

O LUGAR DA ORALIDADE NA SALA DE AULA¹

EL LUGAR DE LA ORALIDAD EN LA CLASE

THE PLACE OF ORALITY IN THE CLASSROOM

Helena Quiroga Bacelar^{*}

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott^{**}

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Este artigo analisa o lugar da prática de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa a partir de propostas de ensino implementadas no Estágio Supervisionado do curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Assume-se, como concepção teórica, que a realidade da língua é a interação social que se materializa em enunciados concretos, e que o ensino de língua deve ter como eixo as práticas de uso: oralidade, escrita, leitura e análise linguística. Quanto à metodologia, realizou-se análise documental de 105 propostas de ensino e da pesquisa bibliográfica em documentos orientadores e normativos do ensino de Língua Portuguesa. A análise documental demonstrou que, na maior parte das propostas, as atividades de oralidade eram mais frequentes do que as atividades com as outras práticas de uso da língua, porém menos sistematizadas, já que a fala e a escuta serviam de instrumento para um trabalho que privilegiava outra prática.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Ensino de língua. Oralidade.

RESUMEN: Este artículo analiza el lugar de la práctica de la oralidad en las clases de Lengua Portuguesa a partir de propuestas de enseñanza implementadas en el Estágio Supervisionado del curso de Letras Português de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Se asume, como concepción teórica, que la realidad del lenguaje es la interacción social que se materializa en enunciados concretos y que la enseñanza del lenguaje debe tener como eje las prácticas de uso: oralidad, escritura, lectura y análisis lingüístico. En cuanto a la metodología, se llevó a cabo un análisis documental de 105 propuestas de enseñanza y una investigación bibliográfica en documentos orientadores y normativos de la enseñanza de Lengua Portuguesa. El análisis documental demostró que, en la mayoría de las propuestas, las actividades de oralidad eran más frecuentes que las actividades relacionadas con las otras prácticas de uso del lenguaje, aunque eran menos sistemáticas, ya que el habla y la escucha se utilizaban como instrumento para un trabajo que privilegiaba otra práctica.

PALABRAS CLAVE: Lengua Portuguesa. Enseñanza de la lengua. Oralidad.

ABSTRACT: This article examines the place of orality practice in Portuguese Language classes based on teaching proposals implemented during the Supervised Internship in the Portuguese Language course at the Federal University of Santa Catarina (UFSC). As a theoretical conception, it is assumed that the reality of language occurs in social interaction and materializes in

¹ Este texto reflete algumas das discussões do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) defendido no ano de 2022 para a obtenção do título de bacharel em Letras-Português pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

^{*} Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFSC); licenciada e bacharela em Letras-Português (UFSC). E-mail: helena_bacelar@hotmail.com.

^{**} Doutora em Linguística (UFSC). Professora Associada IV do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação (MEN) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFSC. E-mail: isabelmonguilhott@gmail.com.

concrete utterances, with language teaching centered on the practices of usage: oral communication, writing, reading, and linguistic analysis. Regarding the methodology, a documentary analysis of 105 teaching proposals was conducted, along with bibliographic research on guiding and normative documents in Portuguese Language education. The documentary analysis revealed that, in most proposals, oral activities were more frequent than activities involving other language usage practices. However, they were less structured, since speaking and listening served as instruments for a work that favored another practice.

KEYWORDS: Portuguese language. Language teaching. Orality.

1 PALAVRAS INICIAIS

A oralidade é característica da espécie humana e constitui parte da identidade dos sujeitos oralizados (Carvalho; Ferrarezi Junior, 2018), e, ainda que a escrita receba mais prestígio, a maior parte das interações que os indivíduos estabelecem diariamente se dão por meio da fala e da escuta. Diante disso, embora a língua seja adquirida nos primeiros anos de vida de uma criança e ao chegar na escola ela já saiba falar, a prática de oralidade ainda deve receber um lugar de extrema importância nas aulas de Língua Portuguesa. O ensino dessa prática de uso da língua não envolve apenas a produção oral, mas também a compreensão e a reflexão sobre os usos orais. Assim, além das atividades de fala e de escuta, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta que, para o tratamento das práticas de interação oral, há que se refletir sobre as condições de produção dos textos orais, os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos e as relações entre as modalidades escrita e falada da língua (Brasil, 2018, p. 79-80). A sistematização do ensino de oralidade deve objetivar a ampliação da competência comunicativa dos estudantes provendo recursos para que esses alunos possam interagir oralmente em diferentes situações comunicativas, assumindo diversos papéis sociais (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 73).

Constatando, de certo modo, o contrário do exposto até aqui, a pesquisa *O ensino de Língua Portuguesa no Estágio Supervisionado do curso de Letras Português* demonstrou que a oralidade ocupa um lugar diferenciado na aula de Língua Portuguesa. Tal pesquisa foi desenvolvida de 2019 a 2022 no Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e analisou 105 propostas de ensino na forma de relatórios finais de estágio do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa² da UFSC. Essas propostas foram aplicadas de 2011 a 2021 no Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas disciplinas de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa I e II. O objetivo da análise consistia em identificar os pressupostos teóricos norteadores da prática dos estagiários, o foco organizador do trabalho com as práticas de uso da língua e como esse trabalho acontecia. Durante a investigação, os dados coletados nos planos de aula presentes nos relatórios de estágio apontaram que a oralidade recebia um tratamento diferente em relação às demais práticas de uso da língua. Embora se sobressaíssem em número de atividades propostas quando comparadas às atividades de leitura, de escrita e de análise linguística, as atividades que envolviam o uso oral da língua eram menos sistematizadas.

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que a realidade da língua é a interação social materializada em enunciados concretos (Bakhtin, 2016) e que o ensino de Língua Portuguesa deve visar à participação social por meio da língua de modo autônomo, crítico e reflexivo (Antunes, 2003). Assim, assumimos que o ensino da língua deve se dar a partir da produção e da compreensão de textos reais, tendo como eixos as práticas de leitura, de escrita, de oralidade e de análise linguística, visando à ampliação da competência comunicativa dos estudantes. Tais práticas devem ser trabalhadas de modo articulado e sistematizado (Brasil, 1997) envolvendo a continuidade, a regularidade e a progressividade (Carvalho; Ferrarezi Junior, 2018). Diante disso, entendemos que, quando uma determinada prática recebe um lugar menos prioritário em relação às outras nas aulas de Língua Portuguesa, habilidades que são mobilizadas especificamente no uso dessa prática não são desenvolvidas, o que compromete a participação social do aluno por meio da língua.

