

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



LEANDRO DE AMARO RODRIGUES

ENSINO DE ORALIDADE:
A PRODUÇÃO DE GÊNEROS ORAIS EM LIVROS DIDÁTICOS PARA OS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Uberlândia

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



LEANDRO DE AMARO RODRIGUES

ENSINO DE ORALIDADE:
A PRODUÇÃO DE GÊNEROS ORAIS EM LIVROS DIDÁTICOS PARA OS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada
Linha 3: Linguagem, ensino e sociedade

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maíra Sueco Maegava
Córdula

Uberlândia

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- R696e
2025 Rodrigues, Leandro de Amaro, 1987-
 Ensino de oralidade [recurso eletrônico] : a produção de gêneros
 orais em livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental /
 Leandro de Amaro Rodrigues. - 2025.
- Orientadora: Maíra Sueco Maegava Córdula.
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
 Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.5055>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.
1. Linguística. I. Córdula, Maíra Sueco Maegava, 1977-, (Orient.). II.
 Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
 Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



LEANDRO DE AMARO RODRIGUES

ENSINO DE ORALIDADE:
A PRODUÇÃO DE GÊNEROS ORAIS EM LIVROS DIDÁTICOS PARA OS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMISSÃO JULGADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
LINGUÍSTICOS

Prof.^a Dra. Maíra Sueco Maegava Córdula (UFU) - Orientadora

Prof.^a Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU) - Membro interno

Prof.^a Dra. Fernanda Ribas (UFU) - Membro interno

Prof. Dra. Camila de Araujo Beraldo Ludovice (UNIFRAN) - Membro externo

Prof. Dra. Marina Célia Mendonça (Unesp) - Membro externo

Uberlândia, 25 de julho de 2025.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese - PPGEL				
Data:	Vinte e cinco de julho de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	08:00	Hora de encerramento:	12:00
Matrícula do Discente:	12113ELI015				
Nome do Discente:	Leandro de Amaro Rodrigues				
Título do Trabalho:	ENSINO DE ORALIDADE: A PRODUÇÃO DE GÊNEROS ORAIS EM LIVROS DIDÁTICOS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Oralidade e escrita nos materiais didáticos para o ensino de línguas na/para a diversidade linguística				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professoras Doutoras: Fernanda Costa Ribas - UFU; Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU; Camila de Araújo Beraldo - Unifran; Marina Célia Mendonça - Unesp; e Maíra Sueco Maegava Córdula - UFU; orientadora do candidato.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Maíra Sueco Maegava Córdula, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/07/2025, às 12:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/07/2025, às 12:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marina Célia Mendonça, Usuário Externo**, em 25/07/2025, às 12:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maíra Sueco Maegava Córdula, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/07/2025, às 12:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila de Araújo Beraldo, Usuário Externo**, em 25/07/2025, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6533726** e o código CRC **9F7CBFE2**.

DEDICO este trabalho a Nossa Senhora Aparecida que sempre me envolveu em seu manto sagrado protegendo-me, consolando-me e dando ânimo nos momentos difíceis.

Ave, cheia de graça!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, porque d'Ele, por Ele e para Ele são todas as coisas a que me proponho a fazer. Sem fé eu jamais poderia caminhar neste plano terrestre.

Agradeço a Nossa Senhora Aparecida e São José, que na minha devoção, sempre rogo pela intercessão junto a Jesus Cristo.

Gratidão à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ao Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) por me (re)construir como professor, como pesquisador.

À minha orientadora, Dra. Máira Córdula, por sempre me guiar, me consolar e me encorajar nos momentos que me encontrei perdido. Sempre doce, gentil e assertiva em suas orientações.

Aos colegas do Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP) pelas ricas discussões durante os anos de 2021 e 2022 em que participei.

Aos colegas do Laboratório de Estudos em Linguagem, Ensino e seus Materiais (LabLEM) por compartilharem conhecimentos e contribuírem com a pesquisa.

A todos os professores-doutores, tanto membros internos da UFU como de outras Universidades que discutiram minha pesquisa durante o processo e que contribuíram para aguçar meu olhar de pesquisador.

À Secretaria Municipal de Educação de Birigui (SP) por apoiar e oferecer condições para que eu participasse das aulas, seminários, colóquios e congressos durante o curso de doutorado.

À minha família, por sempre me apoiar e acreditar que a Educação é capaz de transformar realidades.

*A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, **a palavra é um ato bilateral**. Ela é determinada tanto por aquele **de quem** ela procede quanto por aquele **para quem** se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o **produto das inter-relações do falante com o ouvinte**. Toda palavra serve de expressão de “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro, e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu e o outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outro interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.*

Volóchinov [1895-1936], 2018, p. 205, grifo do autor.

RESUMO

Esta pesquisa de doutoramento teve como objetivo investigar de que maneira as atividades de produção de textos orais propostas em livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribuem para o desenvolvimento da oralidade como prática social de linguagem. A pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, um campo transdisciplinar que busca superar abordagens tradicionais do ensino de língua, abrindo espaço para práticas pedagógicas mais contextualizadas e socialmente situadas. Parte-se do entendimento de que a linguagem se concretiza por meio de gêneros discursivos e que a oralidade, como prática legítima de linguagem, deve ser tratada de forma sistemática na escola, tal como a escrita. A fundamentação teórica ancora-se principalmente nos estudos do Círculo de Bakhtin, abordando conceitos de enunciado concreto, gêneros do discurso, signo ideológico e dialogismo apoiados nos postulados de Bakhtin [1895-1975] (2002a; 2002b; 2016), Volóchinov [1895-1936] (2018), além de outros autores que concentram seus estudos nas teorias do Círculo, como Faraco (2009), Grillo (2018), Miotello (2021) e Molon; Vianna (2012), como também nos estudos de Marcuschi (2001; 2003; 2007; 2008; 2010a; 2010b), Botelho (2012), Carvalho e Ferrarezi (2018), Rojo (2001), Rojo; Cordeiro (2004), Dolz; Schneuwly (2004) que versam sobre a relação entre escrita e oralidade e como a oralidade é ensinada na escola. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada na Análise Dialógica do Discurso (Brait, 2021a, 2021b), voltada para a compreensão das relações sociais e discursivas presentes nas práticas de linguagem propostas pelos materiais didáticos. O *corpus* da pesquisa consiste nas atividades de produção de texto oral presentes na coleção “Ápis” de Língua Portuguesa (manual do professor), da Editora Ática, aprovada no PNLD/2019, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa coleção foi adotada de forma unificada pela rede municipal de ensino de Birigui, interior de São Paulo, atendendo as quatorze escolas que ofertam o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). As atividades foram selecionadas com base nas habilidades de oralidade previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e classificadas em três categorias: Oralidade como prática social de linguagem, Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula e Prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem. Os resultados revelam que, embora haja propostas alinhadas à perspectiva da oralidade como prática social de linguagem, a maioria das atividades analisadas nos volumes iniciais apresenta atividades como práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula, muitas vezes deixando a efetivação da prática oral a critério do professor, sem propor situações comunicativas claras, interlocutores definidos ou propósitos discursivos concretos. Algumas atividades ainda reforçam uma visão da oralidade como etapa preparatória para a escrita. Por outro lado, as atividades classificadas como oralidade como prática social de linguagem se destacam por promoverem gêneros orais concretos em contextos comunicativos significativos, respeitando a progressão e o desenvolvimento das capacidades discursivas dos alunos. Embora a coleção analisada apresente avanços na incorporação da oralidade como objeto de ensino, especialmente ao se ancorar teoricamente em uma concepção dialógica e social de linguagem, ainda é necessário ampliar e qualificar as propostas didáticas, garantindo que a oralidade seja tratada como eixo fundamental na formação crítica e discursiva dos sujeitos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Oralidade; Produção de Texto Oral; Gêneros Oraís; Livro Didático.

ABSTRACT

This doctoral research aims to investigate how oral text production activities proposed in Portuguese language textbooks, intended for the early years of Elementary School, contribute to the development of orality as a social practice of language. The research is situated in the field of Applied Linguistics—a transdisciplinary field that seeks to overcome traditional approaches to language teaching, making room for more contextualized and socially situated pedagogical practices. It starts from the understanding that language is materialized through discursive genres and that orality, as a legitimate language practice, should be systematically addressed in school, just as writing is. The theoretical framework is mainly based on the studies of the Bakhtin Circle, addressing concepts such as concrete utterance, speech genres, ideological sign, and dialogism supported by the studies of Bakhtin [1895–1975] (2002a; 2002b; 2016), Volóchinov [1895–1936] (2018), and other authors focused on the Circle's theories, such as Faraco (2009), Grillo (2018), Miotello (2021), and Molon; Vianna (2012), as well as studies by Marcuschi (2001; 2003; 2007; 2008; 2010a; 2010b), Botelho (2012), Carvalho; Ferrarezi (2018), Rojo (2001), Rojo; Cordeiro (2004), and Dolz; Schneuwly (2004), which discuss the relationship between writing and orality and how orality is taught at school. Methodologically, this is a qualitative study anchored in the Dialogical Discourse Analysis (Brait, 2021a, 2021b), aimed at understanding the social and discursive relations present in the language practices proposed by teaching materials. The research corpus consists of oral text production activities found in the “Ápis” Portuguese Language collection (teacher's manual) by Editora Ática, approved by the PNLD/2019, for the early years of Elementary School. This collection was uniformly adopted by the municipal education network of Birigui, in the interior of São Paulo, covering the fourteen schools offering Elementary Education (1st to 5th grades). Activities were selected based on orality skills outlined in the National Common Curricular Base (BNCC) and classified into three categories: Orality as a social practice of language, Orality practices as possibilities to take place in the classroom, and Invented orality practice, distant from a social practice of language. The results show that, although there are proposals aligned with the perspective of orality as a social language practice, most activities in the initial volumes present only partial alignment, often leaving the implementation of oral practice to the discretion of the teacher, without proposing clear communicative situations, defined interlocutors, or concrete discursive purposes. Some activities still reinforce a view of orality as merely a preparatory stage for writing. On the other hand, the activities classified as appropriate stand out for promoting concrete oral genres in meaningful communicative contexts, respecting the progression and development of students' discursive abilities. Although the analyzed collection shows progress in incorporating orality as a teaching object, especially by theoretically anchoring itself in a dialogical and social conception of language, it is still necessary to expand and improve the didactic proposals to ensure that orality is treated as a fundamental axis in the critical and discursive formation of students.

Keywords: Portuguese Language Teaching; Orality; Oral Text Production; Oral Genres. Textbook.

RESUMEN

Esta investigación doctoral tiene como objetivo investigar de qué manera las actividades de producción de textos orales propuestas en libros de texto de Lengua Portuguesa, dirigidos a los primeros años de la Enseñanza Fundamental, contribuyen al desarrollo de la oralidad como práctica social del lenguaje. La investigación se enmarca en el campo de la Lingüística Aplicada, un campo transdisciplinario que busca superar los enfoques tradicionales de enseñanza de lenguas, abriendo espacio a prácticas pedagógicas más contextualizadas y socialmente situadas. Parte del entendimiento de que el lenguaje se concreta a través de géneros discursivos y que la oralidad, como práctica legítima del lenguaje, debe ser tratada de forma sistemática en la escuela, al igual que la escritura. El marco teórico se basa principalmente en los estudios del Círculo de Bajtín, abordando conceptos como enunciado concreto, géneros del discurso, signo ideológico y dialogismo, apoyándose en los postulados de Bajtín [1895–1975] (2002a; 2002b; 2016), Volóchinov [1895–1936] (2018), además de otros autores que centran sus estudios en las teorías del Círculo, como Faraco (2009), Grillo (2018), Miotello (2021) y Molon; Vianna (2012), así como en los estudios de Marcuschi (2001; 2003; 2007; 2008; 2010a; 2010b), Botelho (2012), Carvalho; Ferrarezi (2018), Rojo (2001), Rojo; Cordeiro (2004) y Dolz; Schneuwly (2004), que tratan sobre la relación entre escritura y oralidad y cómo se enseña la oralidad en la escuela. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, anclada en el Análisis Dialógico del Discurso (Brait, 2021a, 2021b), enfocada en comprender las relaciones sociales y discursivas presentes en las prácticas de lenguaje propuestas por los materiales didácticos. El corpus de la investigación consiste en las actividades de producción de textos orales presentes en la colección “Ápis” de Lengua Portuguesa (manual del docente), de la editorial Ática, aprobada en el PNLD/2019, para los primeros años de la Enseñanza Fundamental. Esta colección fue adoptada de forma unificada por la red municipal de enseñanza de Birigui, en el interior de São Paulo, atendiendo a las catorce escuelas que ofrecen Enseñanza Fundamental (1º al 5º grado). Las actividades fueron seleccionadas con base en las habilidades de oralidad previstas en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y clasificadas en tres categorías: Oralidad como práctica social del lenguaje, Prácticas de oralidad como posibilidad de ocurrir en el aula y Práctica de oralidad inventada, alejada de una práctica social del lenguaje. Los resultados revelan que, aunque existen propuestas alineadas con la perspectiva de la oralidad como práctica social del lenguaje, la mayoría de las actividades analizadas en los volúmenes iniciales presentan un carácter parcial, dejando muchas veces la efectivación de la práctica oral a criterio del docente, sin proponer situaciones comunicativas claras, interlocutores definidos o propósitos discursivos concretos. Algunas actividades incluso refuerzan una visión de la oralidad como una etapa preparatoria para la escritura. Por otro lado, las actividades clasificadas como adecuadas se destacan por promover géneros orales concretos en contextos comunicativos significativos, respetando la progresión y el desarrollo de las capacidades discursivas de los alumnos. Aunque la colección analizada presenta avances en la incorporación de la oralidad como objeto de enseñanza, especialmente al anclarse teóricamente en una concepción dialógica y social del lenguaje, aún es necesario ampliar y calificar las propuestas didácticas, garantizando que la oralidad sea tratada como un eje fundamental en la formación crítica y discursiva de los sujetos.

