

ANÁLISE DE DOCUMENTOS CURRICULARES DE PERNAMBUCO E ORALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ANALYSIS OF PERNAMBUCO CURRICULUM DOCUMENTS AND ORALITY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

DOI 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p213-239

Julia Teixeira Souza¹
Telma Ferraz Leal²

Resumo: Discutimos as orientações para o ensino da linguagem oral no documento curricular da Rede Municipal de Recife, a partir de algumas dimensões desse ensino, mapeadas por pesquisadores vinculados ao Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE): variação linguística, relações entre fala e escrita, reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e sobre gêneros orais e produção e compreensão de texto orais. Através da Análise Documental de Conteúdo (BARDIN, 1977), categorizamos as orientações didáticas relativas ao ensino da linguagem oral apresentadas pelo documento. As análises foram subsidiadas por concepções sociointeracionistas de currículo e ensino da Língua Portuguesa e “Linguagem oral” (MARCUSCHI, 2001; SCHNEUWLY E DOLZ, 2004; MOREIRA E CANDAU, 2007; LEAL, BRANDÃO E LIMA, 2012; etc.). Os dados demonstraram que o documento curricular de Recife apresenta habilidades referentes à todas as dimensões do ensino da “Linguagem oral”, exceto a variação linguística. As dimensões “Reflexões sobre práticas sociais de uso da oralidade e sobre gêneros orais” e “Produção e compreensão de textos orais” foram abordadas com maior frequência, apesar de algumas subdimensões importantes não serem tratadas. Concluimos que o documento demarca o espaço do eixo oral, apesar das lacunas apresentadas.

Palavras-chave: oralidade; dimensões de ensino da oralidade; currículo.

Abstract: We discussed the guidelines for the teaching of oral language in the curriculum documents of Recife Municipal System (Brazil), based on some dimensions mapped by researchers from the *Centro de Estudos em Educação e Linguagem* (CEEL/UFPE): linguistic variation, relations between speech and writing, reflections on the social practices using orality and oral genre, and the production and understanding of oral texts. Through the Content Analysis of documents (BARDIN, 1977), we categorized the didactic guidelines for oral language teaching presented in the document. The analyses were supported by the concepts of curriculum, Portuguese teaching, and "oral language" (MARCUSCHI, 2001; SCHNEUWLY E DOLZ, 2004; MOREIRA E CANDAU, 2007; LEAL, BRANDÃO E LIMA, 2012; etc.). The

¹ Doutora em Educação, professora da Prefeitura do Recife. Email: julia_souzat@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0585-9696>.

² Doutora em Psicologia, professora da UFPE. Email: telma.leal@ufpe.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5474-1360>.

data showed that Recife's curriculum document presents abilities referring to all dimensions of "oral language" teaching, except linguistic variation. The dimensions "Reflections on the social practices using orality and oral genre" and "production and understanding of oral texts" were more frequently approached, though some crucial sub-dimensions were not considered. Despite some gaps, we conclude that the document delineates the space of the oral axis.

Keywords: orality; dimensions of orality teaching; curriculum.

Introdução

Neste artigo, discutiremos sobre as diferentes dimensões do ensino da oralidade. Tal tema reveste-se de especial relevância em decorrência da constatação de que esse eixo de trabalho pedagógico historicamente é subvalorizado e, em discurso de professores da Educação Básica, é possível verificar que para muitos deles as situações de discussão oral de textos, cantorias e leitura em voz alta seriam suficientes para garantir a aprendizagem da linguagem oral. Na contramão dessa concepção, temos defendido que variados aspectos compõem esse eixo de ensino, tal como anunciado em publicação anterior (LEAL, 2022):

1. Variação linguística
2. Relações entre fala e escrita
 - 3.1. Oralização do texto escrito ou de textos memorizados
 - 3.2. Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos
 - 3.3. A oralidade como apoio à produção escrita
 - 3.4. A escrita como apoio à produção oral
4. Reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e sobre gêneros orais
 - 4.1. Reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e características dos gêneros orais
 - 4.2. Análise de textos orais quanto a questões linguísticas, extralinguísticas (extratextuais), paralinguísticas (prosódicas) e cinésicas (gestuais)
5. Produção e compreensão de texto orais
 - 5.1. A escuta atenta
 - 5.2. Planejamento e produção de textos orais
 - 5.3. Avaliação da produção textual oral

Com base neste mapeamento, discutiremos, neste artigo, as orientações para o ensino da linguagem oral no documento curricular da Rede Municipal de Recife.

1 Percorso metodológico: Análise documental

Por meio de Análise Documental de Conteúdo, segundo proposições de Bardin (1977), foram categorizadas as orientações didáticas e habilidades relativas ao ensino da linguagem oral da proposta curricular de Recife, intitulada “Política de ensino da Rede Municipal do Recife”. Esse documento é organizado em 6 volumes, mas nesta pesquisa foi selecionado o volume relativo ao Ensino Fundamental.

2 Contextualização do objeto de investigação: a oralidade em documentos curriculares

Partimos de uma concepção, como é afirmado por Veiga (1991), de que currículo é um instrumento de confronto de saberes; o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que representa o aluno e todo conhecimento que ele carrega para a escola. Não se restringe a documento curricular nem a orientações didáticas (SAVIANI, 1998); diz respeito ao ensino, à visão de sociedade e de mundo presentes nas práticas educativas. No entanto, os documentos curriculares, conforme apontado por Lima (2016, p. 56), influenciam as escolhas dos objetos de conhecimento. Nesses, o ensino da linguagem oral, tradicionalmente, não tem sido priorizado. No entanto, alguns avanços têm sido observados nos últimos anos.

Uma pesquisa realizada por Magalhães e Carvalho (2018), por exemplo, identificou a oralidade como um dos eixos de trabalho na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG) publicada em 2012, diferentemente do que ocorria na versão anterior do documento, embora tenha evidenciado ausência de aspectos essenciais desse ensino, como oralização do texto escrito e escuta atenta. Segundo as autoras, o documento propõe que o processo de análise e avaliação da oralidade seja realizado a partir do modelo didático e dos agrupamentos de gêneros proposto por Schneuwly e Dolz (2004), bem como indica a necessidade de refletir sobre as relações entre a fala e a escrita, fundamentada na concepção de *continuum* dos gêneros de Marcuschi (2001).

Outra pesquisa sobre o ensino da Linguagem oral foi desenvolvida por Guimarães, Souza e Leal (2011), com objetivo de analisar a Proposta Curricular da Rede Municipal de Camaragibe – PE. As autoras investigaram as orientações sobre o ensino da oralidade disponibilizadas no documento e as opiniões das professoras dessa rede sobre o que era proposto. As autoras tomaram como categorias as dimensões de ensino da oralidade elaboradas por Leal, Brandão e Lima (2012): valorização de textos de tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística e relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros orais. Concluíram que o documento curricular aborda a linguagem oral, contemplando as quatro dimensões do ensino dessa modalidade da língua, mas não contempla a oralização do texto escrito. As autoras também concluíram que todas as professoras conseguiram verbalizar o objetivo geral de ensino da oralidade presente na proposta curricular e relataram alguma

atividade relativa a esse eixo de ensino. Contudo, não foram descritas situações didáticas destinadas ao desenvolvimento de habilidades de escuta atenta e de avaliação de textos orais. Neste artigo, do mesmo modo, o foco é na análise de documento curricular, especificamente, a proposta da Rede Municipal de Recife.

4 As dimensões de ensino da oralidade na política de ensino de Recife: explorando os dados

O documento curricular do Recife faz referência a conceitos que remetem à abordagem sociointeracionista de linguagem, como gêneros discursivos e letramento. Defende pressupostos que dialogam com teóricos dessa abordagem, como a necessidade de contemplar trabalho com textos de diferentes gêneros que circulam na sociedade. E destaca a importância do ensino de produção de textos orais e escritos, reforçando a prioridade de uma abordagem problematizadora, que contemple situações miméticas às que acontecem em diferentes esferas de interação. Ressalta, ainda, a importância de refletir sobre a diversidade linguística dos estudantes. Nos quadros expostos na política, identificamos conteúdos de aprendizagem relacionados às dimensões de ensino aqui estudadas, que são tratados nos tópicos a seguir.