Desse modo, ao perceber o tratamento diferenciado que o uso oral parece receber no planejamento dos estagiários, cabe perguntar: *Qual o lugar ocupado pela oralidade nas aulas de Língua Portuguesa?* Visando responder a tal questão, o estudo apresentado neste artigo tem o objetivo de analisar qual o tratamento dispensado à prática de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa a partir das

² A partir daqui, o curso será referido apenas como Letras Português.

atividades encontradas em 105 propostas de ensino materializadas na forma de relatórios finais de estágio produzidos nas disciplinas de Estágio I e II no curso de Letras Português da UFSC.

Para alcançar tal objetivo, dividimos este artigo em cinco seções. Na seção seguinte, apresentamos as concepções teóricas que embasaram a análise desenvolvida. Na terceira seção, expomos, de forma breve, os procedimentos metodológicos adotados. A quarta seção apresenta e discute os resultados encontrados na investigação e está dividida em duas subseções. Nela, primeiramente, apresentamos aquilo que consideramos atividades de oralidade menos sistematizadas; em seguida, com exemplos retirados das propostas analisadas, expomos alternativas mais sistematizadas para o tratamento da prática investigada. Para finalizar, na última seção, trazemos algumas considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos as concepções que fundamentam o trabalho desenvolvido, que são aquelas que perpassam os documentos orientadores e normativos do ensino de Língua Portuguesa: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a BNCC. Assim, iniciamos com uma curta exposição das concepções de linguagem e ensino de língua adotadas, seguida de uma breve discussão sobre os eixos de ensino da Língua Portuguesa investigados nas propostas de ensino analisadas. Finalizamos a seção percorrendo, de forma mais detalhada, sobre a oralidade, tema deste trabalho.

Na análise empregada neste estudo, a língua foi tomada como interação sociodiscursiva entre sujeitos situados histórica e culturalmente. Tal interação se materializa na forma de enunciados orais ou escritos em um determinado gênero discursivo que circula em um certo campo da atividade humana (Bakhtin, 2016, p. 11-12). Esses enunciados possuem sempre uma finalidade e são determinados pelas condições da situação comunicativa. Entre essas condições, encontram-se os gêneros do discurso em que a interação está ocorrendo, definidos como formas relativamente estáveis que permitem que determinados enunciados sejam reconhecidos socialmente por suas formas e, principalmente, por suas funções. Configuram-se como uma construção composicional, que dá ao texto a estrutura, o conteúdo temático e o estilo, que consiste nas escolhas linguísticas feitas pelo autor, sendo, então, esses três os pilares que sustentam os gêneros do discurso.

Considerando essa concepção, os documentos orientadores e normativos do ensino de Língua Portuguesa entendem que as aulas devam tornar possível os alunos participarem, de forma significativa e crítica, das práticas sociais que são atravessadas pela língua (Brasil, 2018, p. 67). Para tanto, defendem que textos reais, situados social e historicamente, ocupem o lugar central nas aulas, seguindo, assim, a proposta de Geraldi (1991, p. 135) de que a produção de textos seja o ponto de partida e o ponto de chegada das aulas de Língua Portuguesa.

Nessa linha, as práticas de uso da língua – escrita, oralidade, leitura e análise linguística – devem ser o eixo organizador das aulas (Brasil, 2018, p. 71). Todas devem ser consideradas em sua totalidade e trabalhadas de forma articulada e contextualizada (Brasil, 2018, p. 84), não fragmentada e isolada de modo que percam o significado (Brasil, 1997, p. 36). Diante disso, a BNCC distribui o trabalho com as práticas por campos de atuação a fim de tornar o uso da língua relevante dentro e fora da escola, a saber: campo jornalístico-midiático, atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa, artístico literário e o campo da vida pessoal. Dentro de cada campo, são selecionados os diversos gêneros discursivos a serem explorados. Além disso, para cada prática, apresentam-se os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas em cada ano.

Na BNCC, o eixo da produção escrita compreende as práticas de linguagem que envolvem a interação e a autoria individual ou coletiva (Brasil, 2018, p. 76). Assim, o aluno torna-se participante da sociedade por meio dos textos que escreve, e a escrita é entendida como uma modalidade de uso da língua que serve à interação social (Antunes, 2003, p. 47). Nessa perspectiva, essa prática se constitui como processo e não como produto, já que não se resume ao texto ou ao ato mecânico, mas ao procedimento que envolve o planejamento, a escrita, a revisão, a análise linguística e a reescrita. A intertextualidade reflete o caráter interativo desse processo, uma vez que todo texto se constitui como um elo na cadeia discursiva (Bakhtin, 2016, p. 26). Assim como as condições da situação interativa, o leitor, a finalidade, o gênero, o tema etc. também demonstram que o texto é determinado tanto por quem o

produz quanto pelo público-alvo. Além de ter clareza sobre tais condições, faz-se necessário que o aluno tenha repertório, tanto para ter o que dizer quanto para ter estratégias para dizer (Geraldi, 1991, p. 137). Desse modo, percebe-se um dos importantes papéis da prática de leitura.

Embora possa não parecer tão claro, a leitura se trata de um processo dialógico, de uma interação ativa entre o leitor e o texto, seja o escrito, seja o sonoro, sejam, ainda, as imagens estáticas ou em movimento (Brasil, 2018, p. 71). Desse modo, na prática da leitura, autor e leitor trazem os fios de seu repertório para, juntos, tecerem e retecerem os sentidos do texto (Geraldi, 1991, p. 166). Entende-se assim, que os sentidos dos textos não estão depositados nele a fim de serem extraídos, mas são construídos cooperativamente na interpretação (Antunes, 2003, p. 66). Essa prática é condição para o exercício pleno da cidadania, já que, por meio da leitura, socialmente situada, os estudantes têm acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade (Antunes, 2009, p. 193). Além disso, os alunos podem se apropriar das especificidades da escrita e dos diferentes gêneros, através da leitura, ampliando o seu repertório sociocultural e linguístico de modo que tenham o que dizer e disponham de diferentes estratégias para dizer (Geraldi, 1991, p. 188).

