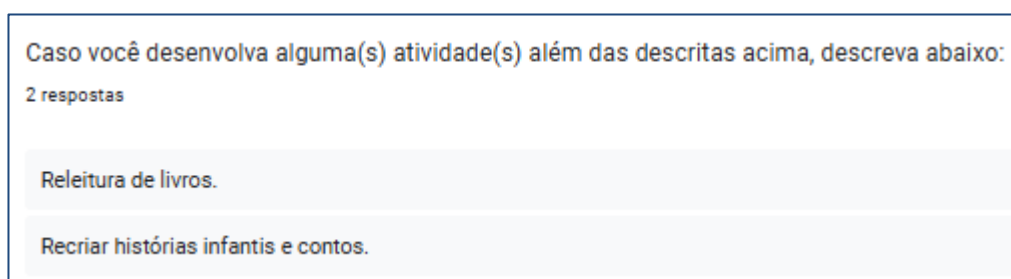
Ademais, a respeito dos dados produzidos, percebemos que algumas das atividades mencionadas pelos docentes, no que tange ao trabalho com a oralidade, são mais formas de oralização do que gêneros orais propriamente ditos, como é o caso da leitura oral em voz alta. Nesse sentido, compreendemos que a oralização, conforme entendida por Travaglia (2017), refere-se ao ato de falar, mas sem que o texto tenha sido originalmente concebido com a intenção de ser realizado oralmente.

Portanto, essas práticas podem envolver o uso da voz humana, mas não necessariamente têm a estrutura, o estilo ou os elementos linguísticos próprios de um gênero oral. Isso revela, de certa forma, desconhecimento de alguns docentes, e

aponta para a necessidade de formação específica acerca do trabalho com a produção de textos orais em sala de aula.

Alguns docentes também mencionaram outras atividades desenvolvidas no trabalho com a oralidade, destacando-se a releitura de livros e a recriação de histórias infantis, conforme ilustrado na Figura 14. O trabalho com esses dois gêneros mencionados indica, mais uma vez, que as propostas relacionadas à oralidade, em sua maioria, ainda se concentram predominantemente na prática da fala. Tal cenário sugere a persistência de uma certa confusão entre a simples oralização da linguagem e o desenvolvimento efetivo das potencialidades específicas que caracterizam os gêneros orais.

Figura 14 - Atividades mencionadas no trabalho com a oralidade



Caso você desenvolva alguma(s) atividade(s) além das descritas acima, descreva abaixo:

2 respostas

- Releitura de livros.
- Recriar histórias infantis e contos.

Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

Quanto aos recursos didáticos utilizados para apoiar o trabalho com a oralidade, os livros didáticos surgem como o principal suporte, mencionado por 91,3% dos participantes, seguidos por jogos educativos com 73,9%, vídeos com 69,6%, materiais on-line com 69,6% e, por fim, 21,7% afirmam utilizar áudios (Gráfico 25). Nesse contexto, é importante refletir sobre o papel que os livros didáticos ocupam no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere ao trabalho com a oralidade.

Para isso, apoiamo-nos, novamente, na perspectiva de Scherrer, Ferreira e Leite (2024, p. 61), que afirmam:

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

As autoras também ressaltam que a abordagem da oralidade nos livros didáticos pressupõe a participação de sujeitos interlocutores inseridos em contextos enunciativos. O livro, portanto, na visão das autoras, deve ser compreendido como

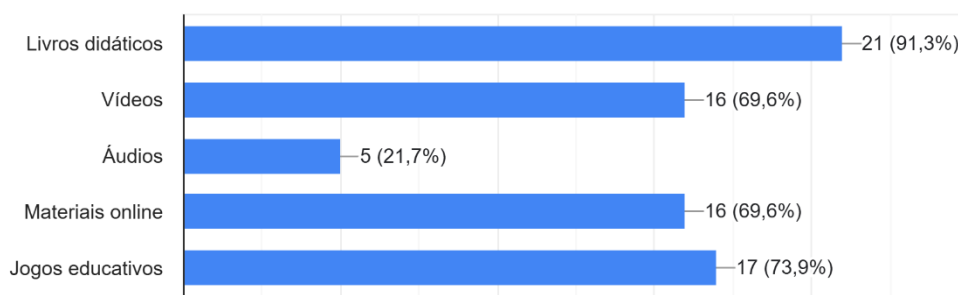
um dos interlocutores – mas não o principal –, não cabendo a ele determinar os rumos do ensino nem das discussões em sala de aula (Scherrer; Ferreira; Leite, 2024).

Nesse viés, alinhamo-nos às autoras, ao reconhecer que o livro didático, embora relevante, não deve ocupar um lugar central no trabalho com a oralidade. Isso, haja vista que acreditamos que o professor deva assumir um papel ativo na mediação do conhecimento, promovendo práticas que envolvam os alunos como sujeitos participantes e críticos, capazes de transitar por diferentes contextos comunicativos.

Gráfico 25 - Recursos didáticos utilizados para apoiar o trabalho com a oralidade

Quais recursos didáticos você utiliza para apoiar o trabalho com a oralidade em suas aulas?

23 respostas

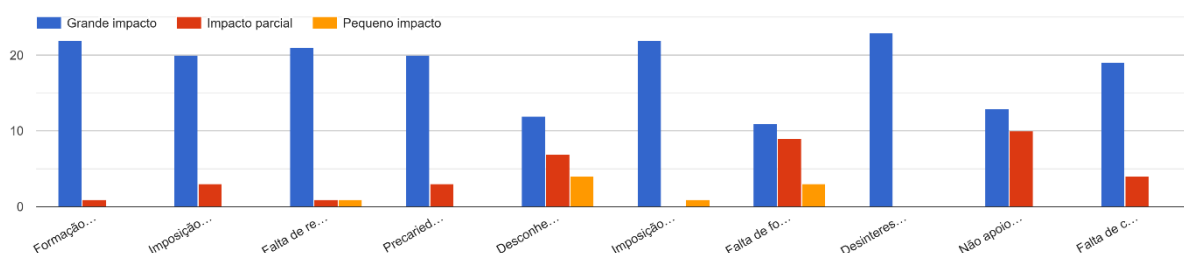


Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

Nesse estudo, também investigamos os principais entraves enfrentados pelos docentes no ensino da Língua Portuguesa. A formação inicial precária foi apontada como fator de grande impacto por 95,6% dos professores. A imposição de conteúdos curriculares também foi destacada por 95,6%, e a falta de recursos financeiros e humanos por 91,3%. Ademais, o desinteresse dos alunos aparece como o principal desafio, sendo mencionado como de grande impacto por 100% dos participantes. Outras dificuldades incluem o não apoio das famílias, com 56,5%; o desconhecimento do conteúdo por parte dos próprios docentes, com 52,2%; e a falta de apoio da gestão com 52,2%.