4.1 Variação linguística na política de ensino da rede municipal Recife

A concepção sociointeracionista de língua fundamenta-se no pressuposto de que os processos de interação verbal se dão das mais variadas formas, em decorrência de diferentes fatores. Para Bagno (2007), as diferenças identificadas nas pronúncias, nas formas de nomear as coisas do mundo e nos modos de dizer não são casuais, pelo contrário, são previsíveis, tendo em vista que são definidas através de parâmetros estabelecidos pela própria língua. Assim, o ensino da oralidade na escola deve ter como um dos objetivos o desenvolvimento de situações que possibilitem aos alunos refletirem sobre as variações linguísticas existentes na sociedade, compreendendo que existem diversos usos da língua, formais e informais.

Segundo Travaglia (1996), a variação linguística possui duas dimensões: a dialetal e a de registro. Em relação à dimensão dialetal, os fatores determinantes são de ordem territorial, de classe social, profissional, escolaridade, idade, sexo, dentre outros. Já em relação à variação de registro, diz respeito aos diferentes modos de falar de um mesmo indivíduo em diferentes situações. O autor ainda discute as variações decorrentes do fator histórico. Todos esses tipos precisam ser objeto de reflexão, de modo que os estudantes valorizem e respeitem o modo de falar das pessoas e grupos de pessoas, compreendendo que tais variações ultrapassam a questão

linguística e esbarram em questões de ordem social, pois, como é discutido por Bagno (2007), é preciso combater os julgamentos equivocados e discriminatórios que acompanham a diversidade linguística. Logo, os estudantes devem estar atentos a:

Fenômenos que, também pertencendo de fato e de direito à língua e à linguagem, extrapolam a regra e a forma abstrata, inscrevendo-se no âmbito da política, da cultura e da história. Tal como o “sempre alerta” dos escoteiros, essas palavras de ordem apontam para dimensões da língua que o educando precisa não só perceber, mas refletir a respeito, até para desenvolver-se melhor (BAGNO, 2007, p. 16)

Em relação à dimensão Variação Linguística, o documento curricular da Rede Municipal do Recife aponta no texto de abertura do componente língua portuguesa a importância dessa dimensão para o ensino da língua portuguesa:

Com base nessa concepção, o ensino da Língua Portuguesa na Rede Municipal do Recife visa ao desenvolvimento da competência discursiva, envolvendo não somente o uso da norma padrão, mas também de outras variedades da língua que o(a) estudante tem o direito de conhecer, apropriando-se delas e refletindo sobre elas para, em sua vida social, lançar mão da variedade que seja mais viável à situação em que se encontra. Almeja-se, portanto, o desenvolvimento do raciocínio científico sobre as manifestações da linguagem numa perspectiva pragmática (RECIFE, 2015, p. 263)

Apesar da referência à variação linguística na abertura do documento que trata do ensino de Língua Portuguesa, não há objetivos de aprendizagem específicos para essa dimensão nos quadros com as habilidades do eixo de ensino “Oralidade”. Identificamos dois objetivos que indicam uma reflexão sobre adequação vocabular, o que não implica um trabalho com a variação linguística por si só, todavia, abre margem para que o professor desenvolva atividades e discussões com os estudantes sobre as diferentes variantes linguísticas e seus usos de acordo com a demanda da interação verbal. Além deles, encontramos um direito de aprendizagem que fala sobre combate aos preconceitos de modo geral:

Ter acesso aos bens culturais do seu país, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias” (RECIFE, 2015, p. 272)

Em relação aos anos 1 e 2 prevalece, no documento, a reflexão sobre adequação vocabular no momento da produção dos textos. Para o ano 1 foi indicado um objetivo voltado para a produção de textos orais de menor formalidade: recados e avisos, o que incita uma reflexão sobre o vocabulário adequado de acordo com a finalidade do texto:

Dar recados e avisos, considerando: o receptor, a finalidade do texto, a intencionalidade e a **adequação vocabular** (RECIFE, 2015, p. 264).

Já para o ano 2, não houve especificação dos gêneros discursivos, mas foi citada a esfera de circulação, suscitando uma possível progressão e aumento da formalidade, bem como da reflexão sobre a linguagem utilizada nessa produção em conformidade com os interlocutores:

Produzir textos orais da esfera de circulação de regulação coletiva de comportamentos, **adequando a linguagem ao contexto e aos interlocutores** (RECIFE, 2015, p. 267).

Para o ano 3, a proposta curricular apresentou os mesmos conteúdos e saberes relatados para o ano 2, indicando o trabalho com os gêneros relato de experiência pessoal e debate regrado. Em relação ao quarto e o quinto anos, o documento cita gêneros como relato de experiência pessoal, debate regrado e recados ou avisos, no entanto, não há indicação de objetivos de aprendizagem focados na variação linguística ou, quando aparecem, é apenas na perspectiva da adequação vocabular.

De modo geral, como foi explicitado, as referências à variação linguísticas são restritas à adequação da fala. Alertamos em relação a essa opção que essa ênfase pode acarretar uma concepção de valorização apenas de uma suposta “norma culta”, fortalecendo preconceitos, minimizando outras reflexões igualmente importantes para os estudantes. Bagno (2007), por exemplo, salienta que é necessário que a escola proponha situações em que os estudantes reflitam sobre a heterogeneidade da língua, sobre os elementos que permeiam as variações dialetais, bem como dos inúmeros estilos possíveis no ato comunicativo. Desse modo, podemos presumir que a ausência de discussão sobre a diversidade de modos de falar e suas relações com região, classe social, dentre outros, enfraquece a proposição de um ensino de língua focado nos usos sociais, tal como é indicado por diversos autores (BORTONI-RICARDO, 2004; MAGALHÃES, 2007; LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012; SOUZA, 2015, ETC.).

4.2 Relações entre fala e escrita na política de ensino da rede municipal Recife

As relações entre a fala e a escrita são amplamente discutidas por Marcuschi (2001), que debate a importância de considerar o *continuum* fala-escrita, defendendo que existem gêneros orais e escritos que se assemelham, bem como, gêneros orais e escritos que se distanciam um do outro. Dessa forma, Marcuschi alerta para a necessidade de eliminar a ideia de dicotomia ou polarização entre os gêneros orais e escritos. Ampliando essa discussão, Rojo (2010) discute o conceito de “fala letrada”, referindo-se à “questão da interferência ou projeção de aspectos da oralidade na escrita de sujeitos em desenvolvimento e, inversamente, da presença

de elementos da própria modalidade escrita do discurso na fala de sujeitos letrados” (ROJO, 2010, p.53). Entendemos, ainda, que em diferentes situações, uma modalidade compõe a outra, isto é, enxertos escritos podem estar presentes nos textos orais, bem como o contrário também pode acontecer. Portanto, há influências extremamente complexas de uma modalidade sobre a outra no próprio desenvolvimento e aprendizagem da fala e da escrita.

As pesquisas de Leal, et al. (2012), Leal e Seal (2012) e Souza (2015) evidenciaram algumas relações presentes nas práticas discursivas que nos subsidiaram na proposição de quatro subdimensões para esse ensino, a saber: (1) Oralização do texto escrito ou de memória; (2) Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos; (3) A oralidade como apoio à produção escrita e (4) A escrita como apoio à produção oral. Dentre essas quatro formas de abordar as relações entre fala e escrita, a única que foi contemplada no documento curricular foi a *Oralização do texto escrito ou do texto memorizado*.