O eixo da análise linguística compreende, por sua vez, os procedimentos e as estratégias de análise e avaliação da materialidade dos textos orais, escritos e multissemióticos (Brasil, 2018, p. 80). As atividades dessa prática de uso da língua devem ser planejadas de modo articulado com as demais práticas, contribuindo para os processos de produção e de compreensão dos textos. O estudo das categorias e das regras gramaticais, que perpassa os momentos de reflexão linguística, deve se dar sobre as funções de tais categorias em enunciados reais e sobre os efeitos de sentido produzidos por tal uso (Antunes, 2003, p. 89). O mesmo ocorre com a análise das escolhas estilísticas do autor e das formas de composição dos textos, determinada pelo gênero e pelas condições da situação comunicativa. Diante disso, entendemos que essa prática não deve ser tomada como um fim em si mesma, mas ser trabalhada visando à ampliação das capacidades de produção, leitura e escuta de textos por meio da reflexão sobre a língua (Brasil, 2018, p. 71).

Em relação ao eixo da oralidade, faz-se necessário postular, em primeiro lugar, a importância da fala, uma vez que ela é característica da espécie humana e, em indivíduos oralizados, é parte constitutiva de sua identidade. A voz, o timbre, a variedade linguística e o modo de falar retratam parte de quem os sujeitos são; assim, a fala é um patrimônio pessoal e intransferível (Carvalho; Ferrarezi Junior, 2018, p. 17). Apesar dessa importância, a modalidade escrita da língua parece ser mais prestigiada socialmente do que a falada. Isso provavelmente decorre do *status* de poder vinculado à escrita pelo fato de que, até pouco tempo, essa modalidade era acessada por uma parcela pequena da sociedade, em geral, correspondente às classes dominantes (Carvalho; Ferrarezi Junior, 2018, p. 21-22).

Essa relação entre acesso, poder e modalidades de uso da língua fez com que a fala fosse vinculada a aspectos equivocados que a desvalorizam em relação à escrita: como redundante, imprecisa, não planejada, fragmentária etc. (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 28). Antunes (2003, p. 99) defende que não existem diferenças essenciais entre os dois modos de textualização, já que ambas as modalidades estão a serviço da interação entre indivíduos, materializam-se na forma de gêneros do discurso diversos e podem ser mais ou menos planejadas, contextualizadas, formais, implícitas, abstratas etc. Assim, concebemos que a relação entre essas modalidades se dá através de um contínuo de semelhanças e de diferenças que se entrelaçam através dos diversos gêneros do discurso, como propõem Koch e Oesterreicher (2006, p. 10), e não por meio de dicotomias opostas que qualificam uma e desvalorizam a outra. Diante disso, a concepção de fala que propomos é a de modalidade de uso da língua a partir da qual se produzem textos reais, em um processo que mobiliza estratégias de formulação típicas (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 70, 71) e que, diferentemente da escrita, utiliza-se do meio fônico, é processada naturalmente e em tempo real.

A relevância da fala, entretanto, não garante a essa modalidade e à prática da oralidade um lugar privilegiado no ensino de Língua Portuguesa. Os PCNs já apontavam que, pelo fato de a aquisição dessa modalidade ser anterior ao período escolar, criou-se a ideia de que a escola não precisa trabalhar com a oralidade de forma sistemática, relegando a essa prática o papel de instrumento para o tratamento de conteúdos e práticas considerados mais prioritários. Isso leva à reprodução somente daqueles gêneros mais informais e cotidianos com os quais os alunos já estão familiarizados, sem que haja uma exploração e aquisição dos diversos gêneros que circulam nos diferentes campos de atuação. Além disso, embora os gêneros mais informais encontrem lugar nas aulas, considerar

que não é necessário sistematizar o ensino da oralidade, uma vez que os alunos já sabem falar, faz com que o funcionamento da conversação e a complexidade da oralidade não sejam considerados e analisados (Antunes, 2003, p. 25).

Entendemos, assim, que, apesar de não ser papel da escola ensinar o aluno a falar, é seu papel ampliar a competência comunicativa dos estudantes. Isto é, desenvolver a capacidade do aluno para escolher entre os recursos linguísticos de que dispõe os mais adequados para atender às exigências de uma determinada interação. Tais recursos são adquiridos à medida que o indivíduo passa a participar de eventos comunicativos variados e a assumir diferentes papéis sociais. Nesse sentido, cabe à escola promover eventos comunicativos em que os estudantes possam adquirir recursos que lhes permitam participar com autonomia de interações mais complexas e que envolvam maior monitoração. Diante disso, compreendemos que o trabalho com a oralidade deve prover subsídios para que os estudantes sejam capazes de se comunicar por meio da língua em variadas situações de interação oral e escrita, a fim de que possam acessar diferentes domínios sociais (Brasil, 1997, p. 23; Bortoni-Ricardo, 2004, p. 73-74).

Para que isso seja possível, a sala de aula precisa se constituir como um espaço de diálogo em que o aluno tenha o direito de se manifestar e tenha o seu dizer validado (Bortolotto, 1998). Quando aos estudantes é dada a oportunidade de se expressarem oralmente, mais do que os conteúdos, eles aprendem a se tornar enunciadores. Nesse cenário, não há predominância de um papel enunciativo sobre os outros, e o discurso do professor não é um instrumento de poder e regulação. Dessa forma, o conhecimento se constrói de forma conjunta, uma vez que o repertório cultural dos estudantes é considerado. Além disso, não apenas o que o aluno tem a dizer deve encontrar valor, mas a sua forma de dizer; assim, é necessário que se reconheça e se respeite a variedade linguística do estudante ao mesmo tempo em que se oportuniza o acesso a outros modos de dizer (Bortoni-Ricardo, 2004).