Palabras clave: Enseñanza de la Lengua Portuguesa; Oralidad; Producción de Texto Oral; Géneros Orales; Libro de Texto.

LISTA DE ABREVIACÕES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Diagramação do Manual do Professor, com redução de 30% do livro do aluno, em U	81
Figura 2	Capa dos livros da Coleção Ápis	82
Figura 3	Atividade 1 – Produção de texto oral (vida cotidiana): parlenda	108
Figura 4	Atividade 2 – Produção de texto oral (vida cotidiana): receita	111
Figura 5	Atividade 3 – Produção de texto oral (vida cotidiana): notícia	113
Figura 6	Atividade 4 – Planejamento de texto oral/Exposição oral (prática de estudo e pesquisa): exposição oral	116
Figura 7	Atividade 5 – Planejamento de texto oral/Exposição oral (prática de estudo e pesquisa): exposição oral	119
Figura 8	Atividade 6 – Planejamento de texto oral/Exposição oral (prática de estudo e pesquisa): entrevista e relato oral	122
Figura 9	Atividade 7 – Produção de texto oral (vida cotidiana: exposição oral	125
Figura 10	Atividade 8 – Produção de texto oral (vida cotidiana): exposição de oral	127
Figura 11	Atividade 9 – Produção de texto oral (vida cotidiana): debate	130
Figura 12	Atividade 10 – Produção de texto oral (vida cotidiana): instrução/tutorial	134
Figura 13	Atividade 11 – Produção de texto oral (vida cotidiana): parlenda	137
Figura 14	Atividade 13 – Produção de texto oral (vida pública): cartaz de campanha	139
Figura 15	Atividade 16 – Planejamento de texto oral/Exposição oral (prática de estudo e pesquisa): exposição oral	141
Figura 16	Atividade 21 – Planejamento e produção de texto oral (vida cotidiana): telejornal	143
Figura 17	Atividade 22 – Planejamento de texto oral/Exposição oral (prática de estudo e pesquisa): exposição oral	146
Figura 18	Atividade 23 – Produção de texto oral (vida cotidiana): reportagem e entrevista	149
Figura 19	Atividade 24 – Produção de texto oral (vida cotidiana): instrução/tutorial	152

Figura 20	Atividade 25 – Produção de texto oral (vida cotidiana): debate	154
Figura 21	Atividade 26 – Produção de texto oral (vida cotidiana): parlenda	158
Figura 22	Atividade 27 – Produção de texto oral (vida cotidiana): poema	161
Figura 23	Atividade 28 – Produção de texto oral (vida cotidiana): recado falado	163
Figura 24	Atividade 29 – Produção de texto oral (vida cotidiana): instrução/tutorial	166
Figura 25	Atividade 30 – Produção de texto oral (vida cotidiana): quadrinhas	168
Figura 26	Atividade 31 – Produção de texto oral (vida cotidiana): quadrinhas	170
Figura 27	Atividade 32 – Produção de texto oral (vida cotidiana): cantiga	173
Figura 28	Atividade 33 – Produção de texto oral (vida cotidiana): notícia	175
Figura 29	Atividade 34 – Planejamento de texto oral/Exposição oral (prática de estudo e pesquisa): instrução/tutorial	177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dicotomias mais conhecidas	46
Quadro 2	Visão culturalista	47
Quadro 3	Variações entre oralidade e escrita	49
Quadro 4	Perspectiva sociointeracionista	50
Quadro 5	Distribuição de quatro gêneros discursivos de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva apresentada no Gráfico 2	56
Quadro 6	Gênero bilhete e discurso oficial de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva apresentada no Gráfico 2	59
Quadro 7	Eixos norteadores do ensino de Língua Portuguesa previsto nos PCN.....	63
Quadro 8	Conteúdos da oralidade para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental previstos nos PCN	64
Quadro 9	Práticas orais propostas no eixo oralidade, como prática de linguagem, segundo a BNCC	66
Quadro 10	Relação <i>continuum</i> entre oralidade e escrita nas práticas de linguagem na BNCC	68
Quadro 11	Tratamento da análise linguística na BNCC	68
Quadro 12	Campos de atuação definidos pela BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	69
Quadro 13	Progressividade no ensino da oralidade	74
Quadro 14	Elementos não-linguísticos da comunicação oral	77
Quadro 15	Objetos do Edital do PNLD/2019	80
Quadro 16	Organização do livro didático na reprodução do livro do estudante em tamanho reduzido, do 1º ao 5º ano, em seções	84
Quadro 17	Habilidades de oralidade da BNCC na Coleção “Ápis” organizados por campo de atuação	85
Quadro 18	Objetos de conhecimento e habilidades delimitadas para compor o <i>corpus</i> da pesquisa	95
Quadro 19	Eixos com as características observadas nas atividades de planejamento e produção de texto oral na Coleção “Ápis”	99
Quadro 20	Categorias para análises a partir das relações entre os eixos	100
Quadro 21	Distribuição das atividades de produção de texto oral na coleção consideradas oralidade como prática social de linguagem	108
Quadro 22	Distribuição das atividades de produção de texto oral na coleção consideradas como práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula	133
Quadro 23	Distribuição das atividades de produção de texto oral na coleção consideradas prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem.....	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Fala e escrita no contínuo dos gêneros discursivos	54
Gráfico 2	Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção	56
Gráfico 3	Representação do contínuo dos gêneros discursivos na oralidade e na escrita	58
Gráfico 4	Distribuição das habilidades de oralidade da BNCC na coleção do livro didático	93
Gráfico 5	Distribuição das atividades de oralidade na coleção do livro didático	94
Gráfico 6	Distribuição das atividades que promovem o planejamento e a produção de texto oral na coleção didática	97

Sumário

INTRODUÇÃO	18
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
1.1. A língua na perspectiva do Círculo de Bakhtin.....	25
1.1.1. Breve panorama da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin	25
1.1.2. Ideologia e Signo ideológico	26
1.1.3. Interação discursiva	30
1.1.4. Enunciado/Enunciado concreto	31
1.1.5. Diálogo/Dialogismo.....	33
1.1.6. Gêneros do discurso.....	36
1.2. Oralidade e escrita.....	38
1.2.1. Oralidade e (multi)letramento(s): prática social de linguagem.....	42
1.2.1.1. As perspectivas das dicotomias entre oralidade e escrita	45
1.2.2. Oralidade e escrita: uma relação contínua.....	51
1.3. Oralidade e ensino	61
1.3.1. Oralidade na Educação Básica: o que dizem os documentos oficiais	61
1.3.2. Livro didático: uma ferramenta a favor do ensino	69
1.3.3. Oralidade na escola.....	72
1.3.3.1. Gêneros orais como instrumento de ensino da língua materna.....	75
2. CARACTERIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> E PERCURSO METODOLÓGICO	80
2.1. O edital do Programa Nacional do Livro e Material Didático de 2019	80
2.2. Organização da Coleção “Ápis”, da Editora Ática	82
2.3. Percurso metodológico	88
2.3.1. Análise Dialógica do Discurso: um olhar para o <i>corpus</i>	89
2.3.2. Categorias de análise	91
2.3.3. Pré-análise: um olhar cuidadoso sobre o <i>corpus</i>	98
3. PRODUÇÃO DE GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR ANÁLITICO À LUZ DA TEORIA BAKHTINIANA E DA RELAÇÃO ENTRE O ORAL E O ESCRITO	101
3.1. O livro didático como discurso.....	101
3.2. A concepção de oralidade na coleção didática “Ápis”	102

3.3 Propostas de oralidade como prática social de linguagem de produção de gêneros orais encontradas na coleção didática	107
3.4 Propostas de produção de gêneros orais encontradas na coleção didática consideradas práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula	132
3.5 Propostas consideradas como prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem de produção de gêneros orais encontradas na coleção didática	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS	184
Referência do <i>corpus</i> de pesquisa.....	188
APÊNDICES.....	189
Apêndice A: Sumário das atividades de oralidade encontradas em cada volume da coleção.....	189
Apêndice B: Relação das atividades de oralidade voltadas para planejamento e produção de texto oral (<i>corpus final</i>), por volume.....	219
Apêndice C: <i>Corpus</i> final dividido por categorias (Oralidade como prática social de linguagem, Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula e Prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem)	229
Apêndice D: Demais análises da Categoria 2 (Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula) do <i>corpus</i>	239

INTRODUÇÃO

Abrimos um diálogo com você, leitor, contextualizando primeiro o lugar a que pertence esta pesquisa. A Linguística Aplicada, ao se afastar de modelos tradicionais e normativos de ensino de língua, abre espaço para abordagens mais contextualizadas e significativas, especialmente no ensino do português como língua materna. Nesse sentido, a apropriação dos conceitos do Círculo de Bakhtin, particularmente o de gêneros discursivos, torna-se fundamental para os professores. Com isso, ao compreender que a linguagem se materializa em gêneros concretos e historicamente situados, os docentes podem desenvolver práticas pedagógicas que promovam uma reflexão crítica sobre o uso da língua nas diversas esferas sociais. Isso permite que os alunos reconheçam e utilizem adequadamente os diferentes modos de dizer, seja em contextos formais ou informais.

Moita Lopes (2006) reforça a necessidade de um olhar mais crítico e transdisciplinar sobre o ensino de línguas, propondo uma Linguística Aplicada que não se submeta a moldes fixos e que dialogue com diferentes áreas do saber. Sua proposta caminha ao lado das reflexões bakhtinianas ao entender que o ensino de língua não deve restringir-se à gramática normativa, mas sim promover o desenvolvimento de sujeitos capazes de interagir com os múltiplos discursos que circulam na sociedade. Dessa forma, ao se inspirarem nessas perspectivas, os professores podem construir práticas que levem os alunos a não apenas aprender a língua, mas a usá-la de maneira crítica e funcional em suas vidas cotidianas.

Nesse contexto, esta pesquisa aborda como tema o ensino de produção de texto oral a partir dos livros didáticos de língua portuguesa que fazem parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), vinculado ao Ministério da Educação. O PNLD tem como dois de seus objetivos, conforme artigo 2º do Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017, “I – aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação” e “VI – apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2017)¹.

Entendemos a importância deste estudo por observamos que, historicamente, a escola tem como foco principal o ensino da escrita, sendo a oralidade por vezes renegada e até mesmo

¹ Além dos dois já citados, o Decreto dispõe de mais quatro objetivos, a saber: “II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica; III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor;” (Brasil, 2017)

esquecida no tratamento que se dá ao ensino da língua portuguesa². Marcuschi (2003, p. 23) aponta que muitas vezes a língua é concebida apenas como um simples instrumento de comunicação que funciona com transparência e ainda é homogênea, sendo assim, ela é tratada no livro didático com uma língua clara e uniforme, “desvinculada dos usuários, deslocada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica”. Nos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua no país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já são previstos o ensino de forma sistemática dessa modalidade da língua, assim como o que é feito com a escrita.

Os PCN, aprovados em 1998, logo após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), já propunham uma abordagem de língua em que o ensino da oralidade fosse contemplado nos currículos municipais e estaduais, porém o documento possui um caráter diretivo, no sentido de dar um norte para todos os entes federados seguirem para uma mesma direção ao tratar quais conteúdos pudessem ser abordados nos currículos. A BNCC, aprovada em 2018³, retoma os princípios já elencados nos PCN, contudo, o documento inova ao possuir um caráter normativo e por incorporar o uso da Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para o ensino.

Em relação ao ensino de língua portuguesa, o documento aponta os campos de atuação (vida cotidiana, vida pública, práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário) abordados para o Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também indica as práticas de linguagens (leitura/escuta, escrita/produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica) tratadas em cada campo. Nessa perspectiva, o documento traz a oralidade marcada como uma prática de linguagem a ser desenvolvida durante o ensino de língua materna. Tendo em vista o caráter normativo do documento, os estabelecimentos de ensino no país veem-se na obrigação de contemplar o ensino da oralidade, contemplando também, por conseguinte, a produção de texto oral, assim como é feito com a escrita e sua proposta de produção de texto.