A oralização de textos originalmente escritos é uma dimensão que articula os eixos de oralidade e de leitura, “uma vez que envolve tanto o desenvolvimento da fluência da leitura, quanto de algumas habilidades típicas da comunicação oral” (LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012, p. 17). Alguns autores, como Marcuschi (2005), não incluem essas atividades como pertinentes ao ensino da oralidade. Marcuschi (2005, p. 68) assevera que “não se pode confundir oralização com oralidade” e cita o autor Gerd Antos (1982, p. 184 *apud* MARCUSCHI, 2005, p, 68): “a língua falada não equivale à língua oralmente realizada”. No entanto, tal como Dolz e Schneuwly (2004), concebemos que esse tipo de atividade contempla aspectos diretamente ligados ao oral, ou seja, sua “materialidade fônica”. Esses autores ressaltam que além dos meios linguísticos, existem os aspectos prosódicos que são essenciais ao funcionamento da fala e que igualmente estão envolvidos na leitura em voz alta, como: a entonação, a acentuação e o ritmo. Dolz e Schneuwly (*ibidem*, p. 134) alertam ainda que, além dos meios linguísticos e prosódicos, a comunicação oral necessita dos meios não-linguísticos³, que servirão para “confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ ou prosódica.

Leal, Brandão e Lima (2012) partilham do pensamento dos autores citados e incentivam as professoras a desenvolver um trabalho que leve os alunos a praticar atividades de socialização de textos escritos por meio da oralidade. Essa dimensão envolve ações como leitura em voz alta, recitação de poesias e textos da tradição oral, a representação teatral, em que um determinado texto foi decorado e posteriormente oralizado, notícia televisiva, em que o jornalista lê um texto, entrevista em que o entrevistador lê as perguntas, leitura jogralizada,

³ Sobre meios não-linguísticos, no início do capítulo mostramos alguns exemplos dados pelos autores.

dentre outras situações. Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004) reafirmam o alto potencial das atividades que envolvem a oralização de textos escritos para o ensino-aprendizagem dos gêneros orais. Por exemplo, referindo-se à exposição oral, os autores discorrem que,

A oralização da exposição comporta também diversas características que fazem parte integrante do modelo didático e deve ser objeto de um trabalho em sala de aula. Globalmente, a oralização deve, em primeiro lugar, favorecer uma boa compreensão do texto: falar *alto* e *dis-tin-ta-men-te*, nem muito rápido, nem muito lentamente, gerenciar as pausas para permitir a assimilação do texto etc. Mas a oralização participa também da retórica textual: captar a atenção da audiência, variando a voz; gerenciar o suspense; seduzir etc. (Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd, 2004, p. 191-192).

Na mesma direção, Ávila, Nascimento e Gois (2012) ressaltam que atividades de oralização possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias a diversos gêneros, haja vista que “não se lê para os outros um poema, uma piada, um sermão bíblico, um cordel, da mesma forma” (p. 50).

A “Oralização do texto escrito ou do texto memorizado” foi abordada em todos os anos de ensino na Política Curricular do Recife. Nos anos 1 e 2, os objetivos são focados na recitação e na escuta de textos poéticos, com foco em aspectos muito restritos dessas situações: apreciar ritmo e sonoridade ou musicalidade.

O ritmo, elemento citado nas habilidades dos anos 1 e 2, é um elemento prosódico da língua que é de grande relevância para a produção oral. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o domínio consciente dos elementos prosódicos permite que a voz seja utilizada de maneira adequada. O extrato a seguir transcreve o trecho relativo aos conteúdos em que há referência a elementos prosódicos:

Poema, letra de canção popular, cantiga de roda, acalanto, parlenda, trava-língua e adivinha: recursos poéticos (verso/ estrofe, rima e ritmo, letra e música, ritmo) (RECIFE, 2015, p. 264).

Apesar de não haver, entre os objetivos indicados para os anos iniciais, referência à oralização de textos em outras práticas sociais, na explicitação dos conteúdos a prática teatral é citada, com a proposição de maneira vaga de uma abordagem das relações entre fala e escrita.

Para o segundo ano, embora haja mobilização dos gêneros poéticos na indicação dos objetivos, é para o gênero teatro e, mais detalhadamente, para o gênero propaganda que o documento expõe mais claramente os conteúdos extralinguísticos que estão presentes na oralização e que são fundamentais na produção oral.

Há, ainda, para o primeiro ano, um objetivo em que a recitação é feita para aprendizagem

de conhecimentos de outros componentes curriculares (números, dias da semana, cores...):

Recitar e ouvir parlendas, destinadas a ajudar na memorização de números, dias da semana, cores e outros assuntos. (RECIFE, 2015, p. 264).

Em relação aos anos 3, 4 e 5, a proposta curricular listou objetivos de ensino relacionados ao trabalho com a sensibilidade e expressividade. Para os anos 3 e 4, as proposições foram semelhantes, sem nenhuma alteração ou progressão de ensino entre os anos.

Recitar em voz alta textos poéticos breves, previamente selecionados, desenvolvendo a sensibilidade e a expressividade (RECIFE, 2015, p. 267 – 278)

No entanto, não foram abordados os recursos linguísticos e prosódicos presentes no trabalho com recitação de textos poéticos de maneira explícita.

Destacamos também que a proposta curricular elencou apenas os gêneros poéticos em seu quadro de objetivos de aprendizagem, que, conforme apontam Leal e Seal (2012), são essenciais para desenvolver diversas habilidades referentes ao eixo oral, no entanto, não são os únicos. Destarte, ressaltamos que a proposta curricular indicou poucos gêneros potenciais ao trabalho destinado à oralização do texto escrito. Em suma, não foram encontradas, no documento curricular, orientações que explicitem suficientemente ao professor que,

Treinar a fala envolve a altura da voz, a velocidade, o gerenciamento de pausas nas apresentações. (...) a oralização envolve a gestualidade, a cinestésica: um gesto ilustra um propósito, como uma postura cria a conveniência. Ou seja: envolve a tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal em função de determinado gênero ou evento comunicativo (DOLZ, e SCHNEUWLY, 2004, p.225).

Como foi dito, outros aspectos relativos às relações entre fala e escrita não foram contemplados no documento. Desconsidera-se, então, o que é defendido por Signorini (2001) ao argumentar que existe uma relação de complementaridade entre o oral e o escrito e que nas práticas de letramento isto não diz respeito apenas à distribuição de nossas diferentes formas de se comunicar, mas também às formas como as duas modalidades se complementam e se sobrepõem numa mesma atividade de comunicação, encerrando assim, a ideia existente de que elas seriam divergentes.

Apesar da ausência identificada nos quadros de objetivos de aprendizagem, foi possível perceber que a subdimensão Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos aparece de maneira muito pontual na parte de conteúdos para os anos 1, 2 e 3:

Textos do teatro infantil: a linguagem do teatro, relação entre oralidade e escrita.

(RECIFE, 2015, p. 264; 266; 272)

Conforme já apontamos em dimensões anteriores, o documento curricular traz outros gêneros que podem favorecer o ensino e a aprendizagem sobre as relações existentes entre as duas modalidades, como é o caso dos textos jornalísticos e publicitários, como as entrevistas orais e escritas, por exemplo, que constantemente utilizam as duas modalidades para construção do enunciado que atenda aos objetivos de tais interações comunicativas. No entanto, tais gêneros vêm acompanhados de indicação de outros conteúdos/saberes a serem desenvolvidos, que não favorecem o ensino dessa subdimensão.