Dito isso, a BNCC compreende o eixo da oralidade a partir das diversas possibilidades de interações orais, quer elas face a face, quer não, considerando: desde os gêneros mais informais e presentes no ambiente escolar (como a aula dialogada, o que se constitui como uma interação familiar para os alunos), até gêneros como entrevistas, debates, peças de teatro, seminários, conferências etc. (que se apresentam como experiências de oralização de textos em situações de fala mais monitorada). Além disso, o documento também prevê aquelas interações que se dão por meio de textos que circulam de forma mais específica no meio digital, como *vlogs* e *podcasts* (Brasil, 2018, p. 78-79). Para dar conta dessa variedade de gêneros, são elencadas cinco competências a serem trabalhadas e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental e que podem ser adaptadas para qualquer ano e campo de atuação. Já no Ensino Médio, os conhecimentos construídos no nível anterior são ampliados e complexificados dentro da área mais ampla de *Linguagens e suas tecnologias*.

A primeira das cinco competências delimitadas para o tratamento das práticas de interação oral se refere à compreensão de textos orais (Brasil, 2018, p. 79). Tal competência mobiliza a habilidade de escutar ativamente voltando-se para o conteúdo e o contexto de produção do texto, observando as estratégias discursivas, linguísticas e multissemióticas empregadas, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos utilizados. É fundamental tornar o aluno competente para compreender textos orais, uma vez que o ouvinte é participante ativo da interação oral, tanto quanto os leitores na construção dos sentidos de um texto por meio da leitura. Assim, o ensino da escuta deve ser sistematizado e, segundo os PCNs, deve objetivar tanto a aquisição dos elementos discursivos, semânticos e gramaticais mobilizados nos textos orais quanto a análise da contribuição de recursos não verbais para a construção de sentidos nas interações orais. Além disso, a escuta deve mobilizar o uso da modalidade escrita para fins de registro. A compreensão de textos envolve ainda tornar o aluno competente para perceber as intenções do falante e refletir sobre as posições ideológicas defendidas, aceitando-as ou as rejeitando. E, por fim, deve objetivar a capacidade para diferenciar as características dos diversos gêneros da oralidade (Brasil, 1997).

A segunda competência compreende a produção de textos orais e envolve a habilidade de produzir textos orais em diferentes gêneros em uma perspectiva processual que considere o planejamento, a fala, o *redesign* e a avaliação do texto contextualizado em uma situação interativa específica (Brasil, 2018, p. 79). Nos PCNs, a produção de textos orais tem como um de seus objetivos o desenvolvimento da capacidade de adequar a fala pública desde o planejamento. Tal capacidade deve considerar aspectos como a situação, a finalidade, os papéis assumidos pelos interlocutores, a variedade linguística e o gênero. Além disso, as atividades de produção devem objetivar tornar o aluno competente para fazer uso da escrita como instrumento de apoio para interações orais,

bem como recursos não verbais e multissemióticos. Ademais, durante a produção oral, o estudante deve ser capaz de monitorar o seu desempenho a partir da reação do ouvinte a fim de reformular a sua fala (Brasil, 1997).

Já a terceira competência diz respeito à reflexão sobre as condições de produção dos textos orais (Brasil, 2018, p. 79), o que envolve as habilidades de refletir sobre os contextos e as situações variadas em que os textos orais podem ser produzidos, considerando a forma, o estilo e os recursos linguísticos empregados em cada uma. Além disso, mobiliza a habilidade de conhecer as práticas sociais que evocam as tradições orais e seus gêneros típicos. A quarta competência concerne à compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos em textos orais de diversos gêneros (Brasil, 2018, p. 79). Tal competência compreende a habilidade de identificar e analisar como diferentes sentidos podem ser provocados pelo uso de efeitos sonoros, do volume, da intensidade, das pausas, do ritmo, do timbre, da gestualidade e da expressividade, por exemplo. Além disso, tal competência prevê que o aluno tenha a habilidade de produzir textos levando em conta o uso desses recursos e seus possíveis efeitos. A última competência se refere à reflexão sobre as relações entre a fala e a escrita (Brasil, 2018, p. 80). O que mobiliza as habilidades de observar em que aspectos ambas as modalidades se diferenciam ou se assemelham, considerando os diferentes gêneros, os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada uma. Envolve também a habilidade de oralizar o texto escrito em interações contextualizadas levando em conta o uso de elementos paralinguísticos e cinésicos. Por fim, tal competência mobiliza a habilidade de refletir sobre as variedades linguísticas visando à adequação da produção oral a diferentes contextos.

Um trabalho que tenha como finalidade o desenvolvimento dessas competências envolve a eleição de métodos coerentes com os objetivos traçados. Além disso, exige continuidade, regularidade e progressividade na proposição das atividades (Carvalho; Ferrarezi Junior, 2018, p. 32), partindo daquilo que os alunos já sabem em direção ao que ainda precisam saber. Assim, entendemos que a sistematização das atividades que envolvem a oralidade começa pela seleção do campo de atuação e dos gêneros a serem trabalhados visando a práticas sociais significativas, construindo um movimento que parta do uso em direção à reflexão e retorne a um uso mais competente. Essa sistematização prevê um trabalho articulado com as outras práticas de uso da língua e que esteja a serviço da interação social. Para tanto, os textos reais, materializados em um gênero do discurso, situados em uma interação específica e com finalidade clara, constituem-se como a unidade central do ensino de Língua Portuguesa. São essas as concepções que norteiam a análise empregada nas próximas seções.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho, adotamos a abordagem metodológica qualitativa a fim de realizar uma análise documental de base interpretativista com 105 propostas de ensino de Língua Portuguesa aplicadas no Ensino Fundamental e Médio. Essas propostas estavam materializadas na forma de relatórios finais de estágio produzidos de 2011 a 2021 como parte da avaliação das disciplinas de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I e II do curso de Letras Português da UFSC. Como já mencionado, tais relatórios foram analisados na pesquisa *O ensino de Língua Portuguesa no Estágio Supervisionado do curso de Letras Português* realizada no PIBIC/UFSC. Essa pesquisa tinha o objetivo de examinar como se dá o trabalho com as práticas de escrita, oralidade, leitura e análise linguística. O exame das atividades planejadas e aplicadas com cada prática de uso da língua demonstrou que a oralidade recebia um tratamento diferente daquele dispensado pelos estagiários às outras práticas. Apesar de aparentar ser a prática mais presente nas aulas, em número de atividades planejadas, era a prática menos sistematizada em comparação com as outras.