² É preciso deixar claro a importância da escrita e o modo como ela é incorporada na sociedade, sendo usada a todo momento e em diversos contextos. Nesse sentido, em nenhum momento, pretendemos desprezar a cultura da escrita e o seu legado no sentido estreito que possui nas relações sociais e de poder, a qual ocupa papel destacado em sociedades letradas. Entendemos o quanto importante é o seu ensino, contudo, a língua não é somente composta pela escrita, sendo essa apenas uma face dela, sendo assim, tendo em vista um ensino de língua voltada para o desenvolvimento dos usuários da língua em diversos contextos e de diversas formas, pontuamos que é importante também o ensino língua oral para que o sujeito possa participar de forma eficaz em diversas situações sociais em que essa prática de linguagem se faz necessária.

³ Usaremos como referência de aprovação o ano de 2018, pois foi nesse ano em que o documento foi aprovado em sua integralidade para todas as etapas da Educação Básica. Em dezembro de 2017, foram aprovadas as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Ano Finais) e, em dezembro de 2018, foi aprovada a etapa do Ensino Médio.

Após a aprovação da BNCC, houve a necessidade de estados e municípios adequarem seus currículos ao novo documento norteador⁴. Contudo, não foram eles os únicos, os materiais didáticos também precisaram passar por essa reformulação, principalmente os livros didáticos que fazem parte do PNLD.

Segundo informações encontradas no sítio oficial do Ministério da Educação (MEC), a execução do PNLD acontece de forma alternada e em ciclos diferentes, atendendo os segmentos da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cada edital do PNLD define a duração do ciclo de cada edição e de cada segmento. As obras didáticas devem ser aprovadas em avaliações pedagógicas e são coordenadas pelo MEC juntamente com a participação de Comissão Técnica específica que integra diversos especialistas de diversas áreas do conhecimento (Brasil, 2022).

O edital do PNLD 2019, publicado em 27 de julho de 2017, já previa que os livros didáticos submetidos ao credenciamento já deveriam estar adequados à BNCC. Contudo, havia um problema: a Base ainda não havia sido aprovada e homologada em sua versão final. Para tanto, no edital foi exigido que as obras deveriam estar adequadas à 3ª versão da BNCC. Isso faz com que esses livros didáticos sejam ímpares, pois são os primeiros a estarem em consonância com o novo documento norteador que estava sendo elaborado. Por esses livros serem tão peculiares, farão parte do *corpus* desta pesquisa.

Essa escolha de pesquisa sobre essa ótica e sobre esses livros especificamente se dá pelo motivo de inquietação na minha profissão enquanto professor coordenador dos Anos Iniciais da Educação Básica. Ao me deparar com as várias editoras adentrando à escola para apresentar o “novo livro didático” reformulado e adequado à BNCC, com promessas “comerciais” de que essa adequação poderia mudar os rumos do ensino, tornando-o mais qualitativo possível, me fez questionar sobre as promessas feitas e como, de fato, as atividades, agora reformuladas, podem promover o aprendizado do aluno e ainda, como diante de tantos livros ofertados pelo PNLD como escolher aquele que melhor pode propor uma aprendizagem aos alunos. São muitos livros para dentre eles selecionar o que melhor atende as necessidades de aprendizagem da rede de ensino no curto espaço de tempo em que a escolha se dá. Isso me fez pensar em como as materialidades da língua se encontram propostas no material, principalmente àquelas destinadas ao ensino da oralidade, o que me instigou a analisá-los de modo crítico em busca de compreender como os livros abordam o ensino da oralidade em suas atividades, principalmente

⁴ Entendemos que essa adequação ainda está ocorrendo, não sendo um processo já finalizado.

para as atividades de produção de texto oral, algo ainda difícil de se conceber como uma atividade planejada para propor em sala de aula.⁵

Ante essas questões e dos diversos livros aprovados pelo PNLD/2019, selecionei aquele em que a rede de ensino em qual trabalho escolheu para as escolas. O município de Birigui, localizado no interior de São Paulo, promoveu uma escolha unificada do livro didático, sendo assim, as quatorze escolas que aragem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental passaram a usar o mesmo livro didático. Com essa escolha unificada, o livro didático passou a ser uma ferramenta usada por cerca de trezentos professores e seis mil alunos vinculados à rede de ensino municipal⁶.

A coleção aprovada pelo PNLD/2019 e selecionada de forma unificada pelo município de Birigui, SP, foi a “*Ápis*”, de Língua Portuguesa, do 1º ao 5º ano (manual do professor), da editora Ática, sendo esse material o *corpus* de análise desta pesquisa.

Diante do exposto até o momento, a pergunta central para o desenvolvimento desta pesquisa trata das atividades de oralidade do livro didático e suas potencialidades:

- 1) Como as atividades de produção de texto oral de um livro didático contribuem para o desenvolvimento da oralidade como prática social de linguagem?

Observamos como as atividades de produção de texto oral nos livros didáticos, sinalizadas com habilidades de oralidade da BNCC para esse fim, podem contribuir para o desenvolvimento da oralidade pelos alunos com vistas a atuarem em diversas esferas sociais enquanto sujeitos de linguagem por meio dessa prática de linguagem.

Como principal hipótese levantada, temos que as atividades de produção de texto oral favorecem mais o foco na escrita que o desenvolvimento da oralidade como prática social de linguagem. Isso nos faz pensar se as atividades ali propostas focam no ensino da oralidade capaz de promover no aluno o uso e reflexão da língua oral em diversas situações sociais em que o uso dela se faz necessário, desde em situações informais até em situações mais formais.

A fim de responder o questionamento e verificar a hipótese levantada, foi traçado o objetivo geral:

⁵ É importante ressaltar que os livros didáticos podem e devem ser motivos de análises críticas, principalmente pelos professores que estarão em contato direto com esse material em sala de aula. Sabemos também que nenhuma obra será na sua integralidade perfeita e sem falhas, mas tentamos, a partir das possibilidades de escolha que temos, selecionar aquele que melhor atende a rede ensino em que atuo em seu contexto específico, sendo assim, o que pode ser urgente na minha rede, pode não ser na de outra.

⁶ Dados referentes ao ano de 2022.

- Investigar em que medida as atividades de produção de texto oral aproximam-se de situações comunicativas como prática de linguagem social nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

E dele, os objetivos específicos abaixo:

1. Identificar a(s) concepção(ões) de produção de texto oral, presente(s) nas orientações do Manual do Professor acerca das atividades voltadas para a prática da oralidade;
2. Analisar, a partir da descrição, a relação entre o oral e o escrito presentes nas atividades de produção de texto oral do livro didático, observando a junção, sobreposição e/ou oposição entre uma e outra;
3. Analisar, sob o viés bakhtiniano, as propostas de produção de texto oral do livro didático como prática social de linguagem.

O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo, dividido em três seções principais, apresenta a fundamentação teórica a qual alicerça esta pesquisa. Na primeira seção, apresentamos uma abordagem da linguagem centrada em sua dimensão social, ideológica e interativa, tal como elaborada pelos integrantes do Círculo de Bakhtin. Os autores destacam que a linguagem não pode ser reduzida a um sistema abstrato de regras, pois sua verdadeira natureza se revela no uso concreto, nos enunciados produzidos em contextos históricos e sociais específicos. Nessa perspectiva, conceitos como ideologia, signo ideológico, enunciado concreto, interação discursiva e dialogismo são fundamentais para entender como a língua se manifesta e se transforma na comunicação cotidiana. A palavra é vista como o principal signo ideológico, sendo o meio pelo qual os sujeitos, inseridos em coletividades, expressam e refratam as condições sociais de sua realidade. Assim, a linguagem é compreendida como um fenômeno essencialmente social e ideológico, orientado para o outro e constituído por relações dialógicas permanentes.

Ainda nessa primeira seção, enfatizamos a importância dos gêneros discursivos como formas relativamente estáveis de enunciado que organizam e moldam a comunicação verbal. Segundo Bakhtin [1895-1975] (2016), os gêneros surgem da necessidade de adequação da fala às situações comunicativas concretas e são aprendidos naturalmente na vida social. A escolha

de um gênero depende do campo de atuação, da posição social dos interlocutores e da intenção do falante. Dessa forma, o domínio dos gêneros é essencial para o exercício da linguagem em diferentes contextos, desde os mais formais até os mais informais. Para o Círculo, compreender a linguagem é compreender sua função social e histórica, o que implica reconhecer que todo discurso carrega marcas ideológicas e que todo enunciado é uma resposta a outros enunciados, fazendo parte de uma cadeia contínua de comunicação. Assim, os gêneros do discurso não são apenas formas de organização linguística, mas modos de compreensão e representação da realidade.

Na segunda seção, intitulada de “Oralidade e Escrita”, analisamos a relação entre esses dois aspectos da língua, destacando que, embora a oralidade preceda historicamente a escrita, ambas são práticas sociais de linguagem igualmente importantes e complementares. Assim, rejeitamos visões dicotômicas que opõem fala e escrita como sistemas distintos ou hierarquizados, propondo uma abordagem baseada em um contínuo de práticas discursivas, nas quais a língua é usada conforme o contexto social, histórico e comunicativo. A escrita é entendida como uma tecnologia cultural que se desenvolveu mais recentemente e se associou a processos de poder e exclusão social, enquanto a oralidade permanece central nas interações humanas. Ao longo da seção, apresentamos também diferentes tendências de análise (dicotômica, culturalista, variacionista e sociointeracionista), sendo esta última defendida como mais adequada por considerar o uso da linguagem em contextos reais de interação. Com base nos estudos de Marcuschi (2001; 2003; 2007, 2010a; 2010b) e outros autores, concluímos que a compreensão plena da linguagem passa pelo reconhecimento da interdependência entre oralidade e escrita nos gêneros discursivos e nas práticas sociais contemporâneas.

Na terceira seção do Capítulo 1, abordamos a importância do ensino da oralidade na escola como prática social de linguagem, destacando como os documentos oficiais brasileiros (PCN e BNCC) tratam essa temática. Postulamos que, historicamente, a oralidade foi subvalorizada em relação à escrita, sendo muitas vezes usada apenas como apoio para a alfabetização. Contudo, os documentos atuais propõem uma abordagem mais ampla, que compreende a oralidade como eixo fundamental da competência comunicativa, articulada aos gêneros discursivos e à diversidade sociocultural. Discutimos também o papel do livro didático nesse processo, suas limitações e potencialidades e ressaltamos que o ensino da oralidade deve ser planejado e sistematizado, envolvendo desde práticas mais informais até gêneros orais públicos e formais. Por fim, defendemos o uso da sequência didática (Dolz; Schneuwly, 2004) como uma estratégia eficaz para o ensino de gêneros orais, levando em conta as especificidades linguísticas, paralinguísticas e contextuais da comunicação oral.

No Capítulo 2, apresentamos a caracterização do corpus e o percurso metodológico da pesquisa, que teve como foco a análise as propostas de produção de texto oral na Coleção Didática “Ápis”, de Língua Portuguesa, da Editora Ática, voltada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e elaborada conforme as diretrizes do PNLD/2019 e a BNCC. A obra é composta por cinco volumes (1º ao 5º ano) e foi escolhida por ser o primeiro material a incorporar a Base Nacional Comum Curricular. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa que adota a Análise Dialógica do Discurso, baseada nos princípios do Círculo de Bakhtin e sistematizada por Brait (2021a; 2021b). O corpus da análise foi delimitado a partir das atividades que envolvem produção de texto oral, totalizando 34 atividades. Essas foram agrupadas em cinco eixos conforme suas características (relação com a escrita, foco na prática social, propostas inventadas, etc.) e, com base nesses eixos, categorizadas como oralidade como prática social de linguagem, práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula ou prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem quanto à promoção efetiva da oralidade como prática social de linguagem.

Já no Capítulo 3, apresentamos as análises realizadas sobre as atividades de produção oral no livro didático da coleção “Ápis” ancorados nos princípios teóricos desenvolvidos no nas seções do Capítulo 1 e, por fim, as Considerações Finais acerca dos resultados encontrados por meio das análises.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentamos o arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa. Para isso, dividimos em três seções principais: a língua como interação social, oralidade e sua relação com a escrita e, por fim, a oralidade como objeto de ensino.

1.1.A língua na perspectiva do Círculo de Bakhtin

Essa seção visa apresentar a concepção de língua assumida nesta pesquisa. Temos como base que o conceito de língua na perspectiva do Círculo Bakhtin permitirá olhar para o objeto de pesquisa sob a ótica da língua como prática social. Para começar, traçamos um percurso sobre a trajetória do círculo, trazendo conceitos que serão mobilizados durante as análises do *corpus* que foi apresentado na Introdução deste trabalho.

De acordo com Faraco (2009, p. 13),

Trata-se de um grupo de intelectuais (boa parte nascido por volta da metade da década de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1923, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo (à época rebatizada de Leningrado).