Gráfico 26 - Escala de intensidade dos entraves do trabalho docente quanto a ensino aprendizagem da Língua Portuguesa

Em uma escala entre grande impacto e pequeno impacto, assinale, em termos de intensidade, as principais questões que, para você, constituem-se, atualmente, como entraves (desafios) no que tange ao trabalho docente, principalmente quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa:



Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

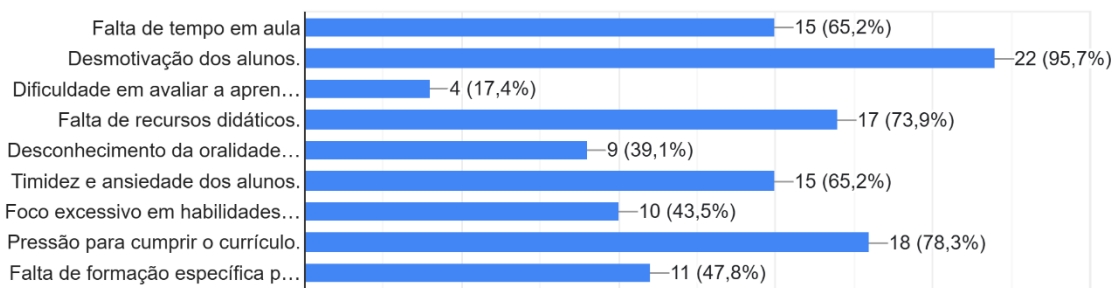
Especificamente em relação ao trabalho com a oralidade, os obstáculos mais citados foram: desmotivação dos alunos com 95,7%, pressão para cumprir o currículo com 78,3%, falta de recursos didáticos com 73,9%, falta de tempo em aula com 65,2% e timidez e ansiedade dos alunos com 65,2%. Também foram apontados: o foco excessivo em habilidades escritas com 43,2%, e a falta de formação específica sobre oralidade com 47,8%.

Torna-se importante ressaltar que, ainda que pesem os percentuais relativos à pressão para cumprir o currículo, à falta de recursos didáticos e à falta de tempo em aula, os docentes ainda, em grande parte, culpabilizam os estudantes pelo não desenvolvimento de uma prática pedagógica que siga ao encontro de uma educação mais diversificada e significativa. Tal fator nos revela a necessidade de outros olhares pela escola acerca dos discentes e seus modos de ser e estar no mundo, bem como um movimento interlocutivo mais abrangente entre toda a comunidade escolar.

Gráfico 27 - Principais entraves do trabalho docente no que tange o trabalho com a oralidade ao ensino aprendizagem da Língua Portuguesa

Quais as principais questões que, para você, constituem-se, atualmente, como entraves (desafios) no que tange ao trabalho com a oralidade ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa:

23 respostas



Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

Frente a esse cenário, os professores reconhecem a importância de estratégias específicas para superar obstáculos no processo de ensino-aprendizagem. A maioria destaca a necessidade de um planejamento detalhado (69,6%) e a criação de um ambiente seguro e acolhedor (73,9%) como fundamentais para melhorar a dinâmica da sala de aula.

Além disso, a pressão para cumprir o currículo (78,3%) e a falta de recursos didáticos (73,9%) aparecem como desafios significativos. A timidez e a ansiedade dos alunos (65,2%) também são apontadas como barreiras que exigem maior atenção. Embora a dificuldade em avaliar a aprendizagem tenha sido apontada por uma minoria (17,4%), a falta de formação específica para os professores (47,8%) e o desconhecimento sobre o trabalho com a oralidade (39,1%) sugerem áreas em que o desenvolvimento profissional é essencial para aprimorar as práticas pedagógicas, reiterando o que desenvolvemos ao longo de nosso estudo.

Gráfico 28 - Estratégias para superar os obstáculos no que tange ao trabalho com a oralidade



Fonte: gerado pelo Google Forms, com base nas respostas dos participantes (2024).

Em resumo, as informações apontam que a oralidade está presente nas práticas escolares, mas seu desenvolvimento ainda esbarra em obstáculos estruturais, pedagógicos e institucionais. Apesar disso, os dados produzidos indicam indícios de abertura para práticas mais dialógicas e contextualizadas. Diante do exposto, seguimos para a próxima seção, na qual propomos um diálogo sobre o processo de construção do produto educacional, que foi elaborado tomando como base as reflexões e experiências compartilhadas pelos professores ao longo desta pesquisa.

7 A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A partir das reflexões e dos diálogos estabelecidos ao longo da pesquisa, identificamos a necessidade de produzir um material pedagógico que se alinhasse às práticas, aos desafios e aos anseios dos professores de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do ensino fundamental, na Rede Municipal de Cariacica-ES, com a possibilidade de alcançar outros docentes que pretendam desenvolver práticas de oralidade em sala de aula. Com esse propósito, desenvolvemos o produto educacional intitulado “Um olhar sobre a oralidade: reflexões sobre a perspectiva dialógica no ensino de língua portuguesa”. Essa proposta pedagógica se apresenta como um planejamento flexível, um espaço de troca, refletindo as vozes dos docentes participantes desta pesquisa e dialogando com os referenciais teóricos que sustentam nosso trabalho.

Para tanto, o material está subdividido em três seções. Antes da primeira seção, apresentamos uma carta dirigida aos docentes, que tem o objetivo de situá-los dentro da nossa proposta pedagógica. Nela, explicamos os fundamentos teóricos e os objetivos do produto educacional, além de estabelecer um convite ao diálogo. A partir disso, destacamos que nosso objetivo com esse material é possibilitar aos professores subsídios didático-metodológicos para fortalecer o trabalho com a oralidade, concebendo-a como um espaço de interação e construção de sentidos sociais.

Como já mencionado, a proposta do material não é prescritiva, haja vista que se configura como um recurso passível de adaptações pelos educadores, conforme as demandas e particularidades do contexto escolar e dos estudantes. Nesse sentido, reunimos orientações e sugestões didáticas, elaboradas para que o trabalho com os gêneros discursivos orais emergja a partir de situações reais, concretas ou simuladas, que se conectem com a realidade dos estudantes.

Nesse sentido, na primeira seção, intitulada “Linguagem, oralidade e ensino: primeiras reflexões”, defendemos que a forma como compreendemos a língua influencia diretamente a abordagem pedagógica que mobilizamos ao trabalhá-la em sala de aula. A partir dessa premissa, apresentamos nossa fundamentação teórica, que entende a linguagem como um fenômeno social dialógico, essencialmente ligado à interação e à construção de sentido em contextos socioculturais específicos.