Consideramos que essa lacuna empobrece o ensino da Língua Portuguesa, pois, como foi discutido por Marcuschi (2001), os estudos sobre a relação entre a língua falada e escrita mostraram que há mais complexidade e variações do que se supõe e que

- as semelhanças são maiores do que as diferenças tanto nos aspectos estritamente linguísticos quanto nos aspectos sociocomunicativos (as diferenças estão mais na ordem das preferências e condicionamentos);
- as relações de semelhanças e diferenças não são estanques nem dicotômicas, mas contínuas ou pelo menos graduais (considerando-se que o controle funcional do contínuo acha-se no plano discursivo);
- não há qualquer diferença linguística notável que perpassa o contínuo de toda a produção falada ou de toda produção escrita, caracterizando uma das duas modalidades (pois as características não são categóricas nem exclusivas) [...]. (MARCUSCHI, 2001, p. 45)

4.4 Reflexões sobre práticas sociais de uso da oralidade e sobre gêneros orais na política de ensino da rede municipal do Recife

Segundo Schneuwly (2004, p. 114) “aprender uma língua é aprender a se comunicar”. Esse autor aponta alguns princípios para o ensino da língua materna:

- levar os alunos a conhecer e dominar sua língua, nas situações as mais diversas, inclusive em situações escolares; para chegar a cumprir esse objetivo:
- desenvolver, nos alunos, uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico, fornecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar sua capacidade de escrever e falar; e
- construir com os alunos uma representação das atividades de escrita e de fala, em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

Esses princípios têm relação com o objetivo de preparar o estudante para as situações de interação verbal que irão se deparar ao longo da vida, ponderando que, para isso, a tomada de consciência de aspectos relativos às práticas sociais e aos gêneros colabora para as

aprendizagens acerca da produção e compreensão de textos orais e escritos. Bueno (2009), em diálogo com Schneuwly e Dolz (2004) corrobora essa ideia, asseverando que

Do ponto de vista da aprendizagem, o gênero pode ser considerado como uma **megaferramenta que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes**. Contudo, é necessário lembrar que, ao entrar na escola e tornar-se um objeto de ensino, o gênero sofre uma modificação, ao menos parcial, para atender aos objetivos didáticos como a simplificação no tratamento do gênero, ênfase em certas dimensões etc. (BUENO, IBIDEM, p. 12)

Tal posição requer análise aprofundada acerca do papel da escola e do currículo, dado que, tal como apontado por Bunzen e Fischer (2018), os gêneros são apropriados quase que da mesma maneira que a língua materna e são utilizados diariamente, sem reflexão sobre suas características e/ou aspectos estruturais, todavia, alguns gêneros, sobretudo os mais formais, exigem planejamento a partir de conhecimentos sobre as práticas de linguagem e sobre os recursos disponíveis para sua produção. Posto isso, pode-se afirmar que transformar o oral em objeto de ensino requer torná-lo ensinável, ou seja, desenvolver um ensino que vá ao “encontro das representações de linguagem dos aprendizes e corresponder a modos sociais e socialmente reconhecidos de apreensão dos fenômenos de linguagem, que não sejam tão abstratos a ponto de se tornarem inacessíveis à atividade consciente” (SCHNEUWLY, 2004, p. 115). Especificamente, se tratando do eixo oral, há um consenso entre pesquisadores (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 1996; 2001, 2005, etc.; LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012; SOUZA, 2015; MAGALHÃES, 2020, etc.) de que a escola deve priorizar o ensino da oralidade, a partir das práticas sociais com os gêneros orais, focado não só nos usos rotineiros da língua, mas privilegiando o ensino dos gêneros mais institucionais, que exigem maior regulação, planejamento e monitoramento e, por consequência, reflexão sobre as práticas de linguagem.

Ante o exposto, concebemos que essa dimensão do ensino – Reflexão - se dá através de dois aspectos diferentes, que chamamos aqui de subdimensões: (1) reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e sobre as características dos gêneros orais; e (2) análise de textos orais quanto a questões linguísticas, extralinguísticas (extratextuais), paralinguísticas (prosódicas) e cinésicas (gestuais).

A primeira subdimensão diz respeito ao trabalho de reflexão sobre as práticas sociais de uso da oralidade e a finalidade dos gêneros que circulam nessas práticas, considerando situações nas quais os estudantes são levados a refletir sobre diferentes modos de interação orais que

estão presentes nas situações comunicativas. Nessa perspectiva, alguns autores defendem princípios pedagógicos necessários ao seu ensino, destacando-se:

(i) “o conhecimento de suas funções, de seus usos e de seu poder sociopolítico e o próprio uso aos estudantes que não têm acesso à diversidade de gêneros que circulam na sociedade, justamente por não participarem de grupos sociais hegemônicos (HICKS, 1997)” (REINALDO e BEZERRA, 2012, p. 78 *apud* BUNZEN e FISCHER, 2018, p. 18);

(ii) “a capacidade do aluno de falar sobre gêneros, de reconhecer seu desempenho e o dos demais enquanto produtores de textos, fundamentados em gêneros, e de refletir sobre o papel desses gêneros na sociedade” (REINALDO e BEZERRA, 2012, p. 79 *apud* BUNZEN e FISCHER, 2018, p. 18).

Bronckart (1999) afirma que as ações comunicativas que se dão por meio dos gêneros requerem do agente produtor diferentes decisões que ele precisa estar preparado para realizar. A escola é uma das agências responsáveis por essa preparação.

Partindo da premissa de que a escola deve propor situações nas quais os estudantes reflitam sobre o papel do gênero oral nas práticas sociais, nas análises, reconhecemos que a reflexão sobre as práticas de linguagem e características dos gêneros englobam a análise quanto ao conteúdo temático, forma composicional, estilo e parâmetros de interação (finalidade, interlocutores, lugar de interação, modos de veiculação dos textos).

No documento curricular analisado houve menção de 19 objetivos de aprendizagem, para os anos de 1 a 5, que, de alguma forma, recomenda a análise da situação comunicativa, refletindo sobre o conteúdo temático e/ou a forma composicional e/ ou estilo e/ou parâmetros da interlocução (finalidade, interlocutores, espaço de interação, meio de veiculação do texto). Realçamos também que para todos os anos contemplados, as proposições se organizaram em torno dos gêneros notícia e de textos que circulam na TV e no rádio (textos jornalísticos e publicitários), entrevista e textos expositivos orais. Além disso, constatamos que os objetivos de aprendizagem foram organizados em torno da reflexão sobre as situações de comunicação oral e dos diferentes elementos discursivos dos gêneros, e de forma progressiva, em alguns anos. Os objetivos foram estabelecidos em torno de quatro categorias mais específicas:

- (1) Reflexão sobre o assunto principal do texto;
- (2) Reflexão sobre as normas que regem a produção dos gêneros elencados (assunto, local de produção, interlocutor e intencionalidade);
- (3) Reflexão sobre os elementos implícitos no texto (humor, intencionalidade e sentido) e
- (4) Reflexão sobre a escuta e o uso dos gêneros orais em situações diversas sem apresentar elementos para análise.

Identificamos que a categoria (1) foi contemplada nos quadros relativos aos 2, 3 e 5; os

dos anos 2, 3, 4 e 5 apresentaram reflexões sobre as normas que regem a produção de um gênero oral, contemplando a categoria (2); já nos quadros dos anos 2, 4 e 5 foram identificados objetivos referentes aos elementos implícitos no texto, contemplando a categoria 3; por fim, nos dos anos 1 e 2 foram encontrados objetivos de uso dos gêneros em situações específicas de produção, sem detalhar os elementos que seriam utilizados, abordando então a categoria (4).

Constata-se ainda que na parte de objetivos aponta-se a reflexão sobre o modelo textual pertencente às situações mais formais, apresentando a necessidade de refletir sobre alguns elementos presentes nos textos relacionados a essas situações. Nas indicações dos conteúdos de ensino que se relacionaram com este objetivo são citados os gêneros relato de experiência pessoal e debate regrado. Este último, como já falamos, apresenta maior grau de formalidade e necessidade de regulação da produção, vejamos as indicações:

Relato de experiência pessoal: negociação de sentidos, adequação vocabular e coerência.

Debate regrado: sustentação, refutação, tomada de posição, negociação de sentido, adequação vocabular e coerência.

(RECIFE, 2015, p. 272)

Como podemos ver, na parte de conteúdos de ensino há indicação de diferentes aspectos presentes nos gêneros, favorecendo a reflexão sobre as características composicionais e do seu objetivo comunicativo. Todavia, não há, de forma clara, quais saberes dentro desses elementos devem ser trabalhados nesse ano, dificultando a progressão de conhecimentos, tendo em vista que o gênero e os conteúdos são semelhantes aos anos anteriores.