Era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto), incluindo, entre vários outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan Leve V. Pumpianski e os três (...) Mikhail Bakhtin, Valentin N. Volóchinov e Pavel N. Medvedev.

Sendo assim, dentro dessa perspectiva teórica pretendemos discorrer sobre alguns conceitos que foram difundidos no mundo e que, por fim, são assumidos nos estudos linguísticos desenvolvidos no país e assumidos em documentos-base para o ensino de língua materna no Brasil.

1.1.1. Breve panorama da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin

O surgimento da proposta de uma filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin eclode a partir do marxismo durante o século XIX. Os entusiastas que compunham o grupo de estudos partilhavam da ideia advinda da teoria de Karl Max sobre a luta de classes e que essa também se dava na e pela linguagem. Dessa forma, os estudos eram voltados para como, a linguagem enquanto fenômeno social, também poderia refletir as relações de poder e as lutas de classes na sociedade e que por isso, ao estudar e analisar a linguagem, os aspectos sociológicos precisavam ser considerados (Brait e Pistori, 2020).

Para Grillo (2018, p. 13), a discussão sobre a relação existente entre pensamento e linguagem centra-se na questão de como o sujeito enfrenta a alteridade do mundo exterior, ou seja, em como tratar a dicotomia entre o sujeito e o mundo. A mesma autora ainda aponta que as discussões da filosofia da linguagem nos trabalhos de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov permitiam uma ampla compreensão dos fundamentos da natureza e dos objetivos da linguagem.

Na obra *Marxismo e Filosofia da linguagem*, Volóchinov [1895-1936] (2018, p. 144) tenta propor uma delimitação ao objeto real da filosofia da linguagem, o que não tem sido tarefa fácil. Ele afirma que só considerar o material definido, visível e compacto da língua, ou seja, sons e fonemas produzidos a partir da consciência, é perder a própria essência da língua, é desconsiderar sua natureza e sónica e ideológica.

Para o autor, só as questões apontadas já são complexas, porém estão privadas de alma e suas partes estão isoladas e sem algo que as une. Para ele,

Acima de tudo, é necessário incluir esse conjunto em outro muito mais amplo e que abranja o primeiro [*material definido, visível e compacto*]: na esfera uma da comunicação social organizada. [...] Para observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte. É preciso que tanto o falante quanto o ouvinte pertençam a uma mesma coletividade linguística, a uma sociedade organizada de modo específico. É fundamental ainda que os nossos dois indivíduos sejam abarcados pela unidade da situação social mais próxima, isto é, que o encontro entre essas duas pessoas ocorra em um terreno determinado. O intercâmbio verbal só é possível nesse terreno determinado, por mais geral e, por assim dizer, ocasional que ele seja. (Volóchinov [1895-1936], 2018, p. 145)

A partir desse pressuposto, Volóchinov [1895-1936] (2018, p. 145) destaca que a unidade do meio social e do acontecimento da comunicação social mais próxima são duas condições necessárias para que o conjunto psicofisiológico possa, de fato, ter uma relação com a língua, entendida agora como discurso.

Entender esse posicionamento da filosofia da linguagem proposta pelo Círculo é fundamental para compreendermos como a linguagem é concebida. Dessa forma, não é só a materialidade da língua que importa, mas quem são os envolvidos durante a comunicação e quais relações sociais entre eles, aqui se estabelece uma relação de alteridade entre esses sujeitos, ou seja, entre o *eu* e o *outro* em que o elo que os une é a palavra, a comunicação.

1.1.2. Ideologia e Signo ideológico

Miotello (2021, p. 167) afirma que a ideologia é um dos conceitos fundamentais nos trabalhos de Bakhtin e o Círculo. A obra *Marxismo e Filosofia da linguagem* apresenta um

trabalho expressivo e mais aprofundado acerca da ideologia na perspectiva marxista, contudo esse mesmo conceito se encontra diluído em outras obras de autoria do grupo de estudiosos.

A principal mudança trazida pelo Círculo caracteriza-se por combater a ideologia proposta pelo marxismo que a concebia ora na consciência, ora como algo pronto, originado do mundo da natureza ou até mesmo transcendental. Dessa forma, a proposta era quebrar essa visão de ideologia subjetiva/interiorizada, que “entendia a ideologia como lugar permanente na cabeça do homem (...), e como idealista/psicologizada, entendia a ideologia como uma ideia já dada, com a qual é possível apenas se defrontar, e que também se desenvolve no interior individual (Miotello, 2021, p. 168).

Para Bakhtin, o conceito de ideologia baseia-se em uma perspectiva de movimento, sempre se dando em uma instabilidade e estabilidade, na concretude do acontecimento. Assim, ele reformula o papel da ideologia que era defendida pelo marxismo, dividindo-a em duas e as colocando em polos opostos:

a *ideologia oficial*, entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo. A *ideologia do cotidiano* é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida. (Miotello, 2018, p. 168-169, grifo nosso)

Essas ideologias colocadas como antagônicas estabelecem sistemas muito específicos de organização da ordem do mundo, o que é possível compreendê-las em uma relação dialética. Assim, de um lado tem-se a ideologia oficial que representa uma estrutura de conteúdo, estável e do outro, a ideologia do cotidiano, entendida como acontecimento relativamente instável. Ambas unidas e contrapostas formam o contexto ideológico completo e único, de modo recíproco e sem esquivar-se do processo de produção e reprodução social (Miotello, 2021, p. 169).

Miotello (2021, p. 169) apresenta, a partir do texto “*Que é linguagem?*”, de autoria de Volóchinov, escrito em 1930, a única definição explícita de ideologia que foi dada por um membro do Círculo:

Por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sócio-sígnicas. (Volóchinov, 1998, p. 107 *apud* Miotello, 2021, p. 169)

A partir dessa definição apontada por Volóchinov e trazida no trabalho de Miotello (2021), é possível trazer uma definição específica para o conceito de ideologia que está ligado diretamente como o sujeito interpreta a realidade e que só pode ser expresso por meio das

palavras. Aí entra em cena outro conceito importante desenvolvido pelo Círculo: *signo ideológico*.

A noção de “ideológico” ou de “signo ideológico” em uma relação já de diálogo com o marxismo (explicitada mais especificamente por Medvedev e Volochinov) é definida na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929) em função da potencialidade de refração de todo fenômeno social-ideológico, ou seja, é o modo de transpor a realidade objetiva conveniente à consciência humana. Nesse sentido, a noção de signo ideológico demonstra a tese do Círculo de Bakhtin sobre o caráter essencialmente material de todo acontecimento dessa ordem. (Paula, 2013, p. 243)

Volóchinov propõe que a ideologia é expressa por meio do material semiótico e tudo que é expresso ou possa ser expresso sempre possui um valor ideológico, ou seja, os objetos materiais apresentam-se de maneira ideológica de acordo com o critério de sua realização material (Paula, 2013, p. 43).

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volóchinov [1895-1936] (2018, p. 93) afirma que os signos são objetos únicos e materiais, sendo assim qualquer objeto da natureza, tecnologia ou mesmo de consumo pode se apresentar como um signo. Ao mesmo tempo que o signo é uma parte da realidade, ele também reflete e refrata uma outra realidade, “sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um posto de vista específico e assim, por diante” (idem). Dessa forma, as categorias de avaliação ideológica como falso, verdadeiro, justo, correto, bom e por assim adiante podem ser aplicadas a qualquer signo. Com isso, é possível afirmar que o campo ideológico coincide também com o campo dos signos (ibidem).

A esse respeito, Molon e Vianna (2012, p. 149) explicam de modo mais claro que a enunciação concreta nasce, vive e morre durante a interação social entre os participantes da enunciação. Esses participantes, são reais, nem que sejam presumidos, são sujeitos situados dentro de um contexto histórico e social. E por esse caráter específico em que os interlocutores da enunciação concreta são reais e sócio historicamente situados, que se pode compreender o caráter ideológico do signo.

Volóchinov [1895-1936] (2018) apresenta o entendimento do conceito de signo e sua relação indissociável a ideologia:

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. Onde não há signo também não há ideologia. (Volóchinov [1895-1936], 2018, p. 91)

À vista disso, é possível afirmar que a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade dos signos sociais. As leis da comunicação sgnica estão ligadas diretamente com as leis dessa realidade que são determinadas diretamente por todo o conjunto de leis sociais e econômicas. Segundo Volóchinov [1895-1936] (2018, p. 98), a realidade é uma superestrutura⁷ colocada diretamente na base econômica.

A realidade do signo é inteiramente determinada pela comunicação, pois a existência de um signo não é nada mais que a materialização dessa comunicação ocorrida por meio da linguagem. Isso se refere a todos os signos ideológicos: só podem ser caracterizados pela linguagem (Volóchinov [1895-1936], 2018, p. 98).

Nessa esteira, a realidade dos fenômenos ideológicos corresponde à existência objetiva dos signos sociais. As normas que regem essa realidade são as mesmas que governam a comunicação de signos, estando diretamente ligadas às leis econômicas. A realidade ideológica constitui uma superestrutura que se apoia diretamente na base econômica. A consciência individual não constrói a superestrutura ideológica, mas simplesmente reside no edifício social dos signos ideológicos (Volóchinov [1895-1936], 2018, p. 98).

Dessa forma, os fenômenos ideológicos estão mais ligados às condições e as formas de comunicação social que a consciência individual. Assim, a realidade do signo é determinada integralmente por essa comunicação, pois a existência de um signo consiste na materialização da comunicação social (Volóchinov [1895-1936], 2018, p. 98).

Contudo, em lugar algum o caráter sgnico e o fato de a comunicação ser absolutamente determinante são expressos com tanta clareza e plenitude quanto na linguagem. A *palavra é o fenômeno ideológico par excellence*. Toda a sua realidade é inteligente absorvida na sua função de ser signo. Não há nada na palavra que permaneça indiferente a essa função e que não seja gerado por ela. A palavra é o *medium* mais apurado e sensível da comunicação social.

A significação, a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a clareza excepcional da sua estrutura sgnica já seriam suficientes para colocá-la no primeiro plano da ciência das ideologias. É justamente no material da palavra que se pode explicar, do melhor modo possível, as principais formas ideológicas da comunicação sgnica. (Volóchinov [1895-1936], 2018, p. 98-99, grifo do autor)

E ainda Volóchinov [1895-1936] (2018, p. 99) afirma a característica da *palavra* como *signo neutro*, pois ela é a única capaz de assumir qualquer valor ideológico, ou seja, seu caráter ideológico assumido na comunicação será de acordo com função que irá exercer: religiosa,

⁷ Por superestrutura entende-se aquelas que refletem e influenciam a realidade da sociedade, ora usada para manter as relações de poder já estabelecidas, ora para alterá-las. Entre elas podemos citar o jornalismo, a religião, a política, a literatura etc.

artística, política etc. Stella (2021, p. 179) corrobora com essa ideia afirmando que a neutralidade da palavra pode receber diferentes significados a cada momento do seu uso.

Volóchinov [1895-1936] (2018, p. 99 e 100) afirma a comunicação cotidiana que é rica em conteúdo. Se por um lado, ela está ligada diretamente com os processos produtivos; do outro se relaciona com as diversas esferas ideológicas já prontas e especializadas. Dessa forma, a *palavra* é por excelência o material mais usual da comunicação.

1.1.3. Interação discursiva

De acordo com Volóchinov [1895-1936] (2018), a principal função da língua é a interação social dos sujeitos. Valendo-se das palavras deles que dentro da nossa visão é um conceito belíssimo de linguagem a qual concordamos:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados.

Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. (Volóchinov [1895-1936], 2018, p. 218-219, grifo do autor).

Assim, ao tomar esse entendimento da língua, o Círculo foca seus estudos no aspecto comunicativo, numa relação entre o *eu* e o *outro*. Nessa esteira, é essa “*relação*”, pelo qual o *eu* só existe *em relação* ao *outro*, a única forma de se expressar e é ela que configura a interação discursiva (Molon e Vianna, 2012, p. 148). Assim, somente pela língua enquanto interação social é que o sujeito pode se comunicar.

Dessa forma, os mesmos autores, apontam que o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, ou seja, eles pertencem a um grupo social e se reconhecem como pertencentes a esse grupo. Quando esse indivíduo não é um interlocutor real, tende-se a ser ocupado por uma imagem do representante médio do grupo social a qual o falante está inserido. “*A palavra é orientada para o interlocutor*” (Volóchinov [1895-1936], 2018, p. 204), isto significa que é orientada para *quem* é esse interlocutor, se ele está numa posição inferior ou superior hierarquicamente, se possui ou não uma relação social mais íntima com o interlocutor e etc. (Volóchinov [1895-1936], 2018, p. 205).

Na interação discursiva, a palavra se torna um ato bilateral, de modo que ela é determinada tanto por quem fala como para quem a dirige. Dessa forma, a palavra é certamente o “*produto das inter-relações do falante com o ouvinte*”. Assim, podemos dizer que toda

palavra serve de expressão a “um” em relação ao “outro” (Volóchinov [1895-1936], 2018, p. 205, grifo do autor).