Na segunda seção, intitulada “Concepções de Linguagem e Práticas Pedagógicas: Perspectivas dos Professores”, apresentamos nossa trajetória metodológica, que teve início com a pesquisa documental. Nesse processo, dialogamos com os documentos que orientam as práticas escolares no município de Cariacica/ES: a Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Curricular de Cariacica para a Língua Portuguesa. Em seguida, expandimos o diálogo para os professores, por meio de um questionário disponibilizado de forma on-line, direcionado aos docentes de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Cariacica-ES.

Na terceira e última seção, intitulada “Proposta Didática para o Trabalho com a Oralidade: Reflexões Preliminares”, nossa intenção foi desenvolver uma proposta didática que integrasse teoria e prática, respeitando as especificidades do contexto educacional e promovendo o desenvolvimento das potencialidades comunicativas dos estudantes. Em nosso estudo, compreendemos a oralidade como uma prática social, intrinsecamente ligada às situações reais de comunicação vivenciadas pelos estudantes.

Por isso, ao elaborar o material, priorizamos propostas que incentivem a criação/ficcionalização de contextos comunicativos que façam sentido para os estudantes. Assim, as atividades sugeridas foram pensadas para promover a autonomia e a responsabilidade dos estudantes, proporcionando espaços em que possam escolher o gênero oral a ser utilizado, considerando o contexto e os interlocutores envolvidos na produção.

Desse modo, as atividades sugeridas foram estruturadas em passos sequenciais, permitindo que o professor encontre um caminho didático possível ou o reelabore de acordo com as especificidades de sua turma. Sendo assim, cada proposta de atividade contém um tema gerador, passos para o desenvolvimento das atividades, leituras sugeridas, dicas de mediação para o professor e sugestões para produção final. Além disso, há materiais complementares e orientações para o momento de reflexão coletiva.

Por fim, o documento estará disponível para *download* gratuito, permitindo que o conhecimento produzido pela pesquisa seja compartilhado e acessível a todos os professores.

8 (IN)CONCLUSÕES

Buscando tecer considerações (in)conclusivas, ao encontro das reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa, voltamos ao ponto de partida. Isto é, retornamos ao objetivo central que a sustentou: investigar se (e de que formas) o trabalho com a oralidade e a produção de gêneros discursivos orais, prescrito nos últimos documentos curriculares oficiais, vem se fazendo presente na prática de professores de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, no sentido de analisar potencialidades, obstáculos e desafios que permeiam essa abordagem no cotidiano escolar.

Para atender ao propósito delineado, esta pesquisa se ancorou tanto no diálogo com os documentos curriculares oficiais mais recentes, indicados para a educação do município de Cariacica-ES, quanto na escuta das vozes docentes, desdobrando-se, ainda, na elaboração da proposta pedagógica que compõe o produto educacional. Ao longo do percurso, compreender/analisar, refletir e dialogar foram os pilares que sustentaram a investigação, marcada pela escuta e pela interlocução com múltiplas vozes.

Nesse sentido, ao longo deste estudo, mobilizamos uma concepção de linguagem ancorada na perspectiva enunciativo-discursiva, especialmente a partir das contribuições de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, dos anos de 2016 e 2017. Ainda, no campo específico do ensino da oralidade, dialogamos com os estudos de Fávero, Andrade e Aquino (2014), Marcuschi (2005, 2008) e Travaglia (2017), que oferecem importantes subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com gêneros orais no contexto escolar. Partimos, também, da compreensão de que enunciar é, por natureza, argumentar. A esse respeito, recorreremos às contribuições de Azevedo *et al.* (2023) e Goulart (2007).

Nesse sentido, a fim de aprofundar o objetivo central desta investigação, delimitamos quatro objetivos específicos que orientaram cada etapa do nosso percurso metodológico. O primeiro deles consistiu em dialogar com a BNCC e a Proposta Curricular da Prefeitura de Cariacica para a Língua Portuguesa, com o intuito de compreender de que modo tais documentos abordam a oralidade e a produção de gêneros discursivos orais. Para isso, tratamos ambos os documentos como enunciados concretos, inseridos em contextos históricos, ideológicos e políticos específicos.

Inicialmente, dialogamos com a BNCC, com o objetivo de compreender o contexto sociopolítico que marcou sua elaboração, caracterizado por intensas disputas em torno dos rumos da educação brasileira. Esse percurso metodológico possibilitou refletir sobre os cenários de tensão e as disputas que atravessam a relação entre os fundamentos teóricos anunciados no documento e as diretrizes que orientam sua aplicação.

Nesse sentido, podemos observar que, embora a BNCC afirme mobilizar uma concepção de linguagem pautada na perspectiva enunciativo-discursiva, percebemos um descompasso entre o que o documento anuncia teoricamente e o que, de fato, propõe como prática pedagógica. Tal fato se evidencia na centralidade atribuída às habilidades e competências na organização do documento.

Entendemos que, ao priorizar esse modelo, a BNCC tende a reduzir o trabalho com a linguagem a um conjunto de capacidades mensuráveis, esvaziando sua dimensão crítica. Desse modo, defendemos que essa lógica curricular, alinhada a valores mercadológicos presentes nas políticas educacionais recentes, enfraquece a autonomia docente, padroniza o ensino e dificulta a construção de práticas pedagógicas sensíveis às realidades escolares.

Sendo assim, apesar das contradições evidenciadas ao longo deste estudo, reconhecemos que a BNCC representa um avanço em relação aos PCNs, especialmente no tratamento da oralidade, que passa a ocupar lugar de maior centralidade como um dos eixos estruturantes do ensino de Língua Portuguesa. Ao ampliar o escopo das práticas de linguagem possíveis no contexto escolar, o documento incorpora gêneros orais vinculados à cultura digital e às práticas multissemióticas, sinalizando uma tentativa de atualização curricular diante das transformações comunicativas da contemporaneidade.

Considerando esse cenário, a BNCC estabelece que, nos anos iniciais do ensino fundamental, o eixo da oralidade deve aprofundar as experiências prévias com a língua oral, iniciadas na família e na educação infantil. Já nos anos finais, os conhecimentos linguísticos, semióticos e normativos passam a se articular com os demais eixos (leitura, escrita e oralidade).

Nesse contexto, cabe enfatizar que a Proposta Curricular da Prefeitura de Cariacica para a Língua Portuguesa, ao alinhar-se à BNCC e ao Currículo do Espírito Santo, mobiliza a lógica das competências e habilidades como estrutura organizadora de suas diretrizes. Tal escolha, no entanto, merece questionamento,

pois tende a reduzir a complexidade do processo de ensino-aprendizagem a descritores de desempenho, esvaziando o potencial formativo da linguagem enquanto prática social.

Ademais, a ausência de uma concepção de linguagem explícita no documento compromete sua coerência interna e fragiliza a articulação entre os objetivos propostos e as práticas pedagógicas que deles decorrem. No caso específico da oralidade, essa lacuna se torna ainda mais visível diante do número reduzido de habilidades destinadas a esse eixo e da tendência de tratá-lo de forma transversal, muitas vezes subordinado aos eixos de leitura e escrita.