A segunda subdimensão da dimensão Reflexões sobre práticas sociais de uso da oralidade e sobre gêneros orais diz respeito à análise de elementos como: elementos linguísticos, extralinguísticos (extratextuais), paralinguísticos (prosódicos) e cinésicos (gestuais). Tais aprendizagens são transversais ao trabalho com diferentes gêneros textuais orais, embora alguns recursos sejam mais típicos em alguns gêneros e outros, em outros gêneros. A discussão tem alguns pontos de interseção com as reflexões sobre os gêneros nas práticas sociais. A esse respeito, Dolz, Schneuwly e Haller dizem que,

uma análise aprofundada das unidades linguísticas permitiria mostrar que, provavelmente, as fórmulas interrogativas, as unidades de responsabilidade enunciativa (*em minha opinião*), os conectivos argumentativos (*mas*), as modalizações (*provavelmente, pode ser que etc.*) estarão presentes na assembleia e que, em compensação, na apresentação de receita de cozinha, poderemos observar verbos de ação (*cortar, misturar etc.*), formas verbais no infinitivo ou no imperativo, organizadores enumerativos (*primeiro, em seguida, depois*). (DOLZ, SCHNEUWLY E HALLER, 2004, p. 149).

Bueno (2009, p. 03), baseada na teoria do Interacionismo Sócio-discursivo de Bronckart (1999, 2009), corrobora que nas situações de produção textual “sempre produzimos textos que são exemplares dos gêneros textuais, já elaborados pelas gerações anteriores ou contemporâneas às nossas”. Por conseguinte, nos apropriamos de recursos linguísticos sobre os gêneros dos textos lidos ou ouvidos e os utilizamos na produção de nossos próprios enunciados. Além dos recursos linguísticos, outros conhecimentos são importantes na produção de textos orais:

- a) da situação de produção de um texto deste gênero, ou seja, qual o seu contexto físico (lugar de produção, o momento de produção, o emissor, a modalidade possível - oral ou escrita -, o receptor do texto) e qual o seu contexto sócio subjetivo, ou seja, qual o lugar social de produção (escola, família, igreja, imprensa etc.), qual a posição social do emissor / enunciador na interação que se dará via texto de tal gênero (pai, professor, presidente, operário etc.), qual a posição social do receptor / destinatário nessa interação (aluno, professor, patrão, presidente etc.), e qual o objetivo (ou objetivos) dessa interação;
- b) da organização textual, ou seja, do layout, dos tipos de discurso, dos tipos de sequência (narrativa, argumentativa etc.) e de suas articulações no interior de um texto desse gênero, formando a sua infraestrutura textual;
- c) da linguagem, ou seja, dos aspectos linguístico-discursivos, nos quais encontramos os mecanismos de textualização (coesão verbal, coesão nominal e conexão) e os mecanismos de enunciação (modalização e vozes) (BUENO, 2009, p. 3-4).

Fávero, Andrade, Aquino (1999) e Marcuschi (1997) também apontam alguns elementos que compõem a comunicação oral, como os marcadores conversacionais, que são divididos em: marcadores verbais, marcadores prosódicos e os marcadores não linguísticos ou paralinguísticos; todos eles podem ser utilizados durante a produção do texto falado. Melo e Cavalcante (2006) também apontam que existem três conjuntos de critérios envolvidos na produção textual oral: o primeiro diz respeito aos elementos extralinguísticos, o segundo se relaciona aos elementos paralinguísticos e o terceiro aos elementos linguísticos discursivos. Todos eles se relacionam e funcionam para a construção da situação comunicativa. As autoras, com base em Marcuschi (2002), definem alguns aspectos extralinguísticos fundamentais para a concretização da comunicação oral: grau de publicidade, grau de intimidade, grau de participação emocional, proximidade física dos parceiros da comunicação, grau de cooperação, grau de espontaneidade e fixação da temática. Sobre eles, elas ressaltam que não são aspectos dicotômicos, mas graduais, isto é, mais de um deles pode se fazer presente de maneira mais ou menos acentuada durante a produção textual.

Apoiadas na classificação de Dolz e Schneuwly (2004), Melo e Cavalcante (2006) apresentam os aspectos paralinguísticos e cinésicos também presentes e necessários para que a comunicação oral aconteça, são eles: meios paralinguísticos: qualidade da voz, melodia,

elocução e pausas, risos, choros, irritação e etc.; meios cinésicos: atitudes corporais, gestos, troca de olhares e mímicas faciais. Além destes, Dolz e Schneuwly (2004, p.134) ressaltam a relevância dos aspectos não-linguísticos, como: posição dos locutores (ex: ocupação de lugares, contato físico, etc.); aspecto exterior (ex: roupas, disfarces, óculos, etc.) e disposição dos lugares (ex: iluminação, disposição, ordem, etc.).

Em relação à dimensão aqui discutida e seus elementos, o documento curricular da Rede Municipal do Recife apresentou apenas um objetivo para os anos 2, 4 e 5 que possibilita a análise e reflexão dos elementos que constituem essa dimensão:

Analisar, em textos orais veiculados na TV ou na rádio, elementos implícitos, como humor, intencionalidade e sentido (RECIFE, 2015, p. 264 - 279).

Não são elencados os elementos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos implícitos nessas indicações. Apenas o conteúdo indicado para o 2º ano apresenta tais elementos com clareza; os demais conteúdos indicados para os anos 4 e 5 centralizam em outros elementos do gênero. Para exemplificar, trouxemos abaixo os conteúdos/saberes indicados para o ano 2:

Propaganda: recursos verbais (elocução, pausa, entonação, humor) e não verbais (postura, gestos, símbolos, imagens, som, cores) nos textos de propagandas (RECIFE, 2015, p. 267).

O conteúdo apresentado acima indica diferentes elementos paralinguísticos e cinésicos que, como enunciamos, são de extrema relevância para a construção do sentido nas comunicações orais. A ausência de conteúdos voltados a este ensino compromete o estabelecimento de reflexões sobre os usos da oralidade e dos gêneros orais nas práticas sociais, além de desconsiderar a escola como agente facilitadora da linguagem oral, bem como da multifacetada estrutura da língua portuguesa e ainda, da formação de usuários da língua nas diferentes práticas comunicativas que os sujeitos se envolvem ao longo da vida.

4.5 Produção e compreensão de textos orais na política de ensino da rede municipal Recife

A produção e compreensão de textos orais é a dimensão principal do ensino da oralidade. Um dos pressupostos importantes para reflexão sobre esse ensino é que existem conhecimentos e habilidades necessários para lidar com gêneros específicos e “capacidades orais independente das situações e das condições de comunicação em que se atualizam” (SCHNEUWLY, 2004, p. 115). À vista disso, é necessário diversificar as situações em que os estudantes produzem e compreendem textos orais, tendo em conta as subdimensões desse

ensino: escuta atenta; planejamento da produção textual e avaliação de textos orais.

Em relação à **escuta atenta**, muitos autores e documentos oficiais enfatizam a importância de ensinar os estudantes a escutar com atenção textos orais. Sobre isso, Magalhães (2007, pág. 64) salienta que:

Para a escuta, são privilegiadas as atividades que proporcionem a ampliação do conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos. Além disso, são enfatizados os elementos não-verbais (como gestos, expressões faciais, postura corporal) que fazem parte da interação.

Através das habilidades de ouvir com atenção, os sentidos dos textos são construídos e as atitudes responsivas ocorrem. Por meio da escuta atenta também é possível refletir sobre os elementos linguísticos e extralinguísticos utilizados em situações de produção de textos em variados espaços de interação. Essa escuta voltada para refletir sobre as propriedades dos gêneros orais está intrinsecamente vinculada à dimensão “Reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e sobre gêneros orais”, já tratada, e é vista como relevante em uma perspectiva de ensino de Língua Portuguesa, pois, como é proposto por Alvim (2015, p. 47), baseada na teoria do interacionismo de Bronckart (2009),

devemos analisar um conjunto de textos pertencentes a esse mesmo gênero para assim, elencarmos as características, a situação de produção, os conteúdos, a construção composicional, ou seja, vários elementos que compõem a arquitetura textual e os aspectos sociais.