Sendo assim, a palavra é a ponte que liga o *eu* ao *outro*. É nesse terreno que as diferenças, as ideologias travam uma batalha, seja para concordar, discordar ou complementar-se. E daí surge a expressão muito bem assertiva acerca do papel da palavra como lugar de interação entre os sujeitos: “A palavra é território comum entre o falante e o interlocutor” (Volóchinov [1895-1936], 2018, p. 205).

E a partir daí, o Círculo traz outro conceito: o enunciado que é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade (Volóchinov [1895-1936], 2018, p. 216).

1.1.4. Enunciado/Enunciado concreto

O Círculo de Bakhtin traz, a partir de seus estudos, os conceitos de enunciado e enunciado concreto a qual fundamenta a língua, como vimos no tópico anterior, pela interação discursiva. Segundo Brait e Melo (2021, p. 65), as noções de enunciado e enunciação também possui papel central na concepção de linguagem adotada pelo Círculo, isso porque a linguagem é concebida como sempre de um ponto de vista histórico, cultural e social para uma comunicação efetiva, levando em consideração os sujeitos e os discursos que nela estão envolvidos. O enunciado e o enunciado concreto possuem também uma relação estreita com o signo ideológico, a palavra, a comunicação, a interação, gêneros discursivos entre outros conceitos elaborados também pelo Círculo (Brait e Melo, 2021, p. 65).

De grosso modo, podemos dizer que o enunciado é todo e qualquer atividade de comunicação com início e fim, podendo ser simples ou complexa, enquanto o enunciado concreto é também uma situação de comunicação, porém mais específica, levando em consideração o contexto histórico e social em que essa comunicação acontece. Segundo Volóchinov [1895-136] (2018, p. 206) a “*situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado*”.

Assim, nessa corrente de pensamento, a situação em que os sujeitos estão envolvidos é que molda como a comunicação deve acontecer, primeiro pelos que estão mais próximos dos participantes e, depois, pelos mais distantes. Com isso, podemos dizer que é a situação que determina como eles devem agir, indicando, por exemplo, o estilo a ser usado, seja para fazer

um pedido ou uma reivindicação. São os participantes sociais que determinam a forma e o estilo do enunciado (Volóchinov [1895-1936], 2018, p. 207).

Nessa esteira, o centro que organiza todo e qualquer enunciado não está no interior do sujeito, mas no exterior, ou seja, no meio social em que esse mesmo sujeito está inserido e que sofre e exerce influências sobre ele. Assim, o enunciado é produto de interação social, seja a mais próxima, como em situações de interação face a face, como àquelas mais distantes (por meio de textos mais complexos e escritos, por exemplo), sempre definida pelo conjunto das condições da coletividade do falante a qual está inserido (Volóchinov [1895-1936], 2018, p. 216).

Nesse contexto de interação social discursiva materializada nos enunciados, temos que a atividade comunicativa é sempre envolvida entre dois sujeitos que estão historicamente situados, então, todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva e ininterrupta de dada coletividade social. A comunicação discursiva sempre deverá ser entendida e explicada dentro dessa ligação concreta, do ato comunicativo

É importante ressaltar que a comunicação verbal sempre está ligada diretamente às comunicações de outros tipos, isso porque elas surgiram em um terreno comum da comunicação produtiva (Volóchinov [1895-1936], 2018, p. 219 e 220).

Obviamente, não se pode separar a palavra dessa comunicação unificada em eterna formação. Nessa sua relação concreta com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não discursivo (...), dos quais ela é frequentemente apenas um complemento, desempenhando mero papel auxiliar. *A língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta.* (Volóchinov [1895-1936], 2018, p. 220, grifo do autor).

Se a língua, a palavra, como vimos na citação anterior, não deve ser separada da comunicação que é constituída por sujeitos historicamente situados, logo, a sua evolução também ocorre a partir da seguinte perspectiva: a comunicação social se forma, nela se estabelecem a comunicação juntamente com a interação verbal e nessa última se constituem as formas dos discursos verbais e, por conseguinte, essa formação é refletida na mudança das formas da língua ao longo da história. (Volóchinov [1895-1936], 2018, p. 221). Isso explica a evolução da língua, não no sentido da sua estrutura ou forma, mas especificamente nos valores que ela representa e que muda de tempos em tempos conforme a sociedade muda e evolui ao longo do tempo. Se a língua é social, ela acompanha os valores e ideologias que refletem aquele tempo histórico situado.

Dessa forma, corroborando com o que foi exposto acima acerca da comunicação situada, Molon e Vianna (2012, p. 149), leitores e estudiosos do Círculo, explicitam que

essa atividade, por ser um fenômeno real e concreto, realiza-se num determinado espaço e num determinado momento únicos (já que o tempo não volta), sendo, portanto, irrepetível e sócio historicamente situada. É justamente a essa atividade realizada que se dá o nome de enunciado concreto

Ainda, é possível dizer que o enunciado caracteriza o processo interativo, ou seja, o verbal e não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante (Brait; Melo, 2021, p. 67).

A presença de um sujeito e de história na existência de um enunciado concreto, apontam para o enunciado “como sendo de natureza constitutivamente social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos” (Brait e Melo, 2021, p. 68). Assim, podemos conceber que todo e qualquer discurso se envolve em uma cadeia de outros discursos e que estão sempre interligados, seja com discursos anteriores ou aqueles que ainda serão produzidos.

1.1.5. Diálogo/Dialogismo

Outro conceito importante desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin acerca da linguagem é o diálogo/dialogismo. Fiorin (2011, p. 18) afirma que, para Bakhtin, a língua viva e em seu uso real tem a propriedade de ser dialógica. Essa relação dialógica da língua não se resume apenas na interação face a face entre os sujeitos, mas que todos os enunciados no processo de comunicação são dialógicos.

Há uma existência de dialogização interna da palavra, tendo em vista que ela é sempre atravessada pela palavra do outro, ou seja, todo sujeito ao constituir um discurso leva em consideração o discurso alheio, seja para concordar, refutar, complementar-se. Dessa forma, podemos entender que as relações de sentido que se dá entre um enunciado e outro é marcada por dialogismo (Fiorin, 2011, p. 19).

De acordo com Molon e Vianna (2012, p. 152), ainda podemos entender por dialogismo que um enunciado qualquer é sempre uma resposta a outro(s) enunciado(s) anterior(es) e que, uma vez que está concretizado, abre-se para respostas de outros enunciados futuros.

No texto *Problemas na poética de Dostoiévski*, de Bakhtin, é possível encontrar a seguinte proposição sobre o dialogismo:

Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do *discurso*, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. toda a vida da linguagem seja qual for o seu campo de emprego (linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. (Bakhtin, 2002a, p. 183)

Todo enunciado é dialógico. Sendo assim, o dialogismo pode ser considerado o modo de como a língua funciona realmente, é o princípio constitutivo do enunciado. Podemos afirmar, apoiados em Fiorin (2011, p. 33), que todo enunciado sempre é uma réplica de outro, pois sempre haverá ao menos duas vozes presentes nele. Por mais que elas não se manifestem visivelmente no discurso, elas estão presentes.

Nesse sentido, o mesmo autor aponta que a relação contratual com um enunciado se faz no ponto de tensão das vozes presentes no discurso com outras vozes sociais. Temos uma sociedade com diversos grupos sociais com diferentes interesses sociais, logo os enunciados são os terrenos onde se trava a luta entre as diversas vozes sociais, o que os coloca sempre em contradição, haja vista que nas diferentes posições sociais sempre há a contradição entre elas (Fiorin, 2011, p. 23 e 24).

Dessa forma, as relações dialógicas que aparecem nos enunciados, configuram-se tanto de forma individual como também da forma social. Temos sempre duas vozes que se fazem presentes:

Os conceitos de individual e de social em Bakhtin, não são, porém, simples nem estanque. Em primeiro lugar, o filósofo mostra que a maioria absoluta das opiniões dos indivíduos é social. Em segundo, explica que todo enunciado se dirige não somente a um destinatário imediato, cuja presença é percebida mais ou menos conscientemente, mas também a uma superdestinatário, cuja compreensão responsiva, vista sempre como correta, é determinante da produção discursiva. A identidade desse superdestinatário varia de grupo social para grupo social, de uma época para outra, de um lugar para outro: ora ele é a Igreja, ora o partido, ora a ciência, ora a ‘correção política’. Na medida em que toda réplica, mesmo de uma conversação cotidiana, dirige-se a uma superdestinatário, os enunciados são sociais. (Fiorin, 2011, p. 25)

Assim, podemos dizer que todo enunciado se constitui a partir de outro. Nesse sentido, não há neutralidade nas vozes que os constituem, pelo contrário, sempre há uma dimensão política, já que as vozes sempre circulam dentro do exercício do poder, isto é, ninguém diz o

que quer e como quer, o sujeito sempre está atravessado por outro discurso, vinculado a uma ideologia de uma superestrutura, seja, a igreja, a família etc (Fiorin, 2011, p. 29).

O silogismo constitutivo, apresentado também pelo Círculo, refere-se às relações dos enunciados já constituídos, ou seja, os anteriores. Contudo, um enunciado constitui-se, além dos anteriores, também daqueles vindouros, futuros que o sucedem na cadeia de comunicação. Portanto, ele sempre espera uma resposta, por mais ainda que ela não exista, isso coloca o enunciado sempre na espera de uma compreensão responsiva ativa, seja para concordar ou para refutá-lo (Fiorin, 2011, p. 29).

Bakhtin [1895-1975] (2016) traz reflexões profundas acerca das relações dialógicas situadas no enunciado concreto. Para ele, o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos de determinados sujeitos do discurso e tais enunciados, por mais diversos que possam ser, há limites bem definidos (Bakhtin [1895-1975], 2016, p. 28 e 29).

Essa proposição está ligada diretamente ao diálogo que se estabelece entre os vários enunciados, seja ele desde o simples diálogo cotidiano face a face, como também, por exemplo, romances ou textos científicos. Todos eles possuem um início e um fim absolutos: “antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros” (Bakhtin [1895-1975], 2016, p. 29). Com isso, o sujeito termina seu enunciado para dar a palavra ao outro ou dar o lugar à sua compreensão de modo ativo e responsivo. Há sempre uma clara e delimitada alternância entre os enunciados marcados pelos sujeitos do discurso, onde um termina para o outro começar (Bakhtin [1895-1975], 2016, p. 29).

Essa alternância dos sujeitos do discurso, que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, tem uma natureza diferente e assume formas várias. Observamos essa alternância dos sujeitos do discurso de modo mais simples e evidente no diálogo real, em que se alternam os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), aqui denominados réplicas. Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, tem uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação a qual se pode assumir uma posição responsiva. (...) Mas aquelas relações que existem entre as réplicas do diálogo – as relações de pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação, ordem-execução, etc. – são impossíveis entre unidades da língua (palavras e orações), quer no sistema da língua, que no interior do enunciado. Essas relações só são possíveis entre enunciados de diferentes sujeitos do discurso, pressupõem *outros* (em relação ao falante) membros da comunicação discursiva. (Bakhtin [1895-1975], 2016, p. 29-30)

A citação explícita a relação dialógica entre os enunciados, tanto anteriores como posteriores, principalmente nas interações face a face, sendo marcado com um início e fim, o mesmo é feito com qualquer outra obra, ou seja, como “evento sociocultural de qualquer grupo

humano; como espaço de vida socioideológica, como eventos atravessados pelas grandes formas ideológicas” (Faraco, 2009, p. 62).

Assim, de acordo com Faraco (2009, p. 65), quaisquer enunciados quando posto emparelhados no plano do sentido acabam por estabelecer alguma relação dialógica. Isso é possível observar mesmo em enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que aparentemente não se tem relação ou conhecimentos entre ambos, ainda sim, revelará relações dialógicas entre eles.

Portanto, o dialogismo está sempre estabelecido entre os diversos enunciados, atravessado sempre pela palavra do outro, mesmo que de forma inconsciente. Ela é capaz de revelar valores entre os diversos grupos e que se encontram no terreno da palavra o local para travar as lutas de poder entre as classes da sociedade. Há de se considerar também que cada enunciado está sempre relacionado a outro anterior e a uma posterior, mesmo que seja de forma presumida ou, ainda, que se espera uma resposta no futuro.

1.1.6. Gêneros do discurso

A língua enquanto interação entre os sujeitos só pode se dar por enunciados concretos, únicos e irrepetíveis proferidos por meio sujeitos historicamente situados como vimos até agora. Os enunciados só podem se materializar por meio dos gêneros discursivos, sejam orais ou escritos, a qual discorremos neste tópico.