No que se refere ao segundo objetivo específico, buscamos compreender as concepções de linguagem que orientam as práticas docentes na Rede Municipal de Cariacica, bem como investigar de que forma a oralidade vem sendo incorporada ao cotidiano escolar. Os dados produzidos revelam que, embora os professores reconheçam a importância da oralidade no processo de ensino-aprendizagem, sua efetivação se encontra atravessada por múltiplos desafios. Assim, entre os principais entraves apontados pelos docentes, destacam-se a limitação de tempo para planejamento, a carência de recursos didáticos e tecnológicos, e a indisciplina e a baixa participação dos estudantes.

Apesar dessas dificuldades, observamos nos docentes um movimento de ampliação das práticas de linguagem nas escolas, com esforços no sentido de incluir a oralidade como parte integrante do trabalho pedagógico. No entanto, esse movimento ainda convive com a predominância de abordagens centradas em conteúdos gramaticais, que continuam a exercer forte influência na organização do ensino. Tal coexistência reflete os desafios enfrentados pelos professores para conciliar as exigências do currículo, as condições reais de trabalho e a busca por uma abordagem da linguagem como prática social.

Dando continuidade aos objetivos propostos, o terceiro consistiu em identificar e analisar quais gêneros discursivos orais são efetivamente mobilizados nas práticas docentes. Ao dialogarmos com os professores, percebemos que ainda é comum que práticas de oralização, como a leitura em voz alta ou a recontagem de histórias, sejam compreendidas como equivalentes à produção de gêneros discursivos orais. Essa aproximação, embora revele esforços importantes no trabalho com a oralidade, mostra o quanto os conceitos sobre o que são gêneros discursivos orais ainda estão em construção. Isso nos leva a considerar o quanto é necessário criar espaços

formativos que possibilitem discutir e refletir, sobre as especificidades da oralidade enquanto prática discursiva.

Nesse contexto, é importante observar que gêneros discursivos orais têm sido efetivamente mobilizados nas práticas docentes, pois refletem sobre como a oralidade vem sendo compreendida e trabalhada em sala de aula. Os dados produzidos apontam que os gêneros orais mais recorrentes são a leitura em voz alta, a exposição oral e o debate. Por outro lado, gêneros como o jornal falado e, sobretudo, o júri simulado, ainda são pouco explorados, apesar de seu potencial formativo.

O quarto objetivo específico de estudo materializou-se na elaboração do produto educacional desta pesquisa: uma proposta pedagógica voltada ao trabalho com a oralidade. Desse modo, fruto das reflexões e diálogos construídos ao longo do processo investigativo, o material fez emergir a necessidade de alinhar propostas pedagógicas às práticas, aos desafios e às expectativas dos professores da Rede Municipal de Cariacica. Com o propósito de fortalecer o ensino da oralidade em sala de aula, a proposta se apresenta como flexível e adaptável, construída a partir de situações reais ou simuladas/ficcionalizadas, que se vinculam às vivências e aos contextos socioculturais dos estudantes.

No processo de diálogo com os dados produzidos ao longo desta pesquisa, compreendemos que a produção textual, seja oral ou escrita, não se restringe à transposição do vivido em palavras. Ao contrário, ela se constitui como um movimento de (re)significação, em que os sentidos são tecidos a partir do entrelaçamento entre os discursos dos sujeitos, os referenciais teóricos mobilizados e as inquietações que atravessam a pesquisadora. Como nos lembra Amorim (2004, p. 77), “na passagem da situação de campo para a situação de escrita, não há apenas transcrição de resultados, mas também descoberta e invenção”.

Posto isso, com base no percurso da pesquisa, reafirmamos que reconhecer a oralidade como prática de linguagem que demanda sistematização também é reconhecer a escola como espaço de construção de valores, responsabilidade e participação social. Como defendem Scherrer, Ferreira e Leite (2024, p. 119),

[...] a escola se constitui como um espaço de formação que tem por missão fortalecer o exercício da cidadania e isso se dá a partir do desenvolvimento de estratégias didáticas voltadas para o domínio da fala pública, para o respeito às diversidades linguísticas-culturais e para a defesa de posicionamentos éticos e críticos.

Nesse sentido, o trabalho com a oralidade, quando orientado por uma intencionalidade crítica, configura-se como um gesto político que reafirma o compromisso com uma educação emancipadora. A partir dessas reflexões, nesta última seção, pretendemos contribuir para o aprofundamento das discussões em torno do ensino da oralidade, reconhecendo a complexidade que atravessa essa temática no contexto escolar.

Desse modo, longe de encerrar o debate, as reflexões deste trabalho visam a fomentar um espaço coletivo de reflexão, no qual múltiplas vozes possam seguir em interlocução. Nessa perspectiva, compreendemos que a investigação aqui empreendida se inscreve em um movimento contínuo, que não se esgota em si mesma, mas que se abre ao diálogo com outras experiências, práticas e, ainda, outros olhares.

Por fim, ao entrelaçar as vozes docentes, os aportes teóricos e as experiências vividas no cotidiano escolar, esta pesquisa se apresenta como um convite ao diálogo e à reflexão sobre os caminhos possíveis para o ensino da oralidade. Portanto, desejamos que as reflexões aqui construídas se somem à prática dos docentes de Língua Portuguesa, contribuindo, especialmente, no que tange ao ensino da oralidade em uma perspectiva crítica e dialógica.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. p. 8-22.
- ALCÂNTARA, Regina Godinho de; STIEG, Vanildo. “O que quer” a Base Nacional Comum Curricular (BNCC no Brasil: o componente curricular Língua Portuguesa em questão. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 3, 2016.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AQUINO, Zilda G. O. Gêneros orais, argumentação e ensino de língua portuguesa. **Filologia e Linguística portuguesa**, v. 17, n. 1, p. 227-248, 2015. Disponível em: www.revistas.usp.br/flp/article/view/109110. Acesso em: 22 jun. 2024.
- ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da. **Oralidade em foco**: conceitos, descrição e experiências de ensino. Campinas: Pontes, 2016.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; SANTOS, Maristela Félix dos; CALHAU, Soade Pereira Jorge; LEAL, Vanessa Carvalho; PIRIS, Eduardo Lopes. **Dez questões para o ensino de argumentação na educação básica**: fundamentos teórico-práticos. Campinas: Pontes Editores, 2023.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, 2019.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 11. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. rev. e ampl. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. O enunciado, unidade da comunicação verbal. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 289-326.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra.

BAUMGÄRTNER, Carmen Terezinha. Orientações curriculares e o ensino da oralidade na escola. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). **Práticas sociais de linguagem**: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 43-76.