Assim, na investigação da presente pesquisa, centramos o olhar nos objetivos e na metodologia das atividades que envolviam a oralidade tecendo uma comparação com as atividades planejadas para as outras práticas de uso da língua. Além disso, contrastamos aquelas que envolviam o uso oral da língua e que careciam de maior sistematização com exemplos de outras de oralidade mais sistematizadas encontradas nas propostas analisadas. Vale destacar que, visando alcançar o objetivo deste estudo, as atividades foram investigadas tendo como critério para definir o que se consideram atividades mais ou menos sistematizadas aquilo que os documentos orientadores e normativos do ensino de Língua Portuguesa, bem como os textos científicos da área, preveem para o ensino da oralidade.

4 A ORALIDADE NAS PROPOSTAS ANALISADAS

Para os alunos que escolhem a habilitação em licenciatura no curso de Letras Português da UFSC, as disciplinas de Estágio I e Estágio II ocorrem respectivamente na oitava e nona fase. A disciplina I ocorre em turmas de 6º ao 9º do Ensino Fundamental regular ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a disciplina II ocorre em turmas de Ensino Médio, regular ou EJA. De forma resumida, essas disciplinas se dividem em três grandes momentos: a observação da prática docente, o planejamento do projeto docente, a docência propriamente dita e a reflexão sobre a prática docente. Tendo observado um determinado número de aulas de Língua Portuguesa na turma da Educação Básica em que o estágio ocorrerá, os estagiários produzem projetos de docência que são implementados por eles mesmos durante as semanas destinadas à docência e, por fim, refletem sobre sua prática por meio de ensaios críticos. No final da disciplina, os estagiários apresentam, como parte da avaliação, o relatório final de estágio, composto pelos relatos de observação das aulas, pelos projetos de docência e pelos relatos e ensaios críticos sobre a experiência docente. Os projetos de docência contêm a estrutura esperada em um projeto (introdução, referencial teórico, objetivos, método, cronograma, referências etc.) e apresentam ainda os planos de aula compostos por tema, conteúdos trabalhados, objetivos, método, materiais utilizados e referências. Os planos de aula foram justamente a parte central da análise da nossa pesquisa. A partir deles, pudemos observar como os estagiários planejaram as atividades com as práticas de uso da língua e quais objetivos tinham para cada uma. Feita essa primeira contextualização, nesta seção, discutiremos as atividades de oralidade encontradas nas propostas de ensino analisadas.

4.1 PROPOSTAS MENOS SISTEMATIZADAS

Quando dizemos que nas propostas de ensino as atividades de oralidade se sobressaem em número, mas são menos sistematizadas, estamos querendo dizer que, na maior parte das propostas investigadas, no planejamento das aulas, os estagiários preveem diversos momentos para a manifestação oral dos alunos, porém sem considerar aquilo que é previsto nos documentos orientadores e normativos. Dessa forma, o espaço da modalidade de uso oral da língua fica reduzido a mero instrumento para a abordagem de conteúdos, sem se constituir como prática social. Nesse sentido, começamos a nossa discussão trazendo exemplos de atividades de oralidade menos sistematizadas encontradas nos projetos de docência observados. Seleccionamos as atividades de três propostas distintas, a primeira delas foi implementada no Ensino Médio e teve como tema as poesias do romantismo brasileiro. Já a segunda e a terceira propostas foram organizadas em torno de um gênero do discurso, sendo que, respectivamente, uma foi planejada para o Ensino Fundamental e trabalhou com o gênero artigo de opinião e a outra foi implementada no Ensino Médio e tinha como eixo principal o gênero besteiário. No quadro 1, trazemos as atividades encontradas nos planos de ensino de cada uma das propostas.

Proposta de ensino	Atividades de Escrita	Atividades de Leitura	Atividades de Oralidade	Atividades de Análise Linguística
E/Z - 2015.1 EM	Produção textual individual (1) ³ Reescrita (1) Produção, em grupos, de uma paródia ou poema (1)	Leitura da letra de uma música (2) Leitura oral de um poema (12)	Leitura oral de um poema (12) Socialização da atividade escrita (2) Reprodução de uma música (4) Exibição de um vídeo (5)	Análise linguística dos principais problemas encontrados nas produções textuais dos alunos (1)
C/E - 2016.2 EF	Atividade de compreensão leitora (8) Produção de artigo de opinião (1) Reescrita (1)	Leitura de artigos de opinião (8) Leitura de fábulas (1)	Recitação de poema (4) Discussão sobre a atividade (4) Socialização das fábulas e suas morais (1) Socialização das dificuldades da escrita do artigo de opinião (1) Socialização dos artigos de opinião (1) Eleição dos melhores artigos de opinião (1) Reprodução de música (2) Reprodução de poema em áudio (1)	Análise linguística das principais inadequações das produções dos estudantes (1)
F/B - 2012.2 EM	Pesquisa em casa sobre mitos ou lendas (1) Criação individual de um personagem para o bestiário da turma (1) Reescrita da criação (1)	Leitura de trecho da carta de Caminha (1) Leitura oral (7)	Discussão sobre o tema estranhamento (1) Leitura oral (7) Discussão sobre o texto lido (1) Socialização da pesquisa (1) Discussão sobre a construção do bestiário (1) Socialização dos personagens e das imagens que os representam (1)	Análise linguística das principais necessidades dos alunos na criação dos personagens (1)

Quadro 1: Exemplos de atividades menos sistematizadas com a oralidade

Fonte: Adaptado de Bacelar (2022, p. 38-39)

A contagem entre parênteses foi escolhida, na etapa de análise dos planos de aula, para que as atividades iguais não precisassem ser repetidas textualmente a cada vez que fossem identificadas no planejamento dos estagiários. Esses números, no entanto, ajudaram-nos a perceber, com maior clareza, aquelas atividades que foram propostas mais vezes e qual prática acabou por receber maior espaço na proposta em questão. Assim, a oralidade se destacou em número, na maior parte das propostas. Entretanto, ao olhar para as atividades específicas dessa prática de uso da língua em contraste com as atividades de escrita, leitura e análise linguística, observamos que estas carecem de sistematização. Ainda que sejam poucos os momentos em que a análise linguística é enfocada, por exemplo, quando observamos atentamente os objetivos das aulas e os encaminhamentos das atividades, percebemos objetivos que envolvem o desenvolvimento das habilidades ligadas a essa prática, o que não se observa com a oralidade. Independentemente do tema ou do nível de ensino, notamos algumas semelhanças entre as atividades de oralidade das três propostas, que se resumem à:

³ Entre parênteses, está indicado o número de vezes que a atividade foi realizada na proposta analisada.

oralização de textos escritos; socialização das produções dos alunos; escuta de materiais em áudio; discussão sobre atividades já realizadas, conteúdos, temas ou textos trabalhados, ou, ainda, sobre o processo de ensino e aprendizagem. Essas atividades não eram planejadas objetivando o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, não envolviam gêneros específicos da oralidade ou situações de interação oral mais monitoradas, além de não haver reflexão sobre as especificidades das interações orais.