Uma das definições mais conhecidas, difundidas e apropriadas em outras diversas áreas encontram-se na obra *Gêneros do discurso*, de autoria de Mikhail Bakhtin:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissolivelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (Bakhtin [1895-1975] 2016, p. 11-12, grifo do autor)

A vontade discursiva de todo falante só se pode realizar, primeiro de tudo, na escolha de certo gênero de discurso. Essa escolha não é aleatória, muito menos subjugada à sua vontade. Ela é determinada pela especificidade de um determinado campo de comunicação discursiva, por considerações temáticas, pela própria situação concreta da comunicação, pelo estilo pessoal

dos participantes, etc. Após essa escolha, a intenção do sujeito, dotado de sua individualidade e subjetividade, é colocada em adaptação ao gênero, constituindo-se e desenvolvendo-se em determinadas formas de gêneros. Esses gêneros abarcam todos os gêneros mais diversos e variados da comunicação oral e cotidiana, tanto o familiar como o mais íntimo (Bakhtin [1895-1975], 2016, p. 38)

Para o mesmo autor, a única forma de nos comunicarmos é por meio de gêneros do discurso, assim, todo e qualquer enunciado concreto sempre apresenta uma forma relativamente estável e típica de construção do conjunto, o que o define como um gênero específico.

Na sociedade, esse repertório é vasto, tanto de discursos orais como escritos, e está em constante mudança a todo tempo ao longo da história, pois conforme a sociedade muda e sua interação por meio da linguagem também muda, os gêneros vão adquirindo novas formas e novos modos de organização para atender às novas situações comunicativas situadas.

Usamos os gêneros de forma habilidosa no nosso dia a dia, contudo, em termos teóricos, podemos dizer que pouco sabemos ou até mesmo o desconhecemos. Isso porque tais gêneros nos é dado quase da mesma forma que nos é dado a nossa língua materna que dominamos livremente até estudá-las de forma formal. Consideramos o gênero discursivo *relativamente estável* porque os empregamos às vezes de modo padronizados ou até mesmo estereotipado, mas ainda mantendo características próprias que o caracteriza com um gênero específico (Bakhtin [1895-1975], 2016, p. 38).

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível. (Bakhtin [1895-1975], 2016, p. 39)

Enquanto a forma (gramática) da língua é mais rígida, os gêneros do discurso são mais flexíveis, o que permite ao sujeito a adaptá-lo conforme a necessidade que a situação comunicativa do enunciado permitir. A diversidade dos gêneros se caracteriza pelo fato que sua diferenciação consiste na dependência da situação comunicativa em que ele ocorre, da posição social dos envolvidos no enunciado e das relações pessoais dos participantes da comunicação. Contudo, podemos citar que há gêneros que possuem formas elevadas e rigorosamente oficiais e respeitadas. Esses gêneros apresentam sempre um alto grau de estabilidade e coação, nesses

casos, o sujeito, aliado à sua vontade discursiva, encontra-se limitado à escolha de um gênero, fazendo com que somente algumas entonações leves podem exprimir o estado emocional do falante (Bakhtin [1895-1975], 2016, p. 40).

De modo paralelo a esses gêneros discursivos mais padronizados, há também os gêneros mais livres e mais criativos, principalmente, os que circulam na comunicação discursiva oral, como os gêneros da conversação face a face de caráter informal ou ainda íntimo, pessoal e familiar. O uso desses gêneros permite uma reformulação livre e criativa pelos falantes (Bakhtin [1895-1975], 2016, p. 40 e 41).

Vale ressaltar que quanto mais dominamos os gêneros, maior é a nossa destreza ao usá-los, fazendo com que conseguimos empregar a nossa individualidade, “refletindo de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação - em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos nosso livre projeto de discurso (Bakhtin [1895-1975], 2016, p. 41).

É importante destacar que Bakhtin se preocupa mais com o processo de produção dos discursos do que com seu produto finalizado em um gênero discursivo. Para ele, interessa menos as propriedades formais dos gêneros do que o modo como eles são constituídos. O ponto de partida é o vínculo existente entre a utilização da linguagem pelo sujeito historicamente situado e as atividades humanas. Dessa forma, os enunciados concretos e, por conseguinte, os gêneros discursivos devem ser vistos em função do processo de interação (Fiorin, 2011, p. 52).

A interconexão da linguagem com a vida social funda o gênero discursivo. O enunciado concreto permite que a linguagem penetre na vida e, ao mesmo tempo, a vida é introduzida na linguagem. Por fim, os gêneros são os modos como compreendemos a realidade. Com isso novos modos de observar a realidade implica também no aparecimento de novos gêneros discursivos, bem como as alterações nos que já existem. Dessa forma, aprender a falar e escrever, é aprender gêneros discursivos (Fiorin, 2011, p. 52).

1.2. Oralidade e escrita

Por mais que esta pesquisa esteja relacionada à oralidade no que tange ao ensino da produção textual na escola por meio do livro didático, é impossível negar sua estreita ligação com a escrita, até mesmo porque, em dias atuais, é impossível negar a relação de sentidos que se constroem entre escrita e oralidade, acrescidos ainda por outras semioses e que não podem e não devem ser excluídas no processo de construção de sentido.

Segundo Botelho (2012, p. 29), o surgimento da escrita não deve em hipótese nenhuma ser encarado como algo que veio para substituir a oralidade devido a sua prática estar esgotada.

Isso porque não se pode negar que a fala continua sendo um elemento essencial e característico do ser humano.

Botelho (2012, p. 30), apoiando-se em Olson (1997), aponta que no início, o ato de escrever era considerado crucial para a evolução de novas formas de discurso. Nessa visão, a prosa ficcional e ensaística representava uma nova abordagem da linguagem e uma nova concepção da mente. Posteriormente, atribuíam-se à escrita a responsabilidade pelo surgimento de novas formas de organização social: as tribos se transformaram em estados, e as comunidades de comunicação oral se converteram em um público leitor. Com o tempo, esses argumentos passaram a integrar debates e a escrita veio a ser vista como um facilitador da modernidade, almejada por todas as nações em desenvolvimento.

Nesse cenário, a escrita era vista como superior à oralidade. Muitos escritores da época chegaram a afirmar que sujeitos que não sabiam ler eram incultos, tidos como componentes de segunda classe da sociedade (Botelho, 2012, p. 30).

Se a língua é a parte natural do homem, nascido com aptidão para tal, a escrita já não é. Carvalho e Ferrarezi (2018, p. 19), citando Claude Lévi-Strauss (1955), assevera que a escrita, desde seu surgimento, serve como ferramenta para segregação e exploração das pessoas. Enquanto a oralidade era possuída por todas, a escrita era privilégio de poucos e quem a dominava eram pessoas abastadas, de classes altas, que tinham condições de manter alguém para ensinar o código da escrita. Dessa forma, escrever passou a ser um bem desejável e um fator determinante para a ascensão de classe.

Ainda segundo os mesmos autores, historicamente, as civilizações em que a língua escrita é implementada, há sempre a tendência da desvalorização da oralidade, sendo ela destinada às classes mais pobres e a escrita às classes elitizadas, utilizada como fator de diferenciação entre pessoas inteligentes, competentes e especiais por dominar a arte de escrever (Carvalho e Ferrarezi, 2018, p. 18-19).

O que era pretendido a dar acesso a todos a tecnologia da escrita, passa-se também criar outro tipo de segregação acrescido ao que já existia: aqueles que conhecem e usam a norma culta da língua. Há de considerar que desde a invenção da escrita e seu acesso às camadas mais populares, temos historicamente uma luta de classes daquelas mais privilegiadas que fazem de tudo para se manter elitizadas *versus* as menos privilegiadas que desejam ascender socialmente.

Assim, a luta entre elas concentra-se no cerne da *igualdade x desigualdade*: as classes populares querem se igualar às classes elitizadas enquanto essas não desejam ser igualadas àquelas.

Ainda de acordo com Monte Mór (2017, p. 271), com o objetivo de promover a aprendizagem da leitura e da escrita, a escola sempre se apoiou em princípios tecnológicos. Considerando que a escrita juntamente com a leitura são uma tecnologia, elas representam a razão central para a integração das pessoas na escola. Diversas referências podem ser encontradas sobre essa afirmação, como nos estudos que discutem o debate entre oralidade e cultura escrita, onde a oralidade é vista como uma habilidade inata do ser humano e a escrita como uma tecnologia.

A escola é um produto da sociedade da cultura da escrita, cuja proposta é a construção de conhecimento por meio de um processo tecnológico. Nesse sentido, temos a evolução de uma sociedade oral para uma sociedade da escrita, materializada no alfabeto como tecnologia conceitual, assim as línguas puderam ser codificadas e registradas. É claro que essa evolução não aconteceu do dia para noite, mas durante um longo processo de evolução do homem, como aponta Monte Mór (2017, p. 273), apoiando-se em Castells (1999):

A difusão da aprendizagem da escrita ou alfabetização em grande escala, no entanto, ocorre mais adiante com a invenção e disseminação da imprensa e da fabricação de papel. Castells reavida esses dados históricos com o intuito de nos alertar para uma de suas interessantes premissas a respeito do impacto da referida tecnologia conceitual sobre o desenvolvimento da mente/raciocínio/lógica das pessoas: ‘foi o alfabeto que, no ocidente, proporcionou a infraestrutura mental para a comunicação cumulativa, baseada no conhecimento (p.413). O autor denomina esse processo de mente tipográfica, entendendo ser esse guiado pela ordem do alfabeto fonético, logo, um definidor de uma visão de mundo e de construção lógica do meio social. No Brasil e em vários países ocidentais, nos estudos sobre o desenvolvimento de leitura, esse processo foi descrito como *top down*, por reconhecer que a convencionalidade da escrita se dava de cima para baixo, da esquerda para a direita, convergindo para uma dinâmica linear. Analogicamente, assim se condicionava a mente tipográfica, retratando uma tecnologia conceitual que se mostrava e mostra predominante na escolarização, nas relações sociais e de trabalho.

A autora ainda reflete que a escolarização em larga escala propôs uma sistematização do conhecimento o que permitia sua didatização e transmissão. Sendo assim, em relação à linguagem e à comunicação, foi necessário padronizá-las, simplificando a natureza plural própria da língua, permitindo que fossem ensinadas de modo didático, proporcionando avaliação e controle da aprendizagem (Monte Mór, 2017, p. 273).

Citando os estudos dos letramentos feitos foi Kalantzis e Cope (2012), Monte Mór (2017, p. 273) afirma que a sociedade da escrita reduziu as diversidades da língua devido a expansão da necessidade de alfabetização cujo foco era voltado para a decodificação da leitura e da escrita. Ainda seguindo os estudos dos autores citados, Monte Mór (2017) traz à luz em seus estudos que há pelo menos três momentos históricos na evolução da língua: a) primeira

sendo o predomínio da oralidade; b) a segunda sendo da sociedade escrita, com apagamento da oralidade; c) o terceiro momento une os outros dois momentos anteriores e ainda o amplia com a introdução das TDICs, assim, é retomado as variedades da língua, oportunizando maior flexibilização e liberdade da ação e do pensamento e, portanto, alterando o modo de pensar a educação, o ensino e aprendizagem. Com efeito, não se pensa mais em modalidades entre oralidade e escrita. Com isso, deixa-se de pensar em dicotomias entre elas e sugere-se uma relação de continuidade entre uma e outra, como veremos mais à frente.

Outro ponto que merece destaque é a questão da dicotomia entre oralidade (fala) e escrita que permeou os estudos linguísticos por um bom tempo durante o século XX. Até mesmo porque, quando pensamos na constituição da Linguística enquanto Ciência, vimos que não havia espaço para a fala, ela era excluída do escopo científico por ser considerada algo individual. Saussure, Blomfield e mesmo Chomsky não consideram a oralidade como algo importante para a língua, isso porque o olhar era dirigido para o sistema linguístico e seu funcionamento, por assim dizer, de modo interno e não para os usos e práticas sociais de linguagem (Marcuschi, 2001, p. 26).⁸

Um outro segmento de estudo da língua que também foi difundido no século XX diz respeito a ruptura ou uma dicotomia entre fala e escrita. Nesse período, foi muito aceito pelos linguistas, antropólogos e psicólogos sociais, como nos diz Marcuschi (2001, p. 26), a grande divisão da fala da escrita, colocadas como em lados opostos, onde a escrita era considerada uma nova forma de conhecimento e ampliação da capacidade cognitiva. Temos a supremacia da escrita considerada como tecnologia autônoma e que colocou de escanteio a oralidade.

Aí entra em cena uma reflexão importante que pretendemos discorrer logo adiante acerca da nossa discordância da perspectiva dicotômica entre fala e escrita ou até mesmo como duas modalidades da língua, mas apresentamos uma perspectiva da oralidade como prática social de linguagem em que nela também se insere a escrita de modo a atender uma situação de comunicação em que ambas se fazem necessária.

Para isso, assumimos algumas premissas elencadas por Marcuschi e Dionísio (2007, p. 8) a qual concordamos:

⁸ Ora, aqui não é uma crítica direta aos linguistas mencionados que tanto contribuíram para o desenvolvimento da Linguística como Ciência. É inegável que ao considerar a língua como sistema e que era possível ser estudar, observando regularidades aplicáveis em qualquer língua, como por exemplo a teoria do signo, de Ferdinand Saussure, que nos dá a possibilidade de desenvolver pesquisas como esta na área. O percurso desde a fundação da Linguística abre e continua abrindo infinitas possibilidades de análises e estudos da língua como forma de compreendermos como ela está ligada intimamente à nossa existência.