BENEVIDES, Ezequiel Romão. **A oralidade como prática pedagógica no ensino de língua portuguesa no ensino fundamental II**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Português) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

BENTES, A. C. Oralidade, política e direitos humanos. *In*: ELIAS, V. M. (org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto

BENTO, Jacyelle Karinne. **O discurso da base nacional comum curricular**: “Educação é a base”. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas – Programa de Pós-graduação em Educação, Maceió, 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?**: Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-32.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. *In*: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-29.

BRAITH, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; WASSE, Lilian Fávaro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. Disponível em: www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 27 jun. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. DF: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 27 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BUNZEN, Clecio Júnior. Algumas notas sobre o tratamento da oralidade na Base Nacional Comum Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental. In: SOUZA, Sweder; RUTIQUEWILKI, Andréia (org.). **Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios** (BNCC – Ensino Fundamental II). Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 53-91.

CARIACICA. **Proposta Curricular do Componente de Língua Portuguesa de Cariacica**. Cariacica: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

CASTILHO, Ataliba T. **A língua falada no ensino de português**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; MARCUSCHI, Beth. de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Autêntica, 2007. p. 123-144.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; MELO, Cristina Teixeira Vieira de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia; MARCIONILO, Marcos (org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 181-198.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CHAVES, Priscila Monteiro. Uma base para a semiformação socializada: a vulgarização da crítica como estratégia de produção do consenso. **Educação em Revista**, v. 37, p. e228059, 2021. Disponível em: www.scielo.br/j/edur/a/tcbSDFrrZgfXTbBwN6Gx7Yz/. Acesso em: 27 jun. 2024.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes Costa. **Oralidade e ensino**: saberes necessários à prática docente. Recife: EDUPE, 2013.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amélia Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, V. M. (org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2013.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

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

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; DE PIETRO, Jean-François. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. São Paulo: Mercado de letras, 2011. p. 183-211.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Encontros de Vista**, v. 8, n. 2, p. 79-94, 2021. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470>. Acesso em: 8 jan. 2025.

FALEIRO, Betina Wiebusch; WANDERER, Fernanda. BNCC e suas formas de conduzir a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 28, n. 63, p. 91-110, 2023. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1757>. Acesso em: 11 abr. 2025.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; BUKOWSKI, Chaiane. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 4, p. 1676-1701, 2021. Disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52689. Acesso em: 2 jul. 2024.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa. *In*: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2014. p. 13-28.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2000.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 783-803, 2021.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FNP. G100 - Um grupo formado pelas fragilidades do sistema federativo do Brasil: Nota técnica 03/12/2020. **Frente Nacional de Prefeitos**, 2020. Disponível em: <https://multimidia.fnp.org.br/biblioteca/documentos/item/899-g100-2020>. Acesso em: 10 out. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587. Acesso em: 7 jul. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, C. M. A. Enunciar e argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. **Pro-posições**, v. 18, n. 3, p. 93-107, set./dez. 2007.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2022**. Espírito Santo: IBGE, 2022.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento?**: Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Unicamp, 2005.

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

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; SEAL, Ana Gabriela de Souza. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. *In*: LEAL, Telma Ferraz. GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018. p. 23-27.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MACHADO, Vinicius Oliveira. **Crítica ao esvaziamento do currículo de história**: a BNCC e a pedagogia das competências. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_1f4771bd5cc53f03b953226c93249aa8. Acesso em: 4 jul. 2024.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 25-46. MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O tratamento da oralidade nos PCN de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries. **Scripta**, v. 2, n. 4, p. 114-129, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Autêntica, 2007. p. 13-30.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS**, n. 41, p. 61-75, 2016. Disponível em: uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/6801. Acesso em: 2 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

MOTA, Ildenê Freitas da Silva; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da; MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. O componente língua portuguesa nas três versões da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 26, n. 52, p. 113-146, 2022. Disponível em: periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3136. Acesso em: 29 jun. 2024.

NASCIMENTO, Carlos Bezerra do. **Oralidade e letramento**: o debate em sala de aula. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

NASCIMENTO, Julliane Campelo do, SILVA, Leila Nascimento da; LIMA, Marineusa Alvino da Silva. O gênero seminário: habilidades a serem desenvolvidas a o papel da mediação docente. *In*: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 161-179.

OLIVEIRA, Antonia Maria de Freitas. **Saber... e saber fazer**: implicações teóricas e práticas no tratamento da modalidade oral no ensino de língua portuguesa. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. A produção textual como uma atividade colaborativa. **Revista do GELNE**, Fortaleza, v. 3, n. 2, 2001.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 14, n. 1, p. 177-194, 2014. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322014000100011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 jun. 2024.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. 2. ed. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIRIS, Eduardo Lopes. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. *In*: PIRIS, Eduardo Lopes; GONÇALVES SEGUNDO, Paulo Roberto

(org.). **Estudos de linguagem, argumentação e discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 135-153.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**. Tradução de Rui Alexandre Grácio e Martina Matozzi. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, Silvia Maria. **Modalidade oral no livro didático**: Os saberes a serem ensinados nas aulas de língua portuguesa. 2021. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

ROJO, Roxane. Letramento escola, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, Gercimara do Nascimento. **A argumentação na produção textual oral de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Alagoas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Mestrado Profissional em Letras e em Rede Nacional, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Trad. de Antônio Chelini. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCALZER, Jocelene Broetto. **Ensinar argumentação oral por meio de temas de telenovelas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: biblioteca.ifes.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/000017/000017bf.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

SCHERRER, Lara Nascimento; FERREIRA, Helena Maria; LEITE; Maria Alzira. **A oralidade em sala de aula**: inquietações e perspectivas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Cinara Sousa da. **Conteúdos da oralidade**: uma proposta de intervenção pedagógica com o gênero discursivo Seminário Escolar. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado da Bahia, 2019.

SILVA, Daiane Lopes da. **Oralidade e ensino**: um estudo sobre a oralidade em livros didáticos de Língua Portuguesa. 2020. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. O Ensino Médio reformado: perguntas e respostas, tensões e proposições. *In*: FEIJÓ, Glauco Vaz; SILVA, Thiago Faria e. **O Ensino Médio reformado**: perguntas e respostas, tensões e proposições. Brasília, DF: Editora IFB, 2017. p. 16-29.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Poços de Caldas, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, n. 3, p. 1076, 2016. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/domíniosdelinguagem/article/view/33006. Acesso em: 26 jun. 2024.

SOUSA, Nágila Oliveira de; HISSA, Débora Liberato Arruda Hissa. A arquitetura bakhtiniana como proposta teórico-metodológica de análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Travessias Interativas**, n. 28, p. 78-94, 2023. Disponível em: seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/18115. Acesso em: 2 jul. 2024.