É importante destacar que algumas atividades aparecem tanto na coluna destinada às atividades de leitura quanto na coluna da oralidade (como a leitura oral). Optamos por essa repetição já que são atividades que objetivam o desenvolvimento das habilidades ligadas à leitura ao mesmo tempo que incluem o uso da modalidade oral da língua – o que demonstra a forma articulada como as práticas de uso da língua ocorrem, sem a segmentação que às vezes se faz necessária em um contexto de ensino de língua. Entretanto, ressaltamos que essas atividades de leitura oral, se não planejadas visando às competências delimitadas pela BNCC para o tratamento das práticas de interação oral (Brasil, 2018, p. 79-80), não se configuram como um uso da oralidade como atividade social. São, portanto, um mero momento de oralização de um texto escrito que visa cumprir os objetivos do processo de ensino e aprendizagem em que outra prática de uso da língua está sendo privilegiada. Isso porque, embora o meio de produção do texto seja fônico no momento da atividade, a concepção do texto é do campo da escrita dentro do contínuo proposto por Koch e Oesterreicher (2006).

Cada uma das atividades identificadas no quadro 1 é prevista nos documentos orientadores e normativos no tratamento das práticas de interação oral, assim, não apontamos um problema nas atividades em si, mas na falta de objetivos claros quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes no planejamento desses exercícios. Na oralização de textos literários, por exemplo, poderia haver um planejamento prévio com o objetivo de levar os alunos tanto a usar os recursos linguísticos e cinésicos (como, a entonação, a altura, a intensidade e a modulação da voz, o ritmo da leitura, o controle da respiração, a postura corporal, a expressão facial, a gestualidade, a troca de olhares com o interlocutor etc.) quanto a refletir sobre eles. Objetivos claros quanto ao uso e à reflexão desses recursos desenvolveriam habilidades ligadas às práticas de leitura e de oralidade apontadas pela BNCC (Brasil, 2018, p. 73 e 79).

Em relação aos momentos de socialização das atividades e das produções textuais nos diversos gêneros, não há uma previsão no planejamento dos estagiários de que esses eventos serão situações comunicativas de maior monitoração. Se houvesse tal previsão, tais eventos se constituiriam como possibilidade de desenvolvimento das habilidades que envolvem o processo de produção de textos orais como o planejamento e a adequação ao gênero, ao contexto de produção, à variedade linguística e/ou semiótica apropriada, o treino e o uso dos recursos linguísticos e multissemióticos. No que diz respeito aos momentos de discussão, percebemos que, em geral, eles apresentam uma estrutura de pergunta-resposta e o que consta no planejamento prévio são apenas as perguntas a serem feitas e que visam apenas à retomada de informações quanto ao conteúdo dos materiais ou dos assuntos trabalhados. Poucas foram as questões identificadas que tinham o propósito de potencializar as habilidades de argumentação dos alunos, a capacidade de sustentar pontos de vista, assumir posições em relação a um determinado tema, o respeito ao turno de fala dos demais interlocutores, característicos de um debate, por exemplo.

Já as atividades que mobilizam a escuta não apresentavam no planejamento da aula qualquer indício de que os alunos seriam levados a refletir sobre as condições de produção dos textos que estavam ouvindo, sobre os efeitos de sentido provocados pelo uso dos recursos linguísticos e multissemióticos empregados, sobre as intenções do autor ou as especificidades das interações e dos gêneros orais. Percebemos, assim, que a compreensão dos textos orais, isto é, a escuta ativa tanto daquilo que já foi produzido quanto daquele texto que se produz concomitantemente ao momento da interação é praticamente ausente nas aulas planejadas pelos estagiários. Tal ausência reforça o espaço meramente instrumental relegado às atividades que envolvem o uso oral, de modo que a oralidade, como atividade social, não encontra lugar nas aulas.

Entretanto, é válido apontar que esses eventos de oralização relacionados às demais práticas de uso da língua, previstos pelos estagiários, são de extrema importância, uma vez que proporcionam a construção coletiva do conhecimento e um ambiente gerador de ideias em que o dizer do aluno é validado (Bortolotto, 1998, p. 101; Brasil, 1997, p. 48; Brasil, 2018, p. 95). Desse modo, atestamos que os estagiários valorizam o que os estudantes têm a dizer e os recursos linguísticos de que dispõem, já que promovem espaço para que eles se expressem e sejam expostos ao falar do outro, e esses momentos são tão frequentes que as atividades de oralidade se sobressaem em número. Entretanto, esses eventos não são suficientes para o desenvolvimento da prática de oralidade (Brasil, 1997,

p. 50), isso porque apenas os gêneros que os estudantes já dominam e os recursos linguísticos que trazem para escola não lhes dão condições de participar de interações orais mais especializadas com as quais vão se deparar fora do domínio escolar (Brasil, 1997, p. 24; Bortolotto, 1998, p. 10), cabendo ao professor regular o funcionamento discursivo por meio de ensino formal e sistemático (Carvalho; Ferrarezi Junior, 2018, p. 23). Desse modo, não queremos desconsiderar o valor que tais atividades com a oralidade possuem, mas apontar a necessidade de maior planejamento de atividades que objetivem o uso da fala e da escuta para além da sala de aula.