Nesse sentido, segundo Alvim (2015), o intuito do tratamento dado à escuta na escola não é de silenciamento dos estudantes, pelo contrário, é apoiar a escuta como uma estratégia de desenvolvimento de capacidades necessárias para o uso da língua com autonomia em situações e espaços variados. Desta maneira, a habilidade de escutar com atenção agrega habilidades específicas que dizem respeito às finalidades da escuta. A partir das proposições de Alvim (2015), pode-se citar: 1) compreender o texto oral; 2) Ouvir com atenção para analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais; 3) Escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais.; 4) Escutar com atenção para obter modelos de textos orais; 5) Escutar com atenção para tomar notas; 6) Escutar com atenção para retextualizar o texto e analisar a relação entre o texto oral e o escrito, presentes nas orientações do documento para os cinco anos de ensino.

Os objetivos de aprendizagem apresentados para a escuta atenta no documento analisado atenderam a apenas quatro tipos de situações: compreender texto oral; ouvir com atenção para

analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais; escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais; escutar com atenção para obter modelos de textos orais. Ademais, apenas os eixos “Escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais” e “Escutar com atenção para obter modelos de textos orais” contemplaram os cinco anos de ensino.

Em relação ao ano 1, é possível observar que o documento curricular se limitou a dois eixos da escuta: “Escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais”, “Escutar com atenção para obter modelos de textos orais”. Em relação ao primeiro, é proposto que é necessário ensinar o estudante a:

Ouvir e participar da leitura dramatizada de peças teatrais infantis, realizadas pelo(a) professor(a) (RECIFE, 2014, p.264).

O objetivo mencionado ressalta que é preciso escutar com atenção para participar de um tipo específico de interação, que é a leitura dramatizada. Tal tipo de evento requer certos tipos de comportamentos, tais como utilizar recursos expressivos durante a leitura.

Outros objetivos que permitem o trabalho com este eixo de ensino, foram:

Ouvir poemas e declamá-los, apreciando o ritmo e as sonoridades típicas do gênero poético;
Recitar e ouvir parlendas, destinadas a ajudar a memorização de números, dias da semana, cores e outros assuntos (RECIFE, 2015, p.264).

No primeiro objetivo indicado acima, ao citar que o estudante deverá apreciar o ritmo e as sonoridades, demanda-se que a escuta atenta ocorra. Ao solicitar que os alunos ouçam parlendas, há, também, indicação de que, por meio dessa escuta, os estudantes devem memorizar números, dias da semana, dentre outros. Os conteúdos de ensino relacionados aos gêneros evidenciados nos objetivos também demandam escuta atenta, embora não haja uma indicação explícita dessa habilidade:

Poema, letra de canção popular, cantiga de roda, acalanto, parlenda, trava-língua e adivinha: recursos poéticos (verso/ estrofe, rima e ritmo, letra e música, ritmo) (RECIFE, 2015, p.264).

Ao explicitar aspectos como rima e ritmo indica-se que é necessário focar atenção nesses aspectos. Apesar de não haver clareza sobre como conduzir o ensino da escuta atenta, há, como exposto, sinalização da necessidade de contemplar a escuta atenta no documento curricular.

O objetivo a seguir também não explicita claramente a finalidade da escuta atenta. No entanto, como também acontece em outras habilidades descritas, pode favorecer a aprendizagem de “Escutar com atenção para obter modelos de textos orais”:

Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e à discussão acerca de si mesmo(a) e do(a) outro(a) (RECIFE, 2015, p.264).

A habilidade descrita acima implica em a criança participar de várias situações com o mesmo propósito: refletir acerca de si mesmo e do outro. Alguns gêneros se adequam mais a este propósito, de modo que a participação em vários eventos similares pode gerar aprendizagens acerca de determinados modelos textuais. Ressaltamos, que, conseqüentemente, embora a habilidade possa favorecer aprendizagens acerca dos modelos textuais, pois nos conteúdos são citados os gêneros a serem utilizados - poéticos, teatro infantil e gêneros da organização e convívio social -, não há explicitação desse tipo de atividade: escutar com atenção para obter modelos textuais. Da mesma forma, não houve aprofundamentos nas características dos gêneros.

Em relação ao ano 2, o documento indicou objetivos voltados para: “Compreender texto oral”, “Ouvir com atenção para analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais”, “Escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais”, “Escutar com atenção para obter modelos de textos orais”.

A leitura atenta para compreender textos orais está presente em todas as situações em que se sugere que os estudantes escutem os textos orais para conversar sobre o que é dito nos textos, ou seja, indicam a necessidade de focar não apenas nos recursos linguísticos ou extralinguísticos, mas também em levar os estudantes a se posicionarem diante do que é dito:

Ouvir leitura dramatizada de peças teatrais infantis, realizando inferências e respeitando os turnos de fala (RECIFE, 2015, p. 266).

No trecho transcrito, em que é proposta a leitura dramatizada, há a explicitação de uma estratégia de compreensão de textos – elaboração inferencial. Há, dessa forma, foco no conteúdo textual. Outro trecho que indica objetivos relativos à escuta é o seguinte:

Realizar inferências, a partir de pistas dadas pelas adivinhas (RECIFE, 2015, p. 267).

Nota-se que o objetivo propõe o ensino da habilidade de elaborar inferências como forma de compreender a adivinha. O conteúdo de ensino relacionado com esse objetivo, no entanto, não apresenta coerência com o que foi proposto. Vejamos:

Poema, canção popular, cantiga de roda parlenda, trava-língua e adivinha: recursos estilísticos (verso/estrofe, ritmo/rima) (RECIFE, 2015, p. 267).

Os elementos indicados nesse conteúdo são relacionados às características dos gêneros, sugerindo-se reflexões sobre os aspectos sonoros, diferentemente do que é indicado no objetivo, que remete à análise das pistas para construção de sentidos dos textos.

Outro tipo de escuta atenta indicado para o ano 2 foi “Escutar com atenção para obter modelos de textos orais”, como está ilustrado pelo trecho a seguir:

Analisar, em textos orais veiculados na TV ou na rádio, elementos implícitos, como humor, intencionalidade e sentido (RECIFE, 2015, p. 267).

A análise dos gêneros que são produzidos em rádios e TVs possibilita ao estudante o contato com modelos textuais a partir da escuta atenta e reflexão, possibilitando a construção da consciência sobre os elementos que estão presentes e que precisam ser apropriados para produção e compreensão desse modelo de texto. Percebe-se, pois, que, embora a escuta atenta não seja explicitada na habilidade, é um requisito para que ela seja desenvolvida.

Os dados relativos ao Ano 2 indicam, do mesmo modo que ocorreu com os relativos ao Ano 1, que as orientações quanto à escuta atenta estão presentes, mas são difusas e não orientam suficientemente como analisar o texto oral, observando questões linguísticas, extralinguísticas (extratextuais), paralinguísticas (prosódicas) e cinésicas (gestuais); tomar notas, retextualizar e analisar a relação entre texto oral e texto escrito.

As análises relativas ao ano 3 indicaram a existência de objetivos voltados para: “Compreender texto oral”, “Escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais”, “Escutar com atenção para obter modelos de textos orais”.

Em relação à aprendizagem da escuta para seguir regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais os objetivos apresentados foram:

Escutar textos expositivos orais em situação de formalidade, reconhecendo as normas que regem a atuação de interlocutores (RECIFE, 2015, p. 272).
Ouvir e participar de peças teatrais infantis, reconhecendo os interlocutores e respeitando os turnos de fala (RECIFE, 2015, p. 272).