- 1) Todas as línguas desenvolvem-se em primeiro lugar na forma oral e são assim aprendidas por seus falantes. Só em segundo lugar desenvolve-se a escrita, mas a escrita não representa a fala nem é dela derivada de maneira direta;
- 2) Todas as línguas variam tanto na fala como na escrita, e não há língua uniforme ou imutável, daí ter-se que admitir regras variáveis em ambos os casos;
- 3) Nenhuma língua está em crise, e todas são igualmente regradas, não havendo quanto a isso distinção entre línguas ágrafas e línguas com escrita;
- 4) Nenhuma língua é mais primitiva que outra, e todas são complexas, pouco importando se são ágrafas ou não.

Tais premissas nos permite considerar que oralidade e escrita não são dois modos de como a língua funciona e nem dois sistemas linguísticos distintos. Pelo contrário, tanto a oralidade com a escrita está sempre a favor do *uso* da língua em situações comunicativas situadas em contextos específicos.

1.2.1. Oralidade e (multi)letramento(s): prática social de linguagem

Quando falamos em letramento como prática social de linguagem evocamos principalmente os estudos acerca dos usos sociais das escritas, principalmente aqueles que dizem respeito ao uso de tecnologias ou outros recursos multissemióticos que envolvem tais usos na época atual. Aqui o que nos importa é o contexto em que esses usos se dão na cadeia de eventos comunicativos e historicamente situados.

Isso nos leva a pensar como a oralidade e a escrita estão imbuídos nesse processo e, principalmente, quais as relações que se estabelecem entre elas. Não pretendemos insistir em uma dicotomia entre oralidade e escrita, mas propor uma reflexão em que tanto uma como a outra estão no cerne da interação social dos sujeitos por meio da linguagem. Dessa forma, nos interessa mostrar como essas relações constituem-se a partir dos seus usos em situações comunicativas, em enunciados concretos.

Aqui entra uma visão de letramento e oralidade como práticas sociais centradas no uso da linguagem, corroborando com a ideia de que a língua se funda no seu uso e não o contrário.

A escrita tornou-se um bem social indispensável na vida cotidiana do homem, podendo ser vista, inclusive, como essencial para a própria sobrevivência do mundo. A prática da escrita e o julgamento social a levaram a um *status* muito maior, simbolizando educação, desenvolvimento e poder (Marcuschi, 2010b, p. 16 e 17).

É fato que podemos descrever e afirmar que o ser humano é um ser que fala e não um ser que escreve, tendo em vista que a fala pode ser considerada imanente ao ser humano e a

escrita uma invenção humana. Contudo isso também não nos faz considerar que a oralidade seja superior à escrita ou, ainda, que a escrita é derivada da fala (Marcuschi, 2010b, p. 17).

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. (Marcuschi, 2010b, p. 17).

Um ponto importante que Marcuschi (2010b, p. 17) nos traz a respeito da percepção entre oralidade e escrita é a questão da primazia cronológica que a oralidade possui sobre a escrita. E concordamos com a crítica que o autor faz sobre uso da escrita que quando obcecado em uma sociedade a coloca em um valor social superior à oralidade.

Com efeito, é importante observar a natureza das práticas sociais de oralidade e letramento em seus usos de um modo geral, pois são essas práticas que determinam o papel, o lugar e o grau de relevância que se pode dar a oralidade e das práticas de letramentos, colocando tanto a oralidade como a escrita em um eixo contínuo e histórico (Marcuschi, 2010b, p. 18).

Vale destacar, como Marcuschi (2010b) mostra em suas pesquisas, que mesmos os analfabetos, incluídos, em uma sociedade com a escrita, submete-se às influências das práticas de letramentos, ou seja, a um processo histórico e social de uso da língua que não pode ser confundido com o que convencionalmente se chama de alfabetização adquirida em um espaço formal e institucional como a escola.

O mesmo autor reafirma a distinção entre letramento e alfabetização, apontando que uma pessoa pode ser letrada mesmo sem ter frequentado a escola, o que chamamos de letramento espontâneo, pois letramento está relacionado às práticas sociais da escrita enquanto alfabetização está vinculada ao domínio formal da escrita (Marcuschi, 2007, p. 32).

Se estamos discorrendo aqui principalmente sobre os aspectos de uso social da língua, tanto escrito como oral, então entendemos que os termos *oralidade* e *letramento* vinculam-se exatamente às práticas sociais de linguagem, ou seja, no seu *uso*.

Ainda é preciso acrescentar que a escrita é usada em diversos contextos sociais básicos que permeiam a vida trivial e cotidiana do ser humano de modo paralelo com a oralidade ou, por assim dizer, na relação estreita em que uma vincula-se a outra em razão do seu uso em determinados contextos, como por exemplo, na escola, no trabalho, no dia a dia, na família, na atividade intelectual, entre outros (Marcuschi, 2010b, p. 19).

E aí entra em cena outro ponto importante que diz respeito a esses contextos, pois tanto os objetivos como os usos da escrita são variados e diversos. Isso faz com que relações

inevitáveis entre escrita e contexto existam, o que ocasiona em surgimentos de novos gêneros textuais e formas comunicativas (Marcuschi, 2010b, p. 19).

O mesmo autor, ainda nesse mesmo texto, ainda traz uma reflexão acerca da oralidade e escrita e seus usos na sociedade:

em que contexto e condições são usadas a oralidade e a escrita, isto é, quais são os usos da oralidade e da escrita em nossa sociedade?

Por exemplo, quais são as demandas básicas da escrita em nossa sociedade, relativamente ao trabalho? Em que condições e para que fins a escrita é usada? Em que condições e para que fins a oralidade é usada? Qual a interface entre escola e a vida diária no que respeita à alfabetização? Como se comportam os nossos manuais escolares neste particular? Que habilidades são ensinadas na escola e com que tipo de visão se passa à escrita? O que é que o indivíduo aprende quando aprende a ler e escrever? Que tipo de conhecimento é o conhecimento da escrita?

[...]

Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários. (Marcuschi, 2010b, 22, grifo do autor)

Essa citação traz uma série de reflexões acerca do papel da oralidade e da escrita relacionadas principalmente no seu uso na sociedade em situações reais, bem como indaga como a escola tem olhado para essas questões, revelando uma crítica sobre aquilo que é ensinado na escola acerca da oralidade e da escrita e como tais proposta aproximam-se ou distanciam-se daquelas que são exercidas socialmente. Outro ponto importante está relacionado em que medida ou em que grau de importância é dada a escrita. Aqui refere-se ao fato da supervalorização da escrita, do código, do domínio da norma culta, focado mais no domínio do código como *status* social.

A compreensão da oralidade e dos multiletramentos como fenômenos interligados e dinâmicos implica reconhecer a linguagem em sua dimensão social, histórica e situada. A oralidade, longe de se configurar apenas como um “pré-letramento”, constitui-se como prática discursiva complexa que envolve negociações de sentido, construção de identidades e participação ativa dos sujeitos em comunidades diversas (Marcuschi, 2001). Nesse sentido, as práticas orais não podem ser reduzidas a um estágio anterior ao letramento, mas devem ser compreendidas como formas legítimas de uso da linguagem, que se articulam continuamente com os diferentes modos de ler e escrever no mundo contemporâneo.

Ao pensarmos em multiletramentos, na concepção proposta pelo New London Group (1996) e desenvolvida por autores como Cope e Kalantzis (2000, 2015), amplia-se a noção de letramento para além da escrita alfabética, incorporando múltiplos modos semióticos (visual, gestual, espacial, sonoro, digital) e múltiplas práticas culturais. Nesse cenário, a oralidade

adquire papel fundamental, uma vez que as interações face a face, as performances verbais e os discursos mediados pelas tecnologias digitais se constituem em espaços de produção de significados que se cruzam com práticas escritas, audiovisuais e multimodais.

A relação contínua entre oralidade e multiletramentos pode ser observada em diferentes contextos sociais e educacionais. Nas práticas digitais, por exemplo, os podcasts, as videochamadas, os áudios compartilhados em aplicativos de mensagens e os vídeos em plataformas online evidenciam que a oralidade não se encontra separada das práticas letradas, mas, ao contrário, se (re)configura em diálogo com as novas tecnologias, constituindo práticas sociais de linguagem híbridas e multimodais (Rojo, 2012; Rojo & Moura, 2019).

Dessa forma, ao adotar a perspectiva dos multiletramentos, compreendemos a oralidade não apenas como recurso de interação, mas como espaço de agência e construção de sentidos que circulam em diferentes esferas sociais. Trata-se de um movimento de reconhecimento da pluralidade de práticas comunicativas e de sua relevância na constituição dos sujeitos e de suas formas de participação no mundo. Assim, a relação entre oralidade e multiletramentos se estabelece em um contínuo que rompe dicotomias tradicionais (oral/escrito, formal/informal, local/global), contribuindo para uma concepção de linguagem como prática social situada (Street, 1984; Barton & Hamilton, 1998; Kleiman, 2008).

Nesse sentido, a análise dessa relação é fundamental não apenas para compreender os processos de significação na contemporaneidade, mas também para refletir sobre os modos como a escola e os espaços formativos podem valorizar práticas orais e multimodais, reconhecendo sua legitimidade e seu papel constitutivo na aprendizagem e no exercício da cidadania.

1.2.1.1. As perspectivas das dicotomias entre oralidade e escrita

Embora estamos discorrendo e apontando para um posicionamento em que assumimos que as relações entre fala e escrita se constituem sempre a favor do seu uso em situações comunicativas situadas historicamente, nem sempre os estudos conceberam essa relação dessa forma, por muitas vezes foram vistas como estanques e não correlacionadas.

A primeira tendência e mais tradicional acerca dos estudos linguísticos entre oralidade e escrita baseia-se principalmente em dicotomias. Essas, por sua vez, caracterizam-se mais polarizadas e de visão restrita, sendo seu foco analítico o código e não indo além do fato linguístico (Botelho, 2012, p. 31).

A gramática, de maneira direta ou indireta, baseia-se no prescritivismo de uma norma considerada padrão (de uso), que pode ser analisada sob a perspectiva das dicotomias mais extremas. Essa norma padrão é conhecida como norma culta e dela derivam as dicotomias que orientam tanto a fala (como representante da oralidade) quanto a escrita (Botelho, 2012, p. 32).

Para Botelho (2012, p. 32), essas dicotomias mais extremas não resultam de observações fundamentadas nas características dos textos discursivos; elas são baseadas em observações que se alicerçam na natureza das condições empíricas de uso, envolvendo planejamento e verbalização. Os gêneros discursivos são desconsiderados, como se os usos da língua e a produção textual em si não tivessem importância e não contribuíssem para a análise comparativa entre fala e escrita.

Ainda segundo o mesmo autor, entre todos os problemas decorrentes desse modelo de análise, o mais perigoso é a sugestão de que a fala, por ser espontânea e, para muitos, não-planejada (o que não é verdade), resulta em um relaxamento gramatical, onde surgem erros e se instala um caos linguístico. Isso contrasta com a escrita, que é vista como planejada e, portanto, o espaço da norma e do uso correto da língua (Botelho, 2012, p. 31).

Podemos observar abaixo as dicotomias mais conhecidas:

Quadro 1: Dicotomias mais conhecidas

Fala	<i>versus</i>	Escrita
contextualizada		descontextualizada
implícita		explícita
redundante		condensada
dependente		autônoma
imprecisa		precisa
incompleta		completa
fragmentada		não-fragmentada
pouco elaborada		elaborada
não-planejada		planejada
não-normatizada		normatizada
de pouca densidade informacional		de densidade informacional
de vocabulário restrito		de vocabulário mais amplo
com escassez de nominalizações		com abundância de nominalizações
de “modus pragmático”		de “modus sintático”
simples ou com coordenadas		complexa ou com subordinada
limitadas por entonação		limitada por pontuação

Fonte: Botelho, 2012, p. 32

Ao analisar o Quadro 1, podemos observar que nem todas as dicotomias apresentadas são únicas de uma determinada modalidade, porém, elas acabam por ser mais evidentes e com maior ocorrência em uma modalidade que na outra. As características concebidas aqui tem

como base padrões gramaticais projetados especificamente para a escrita, sendo eles referência para estabelecer esse tipo de divisão. Com efeito, se o parâmetro ideal é o da escrita, a visão que se tem da oralidade não poderia ser outra a não ser a mencionada. Contudo, essa visão é preconceituosa e, portando, deve ser rejeitada. Ao contrário dessa concepção, a fala não é fragmentada e muito menos não planejada ou, ainda, descontextualizada (Botelho, 2012, p. 33).