Ressaltamos que nossa discussão não se restringe apenas às três propostas selecionadas como exemplo, mas à maior parte das atividades com a oralidade encontradas nos planos de aula analisados. Por não estar expresso que, a partir das atividades planejadas, objetiva-se que os alunos desenvolvam a sua competência comunicativa é que consideramos que os momentos em que os estudantes são convidados a se manifestar oralmente se constituem apenas como um instrumento do trabalho com as outras práticas de uso da língua. Em resumo, concebemos que ensinar a oralidade não é trabalhar a habilidade de falar de um modo geral, é preciso, como se faz com a outras práticas, trabalhar a fala e a escuta de forma intencional e sistematizada. Consideramos que é necessário que se tomem como ponto de partida as situações comunicativas que o estudante já domina visando chegar àquelas que ele necessita da mediação de um falante mais experiente, nesse caso, o professor. Esse percurso deve partir e chegar no uso oral contextualizado, concretizado na forma de um dos diversos gêneros típicos da oralidade, sem deixar de considerar a reflexão linguística. Assim, na subseção seguinte apresentamos exemplos de atividades, retiradas das propostas de ensino analisadas, que envolvem o exercício da fala e da escuta como prática social e que, por essa razão, consideramos práticas mais sistematizadas à luz da discussão posta até aqui.

4.2 PROPOSTAS MAIS SISTEMATIZADAS

Nas 105 propostas analisadas, identificamos projetos de docência ou mesmo atividades pontuais que mereciam destaque por envolver o trabalho com gêneros típicos da oralidade ou com as especificidades dessa prática. Esses gêneros são a lenda urbana, o mito, os causos, o conto, o debate, o seminário, a entrevista e a paródia. Portanto, nesta subseção, apresentamos algumas dessas atividades a fim de demonstrar aquilo que consideramos um trabalho mais sistematizado com a oralidade.

Começamos destacando três projetos de docência implementados no 6º ano do Ensino Fundamental enfocando o gênero lenda urbana que tinham como ponto de chegada a produção de uma antologia de lendas urbanas escritas e ilustradas pelos estudantes. Apesar de a produção final ser pelo meio gráfico e não o fônico, todo o projeto foi perpassado por momentos de fala e escuta e de reflexão sobre as diferenças entre a fala e a escrita, competências apontadas pela BNCC. Em uma das atividades, era proposto que os estudantes realizassem a gravação em vídeo ou áudio de uma lenda urbana, coletada com pessoas próximas, e, depois de gravadas, as histórias foram socializadas em uma roda de contação de lendas urbanas. Posteriormente, os alunos foram orientados a fazer as transcrições ortográficas das histórias exatamente da forma como foram contadas, prestando atenção especial às marcas típicas da oralidade como pausas, risos, marcadores discursivos etc. O passo seguinte foi a reescrita das lendas a fim de adequar a produção à modalidade escrita da língua e às especificidades do gênero, fazendo acréscimos necessários a fim de deixar a história mais atraente. Ramos (1997, p. 48-49) comenta a importância de atividades que incluam a transcrição de áudios para o ensino da oralidade, já que se trata da produção de um texto escrito a partir de um texto falado, o que transforma os estudantes em autores e revisores de sua produção. Além disso, é uma oportunidade de analisar as diferenças entre as duas modalidades de uso da língua partindo do uso real.

Contando ainda com eventos de oralização menos sistematizados, esses projetos terminaram com a produção escrita de uma lenda urbana autoral ou com a versão final das lendas coletadas e com a socialização oral desses textos. Como objetivo dessa atividade final, encontramos a atribuição de sentido à fala dos colegas através da escuta ativa das lendas contadas e o exercício da objetividade, da coerência e da clareza durante a socialização da lenda. Destacamos a presença de tais elementos nos objetivos como parte de um ensino mais sistematizado da oralidade, embora a importância deles possa não ter ficado clara aos alunos, uma vez que não consta na metodologia dessa aula ou de aulas anteriores qualquer orientação para esse evento de oralização visando à preparação prévia ou ao esclarecimento dos critérios avaliados. Apesar disso, entendemos que as atividades que envolviam a oralidade foram planejadas e implementadas de forma sistematizada, já que previam a compreensão de textos orais e suas condições de produção, através da escuta ativa, e a reflexão sobre a relação entre fala e escrita de acordo com os documentos orientadores e normativos (Brasil, 2018,

p. 79-80). Além do gênero lenda urbana, os contos, os causos e os mitos também aparecem nos projetos visando à valorização da cultura oral através de eventos de contação de histórias coletadas pelos alunos ou apresentadas por convidados especiais.

Na maior parte das propostas de ensino, o gênero entrevista aparece vinculado ao estudo de outros gêneros da esfera jornalística ou à presença de convidados especiais nas aulas. As atividades de entrevista são previstas pelos documentos orientadores e normativos por proporcionarem um trabalho sistematizado com a oralidade, uma vez que envolvem a preparação para o evento de comunicação, exercitam a habilidade de usar a escrita como suporte para a interação oral através da produção do roteiro de entrevista e do registro das falas do entrevistado. Ademais, a entrevista proporciona a escuta ativa e, muitas vezes, um evento de fala mais monitorada.

Isso posto, destacamos uma proposta de ensino implementada em uma turma de 8º ano da Educação de Jovens e Adultos que teve como tema diversos gêneros da esfera jornalística. O trabalho com o gênero entrevista teve como ponto de partida a escuta ativa de entrevistas em material audiovisual e a leitura de entrevistas escritas visando à apreensão das especificidades do gênero através de textos reais. Em seguida, os alunos foram orientados a entrevistar uns aos outros como treino para a entrevista com um funcionário da escola que deveriam fazer em grupos. Antes da entrevista principal houve uma aula de planejamento que envolveu a produção de roteiros. Além disso, os alunos foram direcionados a registrar, de forma escrita, as respostas dos entrevistados visando à atividade final do trabalho com esse gênero que consistia na transformação da entrevista oral em uma entrevista escrita a ser publicada em um jornal produzido pela turma. Entendemos que, a partir das atividades propostas com esse gênero em específico, diversas habilidades previstas nos documentos orientadores e normativos foram mobilizadas.