O eixo da escuta voltado para obter modelos de textos orais foi contemplado no seguinte objetivo:

Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e discussão acerca de si mesmo(a), da sua etnia, do(a) outro(a) e de temas sociais relevantes (RECIFE, 2015, p. 272).

O objetivo transcrito indica o trabalho de produção e escuta de textos orais específicos de uma esfera de circulação, o que nos remete ao contato dos estudantes com tais gêneros e situações de reflexão sobre os modelos textuais que se encaixam nesse tipo de situação comunicativa.

Ainda em relação ao Ano 3, identificamos a escuta para a “compreensão do texto oral”, como vemos nos objetivos a seguir, já comentados anteriormente:

Realizar inferências, a partir de pistas dadas pelas adivinhas (RECIFE, 2015, p. 272). Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e discussão acerca de si mesmo(a), da sua etnia, do(a) outro(a) e de temas sociais relevantes. (RECIFE, 2015, p. 272)

Dos sete objetivos indicados para o ano 4, cinco deles remetiam à escuta. Tais objetivos atenderam aos seguintes eixos de escuta: “Compreender texto oral”, “Ouvir com atenção para analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais”, “escutar com atenção, seguindo regras comportamentais relativas a diferentes tipos de interações orais”, “Escutar com atenção para obter modelos de textos orais”.

A subdimensão **Planejamento e produção de gêneros orais** remete ao trabalho com a produção oral em instâncias públicas de interação, ou seja, de gêneros mais regulados e que demandam uma preparação, pois, como é discutido por Schneuwly (2004), as formas cotidianas de produção oral se desenvolvem a partir de uma reação imediata à palavra de outros interlocutores, ou seja, essas formas de comunicação se dão numa situação de imediatez e apresentam menor índice de gestão da palavra, já que, geralmente, se dão em função da presença de outros; já as situações mais formais exigem maior nível de preparação, ou seja, é necessário um maior planejamento do que será dito. Logo, é preciso um “domínio de instrumentos semióticos complexos, que podem ser aqueles das formas cotidianas, mas utilizados de outra maneira, ou podem ser específicos, ligados às formas institucionais de comunicação oral” (SCHNEUWLY, 2004, p. 121 - 122). Dado isso, a escola deve preparar os alunos para a vivência na sociedade, sabendo que essas situações farão parte das suas práticas sociais, tal

como defendido por diversos autores (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004; SCHNEUWLY, 2004; COSTA, 2006, LEAL, BRANDÃO E LIMA, 2012, MARCUSCHI, 2005). Leal et. al (2012) asseveram que a escola deve desenvolver um

Trabalho voltado para desenvolver habilidades bastante variadas, que vão desde atitudes de respeito ao que o outro fala, monitoramento de seu próprio tempo de fala, escuta atenta ao que o outro diz, até conhecimentos relativos à forma composicional de diferentes gêneros, como seminários, notícias orais, debates regrados, ou mesmo conhecimentos relativos aos papéis desempenhados pelos envolvidos em uma determinada situação de interação, como em um júri (LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012, p. 20).

Posto isso, nesse tópico abordamos a subdimensão planejamento e produção oral. Os dados evidenciaram que não há, na proposta curricular, explicitação acerca da necessidade de ensinar a planejar textos orais, embora quatro objetivos de algum modo remetam a essa subdimensão. Em relação ao **ano 1**, a proposição foi:

Dar recados e avisos, considerando: o receptor, a finalidade do texto, a intencionalidade e a adequação vocabular.
(RECIFE, 2015, p. 264).

Como exposto acima, são indicados gêneros com menor grau de formalidade e pouca necessidade de regulação. Apesar da ausência de explicitação acerca do ensino do planejamento, há, na indicação de conteúdos, algumas proposições que podem remeter, de modo implícito ao planejamento textual. Por exemplo, identificamos um conteúdo relacionado ao debate regrado, sem a presença de objetivo de aprendizagem articulado a ele e que, supostamente, indica um planejamento, haja vista a solicitação de diversos elementos, entre eles a adequação vocabular, por exemplo, que demanda uma preparação prévia:

Debate regrado: sustentação, refutação, tomada de posição, negociação de sentido, adequação vocabular e coerência.
(RECIFE, 2015, p. 264).

Sobre o **ano 2**, no documento também há apenas um objetivo que, de modo implícito pode remeter ao planejamento da produção, por serem listados elementos estruturantes do gênero, bem como a adequação ao interlocutor e vocabular:

Produzir textos orais da esfera de circulação de regulação coletiva de comportamentos, adequando a linguagem ao contexto e aos interlocutores (RECIFE, 2015, p. 266).

Para esse objetivo, o documento indicou três conteúdos de ensino relacionados a gêneros

pertencentes à esfera de circulação mencionada nele:

Relato de experiência pessoal: negociação de sentidos, adequação vocabular e coerência;
Recado, aviso: informação principal, informações secundárias, adequação do texto ao contexto e aos interlocutores;
Debate regrado: sustentação, refutação, tomada de posição, negociação de sentido, adequação vocabular e coerência.
(RECIFE, 2015, p. 275).

É possível identificar a presença de elementos que sugerem uma preparação da produção oral, ou seja, os conteúdos indicam de maneira indireta a reflexão sobre as características dos gêneros e, por conseguinte, da necessidade de refletir sobre a escolha dos elementos apropriados para produção dos textos em que são mobilizados os gêneros mencionados.

Em relação ao ano 3, também não observamos indicações explícitas ao planejamento da produção nos objetivos indicados na proposta curricular. Apesar disso, identificamos alguns conteúdos que sugerem alguma reflexão sobre os elementos linguísticos pertencentes aos gêneros indicados:

Relato de experiência pessoal, debate regrado: sustentação, refutação, tomada de posição, negociação, clareza, objetividade e coerência
Adivinha, piada: características estruturais dos gêneros. Efeitos de humor e sentido.
Linguagem figurada e ironia.
(RECIFE, 2015, p. 275).

No que diz respeito ao **ano 4**, apenas um objetivo de aprendizagem indicado no documento cita elementos que sugerem o planejamento do texto oral:

Escutar e produzir textos, utilizando o conjunto de conhecimentos discursivos, linguísticos, semânticos e gramaticais, envolvidos na construção de sentidos
(RECIFE, 2015, p. 278).

A reflexão sobre os elementos que compõem um texto oral remete a uma preparação prévia, assim, incita a necessidade de refletir e fazer escolhas coerentes com o texto oral escolhido, seja em circunstâncias de maior ou menor formalidade. Apesar disso, frisamos que, além de não apresentarem quais gêneros devem ser trabalhados considerando esses aspectos, indicaram elementos insuficientes para a reflexão.

As análises evidenciam que os conteúdos de ensino indicados no documento, em sua quase totalidade, mantém o foco nos elementos linguísticos do gênero oral, todos eles semelhantes aos utilizados em seus escritos, e que há ausência de explicitação da necessidade de um planejamento e uma preparação para produção dos textos orais mais complexos e indicados na proposta curricular. Não existe reflexão sobre outros aspectos essenciais para essa

modalidade, como os extra linguísticos e não linguísticos, de extrema relevância para a construção de um gênero oral, como vimos mencionando ao longo de nossa pesquisa.

A última subdimensão relativa à produção e compreensão de textos orais é **avaliação da produção textual oral**, que diz respeito à avaliação pelo estudante das produções textuais realizadas por ele e/ou pela turma, autoavaliação. São as situações em que o professor, através de diferentes recursos didáticos e instrumentos, pensa sobre cada habilidade linguísticas para efetivação do trabalho, contemplando aspectos extralinguísticos, paralinguísticos e linguísticos na construção do conhecimento sobre o gênero estudado e do texto produzido. Tais momentos tendem a levar os estudantes a refletir sobre os critérios organizacionais do gênero, identificando com autonomia, nas produções, sejam elas individuais ou coletivas (da turma), quais aspectos utilizados foram pertinentes para o resultado alcançado e quais ainda precisam ser pensados para que se alcance a produção final do gênero produzido.