SOUZA, Solange Jobim e CARVALHO, Cíntia de Sousa. Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. **Rev. Polis Psique**, v. 6, p. 98-112, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238152X2016000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 7 fev. 2025.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

SOUZA, Nathália Pinto. **A construção das práticas argumentativas orais**: o júri simulado como estratégia de ensino nas aulas de língua portuguesa. Campina Grande: Benares Editora, 2022.

STREET, Brian. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Londres: Logman, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 82-103.

TIRADENTES, Magda Simone. **Argumentação por meio de gêneros textuais orais**: uma proposta metodológica para o Ensino Fundamental II. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Letras) - Programa de Pós-graduação em Educação em Letras, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: [biblioteca.ifes.edu.br: 8080/pergamumweb/vinculos/000010/0000104C.pdf](http://biblioteca.ifes.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/000010/0000104C.pdf). Acesso em: 9 dez. 2024.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gêneros orais: conceituação e caracterização. **Olhares & Trilhas**, v. 19, n. 2, p. 12-24, 2017. Disponível em: seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/40166. Acesso em: 2 jun. 2024.

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

XAVIER, Cristiana de Jesus. **Gênero textual propaganda radiofônica do tipo spot**: um trabalho com sequência didática no projeto rádio recreio. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2018.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

2. Você atua como professor(a) de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Cariacica-ES? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

3. Além da Rede Municipal de Cariacica, você atua em outro Município? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não
☐ Sim

4. Se sim, qual Município você atua?

5. Há quanto tempo você atua no magistério? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano
☐ 1 a 5 anos
☐ 5 a 15 anos
☐ 15 a 25 anos
☐ Mais de 25 anos

6. Há quanto tempo você leciona a disciplina de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 5 a 15 anos
- ☐ 15 a 25 anos
- ☐ Mais de 25 anos

7. Ano(s) do Ensino Fundamental em que atua hoje? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ 6º ano
- ☐ 7º ano
- ☐ 8º ano
- ☐ 9º ano

8. Em qual Unidade de Ensino você atua? (Não é necessário identificar a escola, caso não deseje)  Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ EMEF ANGELO ZANI
- ☐ EMEF ANTÁRIO ALEXANDRE THEODORO FILHO
- ☐ EMEF ANTERO JOSÉ DO NASCIMENTO
- ☐ EMEF ARTHUR DA COSTA E SILVA
- ☐ EMEF ECIM DR AFONSO SCHWAB
- ☐ EMEFTI EURIDES GABRIEL - INTEGRAL
- ☐ EMEF EUVIRA BENEDITA CARDOSO DA SILVA
- ☐ EMEF HILÁRIO VIEIRA DA SILVA
- ☐ EMEF JOÃO PEDRO DA SILVA
- ☐ EMEF LAURINDA PEREIRA NASCIMENTO
- ☐ EMEF LUZBEL PRETTI
- ☐ EMEF MANOEL MELLO SOBRINHO
- ☐ EMEF MANOEL PASCHOAL DE OLIVEIRA
- ☐ EMEF MARIA AUGUSTA TAVARES
- ☐ EMEF MARIA GUILHERMINA DE CASTRO
- ☐ EMEF MARTIM LUTERO
- ☐ EMEF NOSSA SENHORA APARECIDA
- ☐ EMEF OLIVEIRA CASTRO
- ☐ EMEF PADRE ANTHONIUS LUTES
- ☐ EMEF PADRE GABRIEL ROGER MAIRE - CAIC
- ☐ EMEF PROF. AUGUSTO LUCIANO
- ☐ EMEF RENASCER
- ☐ EMEF ROSA DA PENHA
- ☐ EMEFTI ECIM CEL. PM ORLADY ROCHA FILHO

9. Qual é a sua maior qualificação acadêmica? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Graduação/licenciatura
☐ Especialização
☐ Mestrado
☐ Doutorado

10. Você utiliza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2018) como referência para o ensino de Língua Portuguesa em suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito frequentemente
☐ Frequentemente
☐ Ocasionalmente
☐ Raramente

11. Você utiliza a [Proposta Curricular da Prefeitura de Cariacica para a Língua Portuguesa \(2024\)](#) - como referência em suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Parcialmente
☐ Desconheço o documento

12. De que forma você utiliza [Proposta Curricular da Prefeitura de Cariacica para a Língua Portuguesa \(2024\)](#) em suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Como referência principal para o planejamento das aulas
- ☐ Como um complemento à BNCC
- ☐ Apenas para atender aos requisitos administrativos
- ☐ Não utilizo o currículo de Cariacica

13. Houve alguma apresentação/discussão/formação, da(s) qual(is) participou, acerca do(s) mais recente(s) documento(s) curricular(es) oficial(is), na escola e/ou na rede de ensino em que atua? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

14. Se sim, em que momentos? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Reuniões pedagógicas ou encontros de formação continuada na escola.
- ☐ Capacitações ou formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação
- ☐ Consultorias ou assessorias especializadas contratadas pela escola ou rede de ensino.
- ☐ Materiais e recursos disponibilizados pela instituição de ensino ou rede de ensino (documentos digitais, manuais impressos, vídeos explicativos.)
- ☐ Plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem proporcionados pela rede de ensino
- ☐ Outro: _____

15. Você acha que esse(s) documento(s) impacta(m) de alguma forma o(os) *fazer(es)* em sala de aula, no que tange mais especificamente ao trabalho com a linguagem? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

16. Qual a definição de linguagem que mais se aproxima de como a entende: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A linguagem, como psicológica e individual, constitui-se na própria expressão do pensamento
- ☐ A linguagem, como instrumento de comunicação, constitui-se em um código e estrutura organizada por regras
- ☐ A linguagem, como fruto da interação verbal e social, que tem as relações dialógicas como centro.
- ☐ Outro: _____

17. Para você, a forma de conceber a linguagem tem impacto no trabalho em sala de aula, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

18. Qual a definição de texto que mais se aproxima de como o entende: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ O texto é o produto lógico do pensamento de quem o produz
- ☐ O texto constitui-se como lugar de interação e constituição dos sujeitos
- ☐ O texto é o produto da codificação do autor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte
- ☐ Outro: _____

19. Em uma escala entre **muito frequentemente** a **raramente** , marque a frequência com que você aborda os eixos/práticas de linguagem em sala de aula: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito frequentemente	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente
Leitura	☐	☐	☐	☐
Produção de textos escritos	☐	☐	☐	☐
Oralidade/produção de textos orais	☐	☐	☐	☐
Análise e reflexão sobre a língua (conteúdos gramaticais)	☐	☐	☐	☐

20. Você entende a necessidade de uma abordagem da linguagem que dialogue com os contextos de vida dos estudantes? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