Identificamos muitos momentos em que os estagiários utilizaram a palavra “debate” para nomear atividades que envolviam o uso oral da língua, sem que, de fato, tais momentos considerassem as especificidades do gênero debate, ou seja, indivíduos argumentando a favor de uma posição sobre um tema definido. Nesse sentido, destacamos uma proposta de ensino implementada no 7º ano da Educação de Jovens e Adultos que apresentou um trabalho interessante com esse gênero a partir da identidade cultural e histórica do manezinho. O debate organizado pelos estagiários incluiu uma aula de preparação com a leitura de materiais literários e do campo legislativo, a separação da turma em grupos e a entrega de materiais para leitura que pudessem auxiliar cada grupo a construir a sua argumentação em torno do que é ser manezinho. A aula do debate contou com um tempo definido para cada grupo se manifestar com direito à réplica e tréplica, com a mediação da estagiária e com uma discussão final sobre os conceitos apresentados pelos alunos. Tanto o debate em si quanto a preparação mobilizam habilidades apontadas pela BNCC já que os alunos tiveram a oportunidade de planejar o seu ato de fala construindo seu argumento e selecionando os recursos linguísticos de que fariam uso. Tal atividade proporcionou um evento de fala monitorada, em que os alunos precisaram exercitar a habilidade de respeitar o turno de fala do outro e as exigências da situação comunicativa.

Para finalizar a nossa quarta seção, vale destacar, de forma breve, que a tendência que observamos na maior parte das propostas de ensino, a de apresentar mais atividades de oralidade com menor sistematização, mudou radicalmente nas propostas de ensino implementadas na modalidade remota de ensino empregada por conta do isolamento social imposto pela pandemia da covid-19. Investigamos dez propostas de ensino implementadas nos anos de 2020 e 2021 e observamos que, na maior parcela de projetos analisados, a oralidade deixa o seu lugar de prática de uso da língua com mais atividades e se torna uma das práticas menos trabalhadas. Como as aulas na modalidade remota nas escolas em que os estágios ocorreram aconteciam por meio de chamadas de vídeo síncronas e interações assíncronas em plataformas de ensino e como as interações do mundo digital se dão, em sua maioria, por meio da modalidade escrita, percebemos que as atividades menos sistematizadas e as interações menos monitoradas que antes envolviam o uso oral passaram a ser mediadas pela escrita, ainda que tenhamos encontrado trabalhos com enfoque em gêneros típicos da oralidade.

Diante do que apresentamos, acreditamos que, seja em projetos que focalizam gêneros típicos da oralidade, seja em atividades pontuais com gêneros orais dentro de propostas com escopos mais amplos, é possível desenvolver um ensino mais sistematizado da oralidade. Reiteramos a necessidade de maior sistematização das atividades de oralidade, assim como das outras práticas de uso da língua, visando o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes a fim de formar cidadãos capazes de interagir em

distintas situações comunicativas por meio da língua. Desse modo, é preciso que, nas aulas de Língua Portuguesa, a oralidade deixe de ser tratada como mero instrumento e encontre o lugar de prática de uso da língua.

5 PALAVRAS FINAIS

Analisamos, neste trabalho, como a oralidade, como prática de uso da língua, é tratada nas aulas de Língua Portuguesa, já que observamos que, em propostas de ensino implementadas nas disciplinas de Estágio I e Estágio II do curso de Letras Português da UFSC, as atividades que envolviam o uso oral eram mais frequentes, porém menos sistematizadas em comparação com as atividades que enfocavam as práticas de leitura, análise linguística e escrita.

Dessa forma, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa que se valeu da análise documental e da análise bibliográfica a fim de alcançar o objetivo proposto. A partir da análise documental das propostas de ensino, observamos que, em geral, as atividades que envolviam o uso oral eram menos sistematizadas, apesar de mais frequentes – isso porque tais atividades eram planejadas para instrumentalizar um trabalho mais sistematizado com enfoque em outra prática de uso da língua. Ou seja, embora essas atividades envolvessem momentos de fala e de escuta, os gêneros típicos da oralidade não foram objetos de estudo e não houve reflexão sobre as especificidades das interações orais visando ao desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

A pesquisa bibliográfica empreendida, a partir dos documentos orientadores e normativos de ensino corrobora a análise documental, apontando que a oralidade (fala e escuta), junto às demais práticas de uso da língua, deve ocupar um lugar prioritário nas aulas de Língua Portuguesa. Como os sujeitos interagem uns com os outros e com o mundo por meio da língua, ser capaz de participar de diferentes domínios sociais escolhendo entre os variados recursos comunicativos de que dispõe aqueles que mais se adequam à situação comunicativa deve ser objetivo da aula de Língua Portuguesa em que se almeja a formação de um aluno competente linguisticamente. Tal objetivo requer um trabalho sistemático, desde o planejamento, com todas as práticas de uso da língua e, no que diz respeito à oralidade, um trabalho que considere os gêneros típicos de oralidade, a produção e a compreensão de textos orais e a reflexão sobre as condições de produção de tais textos.

Diante disso, nossa análise contribui com as reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa na medida em que enfoca a menor sistematização das atividades de oralidade no Estágio Supervisionado, apontando a relevância de investigar também o lugar que essa prática de uso da língua tem recebido nas aulas de Língua Portuguesa de um modo geral. Além disso, destacamos os caminhos que apresentamos para a maior sistematização, a partir de atividades mais sistematizadas encontradas nas propostas analisadas, visando à formação de estudantes competentes para interagir oralmente nas mais diversas situações comunicativas da vida social e política. Acreditamos que seja relevante dialogar com docentes de Língua Portuguesa sobre o ensino da oralidade, o que nossa pesquisa não apresenta por se concentrar nos dados obtidos por meio da análise dos relatórios de estágio, o que pode se constituir como sugestão para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola é possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BACELAR, H. Q. *O lugar da oralidade na aula de Língua Portuguesa: uma análise a partir de propostas de ensino implementadas no estágio supervisionado do curso de Letras Português*. 2022. 83 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/238285?show=full>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BORTOLOTTI, N. *A interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

CARVALHO, R. S. de; FERRAREZI JUNIOR, C. *Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. Oralidad y Escrituralidad a la luz de la teoría del lenguaje. In: KOCH, P.; OESTERREICHER, W. *Lengua hablada en la Romania: Español, Francés, Italiano*. Madrid: Gredos, 2006. p. 2-14.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



Recebido em 11/09/2023. Aceito em 19/05/2024.