No que diz respeito à proposta curricular, não identificamos objetivos de aprendizagem ou conteúdos para os anos 1 a 5 relacionados à avaliação..

Temos reforçado em diferentes publicações, a relevância de um trabalho de avaliação do texto pelo próprio autor, como atividade favorável à construção e consolidação das capacidades de linguagem necessárias para formação de sujeitos falantes conscientes e autônomos, que participam de maneira ativa das diversas situações comunicativas presentes no dia a dia em sociedade. Ressaltamos que, além da ausência da avaliação dos textos produzidos pelos estudantes, também não foi discutida a importância da avaliação, tanto pelo docente, sobre as aprendizagens já construídas, quanto para os estudantes, sobre os textos produzidos e as aprendizagens alcançadas, sejam individuais ou coletivas.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos analisar o documento curricular de Recife, tendo como pano de fundo a discussão sobre as diferentes dimensões do ensino da oralidade. De maneira geral, as orientações dadas pela proposta curricular para cada eixo de ensino são apresentadas através de quadros que indicam objetivos de aprendizagem, direitos de aprendizagem e conteúdos/saberes, por bimestre. Alguns quadros não apresentam uniformidade entre os objetivos, direitos de aprendizagem e conteúdos/saberes. Em alguns trechos, os objetivos e conteúdos estavam situados na mesma linha, facilitando a compreensão das orientações didáticas para determinado objetivo de aprendizagem; em outros, não era possível realizar essa articulação.

Subjacente ao documento, é possível reconhecer princípios da concepção

sociointeracionista da língua, pois apresenta um trabalho voltado para os usos da linguagem oral na sociedade. Tais postulados se concretizam, por exemplo, nas proposições em que são citados gêneros textuais diversos a serem mobilizados nas interações. Contudo, em diferentes trechos, os gêneros e os aspectos linguísticos apresentados não condizem com os objetivos de aprendizagem indicados na coluna anterior. Não obstante, é possível afirmar que o documento curricular valoriza o ensino da linguagem oral na perspectiva dos gêneros, pois cita variadas espécies de textos, embora priorize os aspectos composicionais e linguísticos, em detrimento dos aspectos sociointerativos. Além disso, indica pouco a necessidade de pensar sobre a construção textual oral no ensino da Língua Portuguesa. Nesse sentido, não explicita claramente a importância de ensinar os discentes a planejar a produção oral de textos. Em relação às reflexões sobre os gêneros, também se pode assegurar que há prioridade dos aspectos composicionais e linguístico do texto e não dos aspectos extralinguísticos e não linguísticos. As situações de avaliação de textos orais também não compõem o repertório de orientações do documento.

Na dimensão da oralização do texto escrito, são sugeridas intervenções relativas à recitação e à escuta atenta, mas não há indicação de reflexões sobre os recursos prosódicos presentes no trabalho com a oralização de textos escritos. De igual modo, não são abordados aspectos importantes das relações entre fala e escrita, pois não aparecem indicações de focar em aspectos ligados ao uso de textos orais em situação de complementaridade ao texto escrito, como a inserção de textos originalmente orais em textos escritos ou mesmo de uso dos textos escritos nas situações de produção oral.

A escuta atenta, como foi sinalizado, é um dos aspectos abordados no documento, havendo habilidades relativas à escuta para compreensão de textos orais, escuta para análise de textos orais quanto a questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais, assim como aspectos comportamentais nas interações sociais em que os textos orais medeiam as relações. Não há, no entanto, sugestões de reflexões sobre a escuta com atenção para tomar notas, retextualizar textos e nem analisar as relações entre o texto oral e o escrito.

Pode-se dizer ainda que ele insere orientações acerca do trabalho de reflexão sobre variação linguística, no entanto, enfatiza os aspectos relacionados à adequação da linguagem, não refletindo sobre as diferentes variantes linguísticas e seus usos na comunicação oral.

Diante do exposto, concluímos que a proposta curricular de Recife contempla importantes dimensões do ensino da linguagem oral, contribuindo para a entrada da oralidade nos planejamentos e atividades direcionadas para o ensino da língua, no entanto, desconsidera

outras habilidades também relevantes relativas às interações em instâncias mais públicas, que requerem dos estudantes planejamento, avaliação, bem como reflexões indispensáveis, como as relativas a diferentes aspectos da variação linguística que favorece o combate aos preconceitos.

Frente aos dados encontrados, que revelam aspectos positivos e precariedades quanto à ausência ou trabalho insuficiente relativo a dimensões importantes do ensino da linguagem oral, acreditamos que ainda se faz necessário um debate rigoroso com todos os que fazem a educação brasileira, sobre a necessidade de discussões mais aprofundadas tanto nos documentos oficiais quanto nas formações iniciais e continuadas, sobre as dimensões que integram o ensino do eixo da linguagem oral e da imprescindibilidade em torná-lo objeto de ensino da língua recorrente e sistemático nas práticas escolares.

Reafirmamos, portanto, que o presente estudo colabora para a compreensão das dimensões de ensino da oralidade, apontando toda a complexidade presente nesse eixo e a relevância do seu ensino, visto as diferentes habilidades desenvolvidas por meio das práticas significativas com o ensino da oralidade, tendo como objetivo principal a formação de sujeitos capazes de utilizar a linguagem oral de forma efetiva nas diferentes atividades sociais.

Referências

ALVIM, V.T. *Práticas de oralidade no Ensino Fundamental: características e funções das atividades de escuta*. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz se Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: UFJF, 2015.

ÁVILA, E.; NASCIMENTO, G; GOIS S. Ensino de Oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARDIN, Laurence. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70 Ferreira, B. *Análise de Conteúdo*. Disponível em: <http://www.ulbra.br/psicologia/psi-dicasart.htm> em 18/01/03. Acessado em 27/05/2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha (Trad.). 2ª edição. São Paulo: Educ. 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ. 1999.

BUENO, L. *Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009.

COSTA, Amorim Gomes da, Débora. *Livros didáticos de língua portuguesa: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral*. 2006. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; DE PIETRO, Joel-François; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GUIMARAES, Ana Carolina Pessoa, SOUZA, Júlia Teixeira, LEAL, Telma Ferraz. *A oralidade na proposta curricular de Camaragibe: o que pensam as professoras?* Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação – Recife, 2011.

LEAL, Telma Ferraz Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e na prática docente. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, v.26, p.26 - 51, 2022.

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 F., GOIS, Siane (Orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; SEAL, Ana Gabriela de Souza. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. LEAL, Telma Ferraz, GOIS, Siane (orgs.). In: *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica, *Revista da Anpoll* 51, v. 51 nº 2, 2020.

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

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CARVALHO, Thalita de Almeida Bessa. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 99, p. 111-131, 2018.

MARCUSCHI, L. Antônio. *A língua falada e o ensino de Português*. Mimeo, 1996.

MARCUSCHI, L. Antônio. *Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica*. 49ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC. Belo Horizonte, julho de 1997.

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

MARCUSCHI, L. Antônio. *A oralidade no contexto de usos linguísticos: caracterizando a fala*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONÍSIO, Ângela Paiva. (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MELO, Cristina Teixeira V. de, CAVALCANTE, Marianne C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: Beth Marcuschi, e Livia Suassuna (orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ROJO, Roxane. *Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento*. São Paulo, Parábola: 2010.

SAVIANI, Demerval. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*, Campinas, Autores Associados, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane e SALES, Gláís (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, Roxane e SALES, Gláís (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SIGNORINI, Inês. Apresentação. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOUZA, Julia Teixeira. *Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco*. 2015. 193f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VEIGA. I.P.A e CARDOSO. M.H.F (orgs.) *Escola fundamental: currículo e ensino*. Papirus, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, SP: 1991.

Recebido em 22 de fevereiro de 2023
Aceito em 15 de março de 2022