21. Se sim, descreva brevemente como seria possível esse diálogo e qual(is) o(s) principal(is) impedimento(s) para que essa inter-relação (diálogo) aconteça:

Questionário - Oralidade

22. Em que proporção e frequência você aborda a produção textual **oral** em sala de aula: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito frequentemente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente

23. Em que proporção e frequência você aborda as **modalidades oral e escrita** em suas práticas pedagógicas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Abordo somente a produção escrita
- ☐ Abordo somente a produção oral
- ☐ Abordo a produção textual escrita de forma mais frequente do que a produção textual oral
- ☐ Abordo a produção textual oral de forma mais frequente do que a produção textual escrita
- ☐ Abordo a produção textual escrita e produção textual oral na mesma proporção
- ☐ Outro: _____

24. No que se refere ao trabalho com a oralidade em sala de aula, em uma escala ^{*} entre **muito frequentemente** a **raramente**, assinale quais atividades você já desenvolveu:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito frequentemente	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente
Debate	☐	☐	☐	☐
Contação de histórias	☐	☐	☐	☐
Seminário	☐	☐	☐	☐
Juri simulado	☐	☐	☐	☐
Declamação de poemas	☐	☐	☐	☐
Jornal falado	☐	☐	☐	☐
Leitura oral em voz alta	☐	☐	☐	☐
Exposição oral	☐	☐	☐	☐

25. Caso você desenvolva alguma(s) atividade(s) além das descritas acima, descreva abaixo:

26. Quais recursos didáticos você utiliza para apoiar o trabalho com a oralidade em suas aulas? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Livros didáticos
- ☐ Vídeos
- ☐ Áudios
- ☐ Materiais online
- ☐ Jogos educativos
- ☐ Outro: _____

27. Em uma escala entre **grande impacto** e **pequeno impacto**, assinale, em termos ^{*} de intensidade, as principais questões que, para você, constituem-se, atualmente, como entraves (desafios) no que tange ao trabalho docente, principalmente quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Grande impacto	Impacto parcial	Pequeno impacto
Formação inicial precária	☐	☐	☐
Imposição de realização das avaliações em larga escala	☐	☐	☐
Falta de recursos financeiros e humanos	☐	☐	☐
Precariedade de materiais didático-pedagógicos	☐	☐	☐
Desconhecimento do conteúdo de ensino e não apoio da gestão da escola	☐	☐	☐
Imposição de conteúdos específicos pelos currículos oficiais	☐	☐	☐
Falta de formação continuada	☐	☐	☐
Desinteresse dos estudantes	☐	☐	☐
Não apoio das famílias	☐	☐	☐

falta de
 conhecimentos
 prévios dos
 estudantes

☐
☐
☐

28. Quais as principais questões que, para você, constituem-se, atualmente, como ^{*} entraves (desafios) no que tange **ao trabalho com a oralidade ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa**:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Falta de tempo em aula
☐ Desmotivação dos alunos.
☐ Dificuldade em avaliar a aprendizagem.
☐ Falta de recursos didáticos.
☐ Desconhecimento da oralidade como eixo de trabalho com a linguagem e como conteúdo de ensino pelo corpo pedagógico da escola
☐ Timidez e ansiedade dos alunos.
☐ Foco excessivo em habilidades escritas.
☐ Pressão para cumprir o currículo.
☐ Falta de formação específica para os professores.
☐ Outro: _____

29. Que estratégias você entende que seriam viáveis para superar esses obstáculos?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Planejamento detalhado das atividades
- ☐ Criação de um ambiente seguro e acolhedor
- ☐ Uso de tecnologias educacionais
- ☐ Incentivo à participação ativa dos alunos
- ☐ Adaptação dos conteúdos à realidade dos alunos
- ☐ Formação contínua e atualização profissional
- ☐ Integração de diferentes gêneros discursivos
- ☐ Desenvolvimento de projetos interdisciplinares
- ☐ Utilização de materiais didáticos diversificados
- ☐ Motivação e engajamento dos alunos por meio de atividades lúdicas
- ☐ Criação de momentos específicos para a prática da oralidade
- ☐ Outro: _____

Participação voluntária

30. Você aceita que a pesquisadora entre em contato para dialogar sobre a pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

31. "Sim", por favor, informe seu **nome** e um **contato** (e-mail ou telefone):

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Um olhar sobre a oralidade: reflexões sobre a perspectiva dialógica no ensino da Língua Portuguesa.

Pesquisador: AMANDA CAMPOS CANDIDO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79786923.5.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.919.588

Apresentação do Projeto:

O Projeto de pesquisa ora avaliado intitula-se UM OLHAR SOBRE A ORALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A PERSPECTIVA DIALÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, desenvolvido pela mestrande AMANDA CAMPOS CÂNDIDO, e refere-se a uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Regina Alcântara e possui como objetivo investigar como o trabalho com a oralidade e a produção de gêneros discursivos orais, prescrito nos últimos documentos curriculares oficiais, vem, se fazendo presente na prática de professores de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, no sentido de compreender se (e em que medida) possibilitam ao estudante transitar, argumentar e atuar em diferentes instâncias enunciativas, como produtor de textos e cidadão crítico reflexivo. Dialoga com a perspectiva dialógica discursiva, abarcando os princípios e pressupostos Mikhail Bakhtin e seu Círculo (1992, 2004), considerando os conceitos de dialogismo, de gênero do discurso e de enunciado. No que concerne às didáticas de ensino da oralidade e à relevância dessa modalidade no processo de ensino-aprendizagem, apoia-se nos estudos de Marcuschi (2001; 2007) e Fávero, Andrade e Aquino (1999). Para alcance dos objetivos propostos, metodologicamente, a pesquisa é de natureza qualitativa, pautada em duas frentes de pesquisa: a consulta documental e a pesquisa participante. A primeira etapa será realizada uma consulta documental, objetivando a análise dos documentos curriculares oficiais - PCN,

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27) 3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.919.588

BNCC, relativamente ao componente curricular Língua Portuguesa, mais especificamente, quanto ao eixo oralidade. Na segunda etapa será disponibilizado um formulário por meio de um link do Google Forms para os professores de Língua Portuguesa dos anos finais da Rede Municipal de Cariacica. Por fim, os dados coletados serão tabulados em planilhas e tratados.

Apresenta em anexo um conjunto de questões que constituirão o formulário de pesquisa. Prevê a participação de 25 professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II.

A pesquisa conta com financiamento próprio. Com relação aos custos de pesquisa, informa o valor de 5.400,00.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são apresentados no projeto brochura e ficha de informações básicas.

Objetivo Primário: investigar como o trabalho com a oralidade e a produção de gêneros discursivos orais, prescrito nos últimos documentos curriculares oficiais, vem, se fazendo presente na prática de professores de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, no sentido de compreender se (e em que medida) possibilitam ao estudante transitar, argumentar e atuar em diferentes instâncias enunciativas, como produtor de textos e cidadão crítico reflexivo.

Objetivo Secundário: Analisar como os últimos documentos curriculares oficiais (PCN -1990 e BNCC - 2018 e documentos locais) abordam a oralidade e a produção de gêneros discursivos orais (eixo oralidade) no que tange aos aspectos teóricos e metodológicos que subsidiam essa abordagem; Compreender que concepções subsidiam práticas de professores de Língua Portuguesa, atuantes no Ensino Fundamental II, pertencentes à Rede Municipal de Cariacica e ES, no sentido de identificar o trabalho com a oralidade, bem como apreender obstáculos, desafios e possibilidades relativamente a essa abordagem no cotidiano da sala de aula; Identificar e analisar quais gêneros discursivos são propostos para o trabalho com a oralidade na prática pedagógica de docentes de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II, pertencentes à Rede Municipal de Cariacica e ES; Produzir coletivamente junto a professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Cariacica, do Ensino Fundamental II, um planejamento didático, que contemple aspectos que se relacionam com a realidade sociocultural dos estudantes, com vistas ao trabalho com a oralidade e a produção de diferentes gêneros discursivos orais, ao encontro de uma perspectiva enunciativo-discursiva, o qual se configurará como o Produto Educacional de nossa pesquisa.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.919.588

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Com relação às informações gerais sobre os potenciais riscos e benefícios do estudo, apresenta tais informações no Projeto e ficha de informações básicas.

Riscos: Os riscos desta pesquisa envolvem podem ser considerados mínimos e dizem respeito a riscos físicos. Podendo ocorrer devido ao uso do computador durante certo tempo (15 a 30 minutos), sendo capaz de provocar dores nas articulações ou eventuais problemas posturais. Para amenizar esses riscos físicos, o participante receberá instruções posturais sobre como posicionar o seu corpo.

Benefícios: Como benefícios da pesquisa, lista o estudo e a reflexão crítica, junto aos docentes participantes, acerca do trabalho com a oralidade e a produção de textos orais em sala de aula, por meio da produção conjunta de um planejamento didático que resultará na produção de conhecimentos para a qualificação dos processos educacionais.

Quanto aos critérios de inclusão, a pesquisa incluirá apenas professores que estejam ativamente lecionando a disciplina de Língua Portuguesa. Os participantes devem estar ministrando aulas para alunos do Ensino Fundamental 2, compreendendo os anos finais desse ciclo educacional. A pesquisa se destina exclusivamente a professores que estejam empregados na rede municipal de ensino de Cariacica, garantindo que os participantes estejam alinhados com o contexto específico dessa localidade.

Critério de Exclusão: A pesquisa excluirá todos os participantes que não fornecerem consentimento para participar da pesquisa. Além disso, caso o professor(a) que tenha um conflito de interesses que possa afetar a objetividade da pesquisa, como vínculos pessoais com os pesquisadores ou com o tema da pesquisa, serão excluídos da pesquisa.

É considerada a garantia de manutenção do sigilo e privacidade, informa que sobre o anonimato e sigilo, será garantido ao participante a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Entretanto, por usar a plataforma "nuvem" eletrônica (ambiente virtual), para armazenamento das respostas, há limitações para assegurar a total confidencialidade e, por isso, uma vez terminada a coleta de dados será realizado o "download" dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local da pesquisadora responsável, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual ("nuvem"). Menciona, ainda, no TCLE que existe a resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, § 2º que protege os

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.919.588

participantes da pesquisa. Esta lei respalda sobre o direito à assistência resultante da participação na pesquisa.

Sobre a garantia do direito de recusa em participar da pesquisa e/ou retirada de consentimento, indicando que a participação na pesquisa é voluntária, ou seja, não é obrigatória, os professores poderão interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer nenhum dano ou prejuízo à pesquisa. Para garantir o cumprimento das orientações do CEP, a privacidade dos profissionais da educação será preservada durante e após a pesquisa, ou seja, as identidades serão mantidas em sigilo e seus nomes reais não serão divulgados. Serão utilizadas apenas as letras iniciais dos nomes dos professores para referenciá-los em registros e documentos da pesquisa.

Informa também que a participação no estudo mencionado não implicará em nenhum custo ao participante. Além disso, não será oferecida nenhuma vantagem financeira em troca da participação. Garante, assim, que, em caso de danos decorrentes da participação no estudo, o participante terá garantia ao direito de buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, de acordo com as diretrizes do item IV.4.c da Res. CNS 466/12. Qualquer custo associado a essa busca por indenização será de responsabilidade da instituição promotora da pesquisa e não implicará em nenhum ônus financeiro. Menciona, ainda, a Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, § 2º que, caso o (a) participante vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa, o (a) mesmo (a) terá direito a assistência e a buscar indenização. Prevê, que no decorrer da pesquisa podem ocorrer casos de os participantes sentirem desconforto em serem observados e/ou em terem a opinião gravada, discordarem das intervenções realizadas pela pesquisadora, momentos de timidez, dentre outros. Sendo assim, caso ocorra algum contratempo, buscará compor redes de diálogo com os sujeitos envolvidos para sanar as questões vividas.

A numeração das páginas do TCLE está correta.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto refere-se a uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, focado na investigação de como o trabalho com a oralidade e a produção de gêneros discursivos orais, prescrito nos últimos documentos curriculares oficiais, vem, se fazendo presente na prática de professores de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, no sentido de compreender se (e em que

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES**



Continuação do Parecer: 6.919.588

medida) possibilitam ao estudante transitar, argumentar e atuar em diferentes instâncias enunciativas, como produtor de textos e cidadão crítico reflexivo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora anexou os documentos necessários para a apreciação: Projeto brochura, Cronograma avulso, Ficha de informações básicas do projeto, folha de rosto. Ainda, termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Por fim, apresenta Carta de anuência.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há novas pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2205180.pdf	03/06/2024 18:55:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.pdf	03/06/2024 18:52:51	AMANDA CAMPOS CANDIDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ATUALIZADO.pdf	13/05/2024 14:11:22	AMANDA CAMPOS CANDIDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMITE.pdf	10/05/2024 11:26:07	AMANDA CAMPOS CANDIDO	Aceito
Outros	Perguntas_forms.pdf	10/05/2024 11:01:13	AMANDA CAMPOS CANDIDO	Aceito
Cronograma	Cronograma_atualizado.pdf	10/05/2024 10:57:02	AMANDA CAMPOS CANDIDO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_assinada.pdf	14/12/2023 14:48:35	AMANDA CAMPOS CANDIDO	Aceito
Folha de Rosto	Assi.pdf	05/09/2023 15:56:28	AMANDA CAMPOS CANDIDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.919.588

VITORIA, 28 de Junho de 2024

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com