Além das dicotomias entre fala e escrita muito difundidas, outra tendência conhecida e apontada tanto por Marcuschi (2010b) como por Botelho (2012) é a chamada culturalista. Essa visa interpelar a natureza das práticas tanto de oralidade como da escrita, voltando-se para características de cunho cognitivo, antropológico ou mesmo social, cujo desenvolvimento funda-se na fenomenologia da escrita e seus efeitos no conhecimento humano.

O Quadro 2 abaixo sintetiza essa tendência:

Quadro 2: Visão culturalista

Cultura oral		Cultura letrada
pensamento concreto		pensamento abstrato
raciocínio prática	<i>versus</i>	raciocínio lógico
atividade artesanal		atividade tecnológica
cultivo da tradição		inovação constante
ritualismo		analiticidade

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 29.

No Quadro 2, observamos que a relação entre o oral e o escrito não se baseia nas relações linguísticas, mas concentra-se na questão global, tendenciando-se para uma análise da formação da mentalidade centrada em atividades psico-socioeconômico-culturais. Segundo Marcuschi (2010b, p. 29), alguns estudiosos da área da linguística como Olson (1977), Ong (1986), Goody (1977), entre outros, concebem a escrita como representação de um avanço na capacidade cognitiva dos sujeitos e, conseqüentemente, uma evolução dos pensamentos que medeiam a fala e a escrita.

Essa tendência apresenta alguns equívocos acerca da relação entre oralidade e escrita. Isso porque a escrita ao ser introduzida na sociedade possibilitou a transição do “mito” para a “história” já que foi possível nos apoiar nos documentos registrados por meio dela. Foi a escrita que nos deu a possibilidade de a língua ser um objeto de estudo sistemático. Ela permitiu a criação de novas formas de expressão, bem como das formas literárias. O surgimento da escrita também permitiu a institucionalização do ensino formal, tendo como objetivo básico toda a formação individual para lidar com as diversas demandas de uma sociedade letrada (Marcuschi, 2010b, p. 29).

É inegável que a escrita trouxe avanços para as sociedades em que ela está inserida. A questão principal está em torno do lugar que ela ocupa nessas sociedades consideradas letradas, tornando-se imprescindível. Gnerre (1991) faz uma crítica em torno dessa tendência, apontando ao menos três problemas que podem ser encontrados por autores que defendem essa visão culturalista entre oralidade e escrita.

O primeiro está ligado ao etnocentrismo que visa enxergar outras culturas como estranhas e aversivas a partir da sua própria cultura, valorizando apenas os aspectos que estão vinculados na perspectiva que situa o autor. É fato e por isso podemos afirmar que “a escrita foi controlada essencialmente por grupos reduzidos e as ‘culturas orais’ existiram lado a lado com as tradições escritas do grupo de elite (Gnerre, 1991, p. 65). Dessa forma, como também aponta Marcuschi (2010b), citando um estudo de Tfouni (1998), que tanto as camadas alfabetizadas, bem como as camadas consideradas analfabetas possuíam formas de raciocínios semelhantes, tendo em vista que as práticas de letramentos se inserem na sociedade independente da escolarização formal.

O segundo problema gira em torno da supervalorização da escrita, principalmente na escrita alfabética, o que a leva a um patamar de posição de supremacia das culturas que usam a escrita sobre aquelas que a escrita ainda não faz parte do dia a dia ou ainda em grupos dentro de uma mesma sociedade desigualmente desenvolvida (Marcuschi, 2010b, p. 30).

Para Gnerre (1991, p. 71),

o pensamento “primitivo” e “civilizado” foram dois fatores que levaram à formulação de hipóteses muito fortes. Estas grandes hipóteses contribuíram para a aceitação de uma perspectiva quase que mítica sobre a escrita. Quando, em anos recentes, aquelas hipóteses foram testadas, resultou que as evidências empíricas não davam suporte a nenhum tipo de grande polarização ou de dicotomia. Muitos autores escreveram em tons míticos com base em informações falhas ou de segunda mão. Por esta razão, grandes especulações históricas e hipóteses cognitivas cresceram rapidamente. Demoraram para aparecer pesquisas cuidadosas em que aquelas especulações e hipóteses fossem consideradas somente hipóteses a serem testadas e não quase-certezas construídas sobre especulações.

Tal pensamento, como descrito por Gnerre (1991) na citação acima, contribuiu para que se acreditasse que a escrita seria a responsável pelo surgimento do raciocínio silogístico, isso porque ela favoreceu a descontextualização dos significados que passaram a ter autonomia quando retirados do pensamento e transcritos para o papel, ou seja, descentralizando o pensamento, passando do concreto para o abstrato. Isso faz com que se tenha a impressão que a escrita é autônoma, sendo essa característica atribuída a ela (Marcuschi, 2010b, p. 30).

Por último, a visão globalizante de observar somente a escrita acarreta na desatenção para a percepção de que não existem sociedades completamente letradas, mas grupos letrados, por vezes minorias, da elite social que detêm o poder social. Com efeito, as sociedades não são homogêneas, nem globais, mas cada uma possui particularidades próprias que diferem uma da outra (Marcuschi, 2010b, p. 31).

Podemos, ainda, apontar uma terceira tendência vinculada às dicotomias entre oralidade e escrita pautada pela variação e difundida como variacionista. Essa, como aponta Marcuschi (2010a) e Botelho (2012), constitui-se uma dicotomia intermediária entre as apresentadas até o momento (ênfase nas dicotomias e a culturalista), todavia não apresenta os mesmos equívocos que as duas. Essa visão compreende a oralidade e a escrita sob a ótica dos processos educacionais, trazendo propostas específicas acerca da variação e sua relação direta entre língua padrão e língua não-padrão em contextos de ensino formal (Marcuschi, 2010b, p. 31).

No Quadro 3 abaixo, podemos observar, em síntese, como essa tendência concebe a relação entre oralidade e escrita:

Quadro 3: Variações entre oralidade e escrita

Fala e escrita representam
Variedade de uso padrão e não-padrão
Variedade de uso culto e coloquial
Norma de uso padrão e normas de uso não-padrão
Código elaborado e restrito

Fonte: Botelho, 2012, p. 36.

Observando o Quadro 3 é notável que essa tendência não busca fazer uma distinção entre oralidade e escrita, mas destacar as variedades linguísticas distintas e o ponto em comum é que ambas estão submetidas à algum tipo de norma (Marcuschi, 2010a, p. 31). De acordo com Botelho (2012, p. 36), como o caráter dessa perspectiva é de caráter institucional, de ensino formal, tem-se que uma das variações é concebida como normas e usos padrões.

Sendo assim, é possível perceber que a preocupação não gira em torno das diferenças formais entre oralidade e escrita e que são entendidas como diferenças surgidas das condições de produção e uso da língua. Na verdade, surge a distinção entre código restrito e código elaborado que se manifesta tanto na escrita como na fala (Botelho 2012, p. 36).

Nessa esteira de pensamento, o uso da língua, tanto a oralidade como a escrita, estavam vinculados às classes sociais: a classe média se valeria de um código mais elaborado enquanto a classe baixa dominaria um código restrito. Desse entendimento, a “elaboração de itens lexicais

e estruturais determinariam um maior ou menor desenvolvimento cognitivo”, ou seja, a capacidade de pensamento, de cognição, de cada indivíduo estava relacionada diretamente à classe social (Botelho, 2012, p. 37).

Por fim, outra tendência no trato da relação entre oralidade e escrita, postulada por Marcuschi (2010b) e discutida também por Botelho (2012), é a chamada sociointeracionista. As preocupações nessa esteira de pensamento preocupam-se com as relações de oralidade e escrita num panorama dialógico⁹ (Botelho, 2012, p. 38).

No Quadro 4 abaixo, podemos observar como essa relação de dialogicidade é compreendida:

Quadro 4: Perspectiva sociointeracionista

Fala e escrita apresentam
dialogicidade
usos estratégicos
funções interacionais
envolvimento
negociação
situacionalidade
coerência
dinamicidade

Fonte: Marcuschi, 2010b, p. 33.

O Quadro 4 permite observar de modo mais claro a língua numa perspectiva interativa e dinâmica, correlacionado para as atividades baseadas em diálogos que marcam a interação face a face, com formulações tipológicas textuais em tempo real. Ainda de acordo com Marcuschi (2010b, p. 33), baseando em estudos do letramento postulado por Street (1995), diz que essa “tendência em direção à análise (crítica) do discurso unida à investigação etnográfica” configuram como melhor instrumento para observar a oralidade e o letramento com prática sociais de linguagem.

Todavia, o mesmo autor ressalta que mesmo sem os problemas ideológicos e preconceitos que as outras tendências de análise de oralidade e escrita evidenciam, essa ainda possui um potencial baixo tanto explicativo como descritivos dos fenômenos sintáticos da língua, bem como também das condições e estratégias de produção textual juntamente com a compreensão textual. Isso porque esse aspecto não era de interesse das teorias vinculadas a essa tendência (Marcuschi, 2010b, p. 33).

⁹ O conceito de dialógico aqui não se baseia nos postulados compreendidos da teoria do Círculo de Bakhtin, como mencionado no Capítulo 1 desta pesquisa. Aqui entendemos por diálogo a relação entre oralidade e escrita como duas modalidades da língua a partir do ponto de vista dessa tendência.

Nesse contexto, a abordagem sociointeracionista se direciona para uma perspectiva discursivo-interpretativa, permitindo a análise dos fenômenos e de compreensão tanto nas interações face a face quanto na interação entre leitor e texto escrito. O que interessa é processo de produção de sentido em contextos sociais, situados historicamente por

atividades de negociação entre os participantes da comunicação e por processos inferenciais. As categorias linguísticas são tomadas como construídas interativamente e associadas a fatos culturais. Os fenômenos cognitivos e os processos de textualização na oralidade e na escrita recebem as devidas atenções com recebem também os gêneros tipológicos e sua utilização na sociedade. (Botelho, 2012, p. 39)

Por fim, a preocupação gira em torno da análise dos gêneros textuais e seus usos na sociedade, tendo muita atenção para fenômenos cognitivos e processos de textualização tanto na oralidade como na escrita e que permitem produzir coerência por meio da atividade do ouvinte/leitor sobre o texto (oral ou escrito) recebido (Marcuschi, 2010b, p. 34).

Com efeito, Luiz Antônio Marcuschi sendo um dos principais pesquisadores acerca da relação entre oralidade e escrita difundidos no país com consideráveis contribuições na área da Linguística, bem como da Educação, conclui acerca dessas tendências descritas até aqui:

Pode-se dizer que discorrer sobre as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo com objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade *versus* letramento). As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entres essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques. (Marcuschi, 2010b, p. 34)

Dessa forma, entramos em um ponto que pretendemos discorrer agora e que Marcuschi (2010b) apontou na citação anterior acerca da relação entre oralidade e escrita baseada em um *continuum* a qual concordamos e que defendemos nesta pesquisa baseada no entendimento da língua como prática social.

1.2.2. Oralidade e escrita: uma relação contínua

Como já vimos discorrendo ao longo deste capítulo acerca das relações da oralidade e da escrita sob o prisma de uma perspectiva de prática social, faz-se necessário reforçar que a língua reflete a organização da sociedade, tendo em vista que ela mantém relações complexas

com as diversas e variadas formações sociais. A língua é parte da cultura do sujeito e uma parte marcante, isso porque a cultura se molda nela.

Podemos observar, em diversos estudos, que tanto em termos de uso como de característica linguísticas, oralidade e escrita mantêm relações muito mais próximas do que se admitia em estudos passados, como por exemplo, as dicotomias apresentadas anteriormente. Uma nova visão permitiu observar as relações de semelhanças entre oralidade e escrita em certos gêneros discursivos e estilos, distanciando das dicotomias que estabeleceram marcar divisões entre uma e outra (Marcuschi, 2007, p. 58).

De acordo com Marcuschi (2007), citando os estudos feitos por Street (1995), há alguns mitos entre fala e escrita que surgiram a partir das dicotomias estabelecidas:

- a) A ideia de que a escrita codifica lexical e sintaticamente os conteúdos, ao passo que a fala usa os elementos paralinguísticos (gestos, movimentos, corporais, mímica) como centrais;
- b) A ideia de que o texto escrito é mais coesivo e coerente do que o oral, sendo a fala fragmentária e sem conexão (ou com conexão marcadamente interacional;
- c) A noção de que a escrita conduz os sentidos diretamente a partir da página impressa, sendo que a fala se serve do contexto das condições da relação face a face. (Marcuschi, 2007, p. 59)

É certo, como nos aponta Marcuschi (2007, p. 59), que raramente nos damos conta que assim como há gestos e mímicas que são percebidas e inerentes à fala, há também aspectos próprios da escrita que possuem a mesma funcionalidade desses “gestos” presentes na fala. Como exemplos, podemos citar a presença de elementos multissemióticos acompanhados na escrita que contribuem para o sentido e até mesmo chamam mais a atenção do leitor que a própria escrita, como em propagandas e publicidade que tem por característica o uso de imagens ancorados pela escrita e que despertam a nossa atenção.

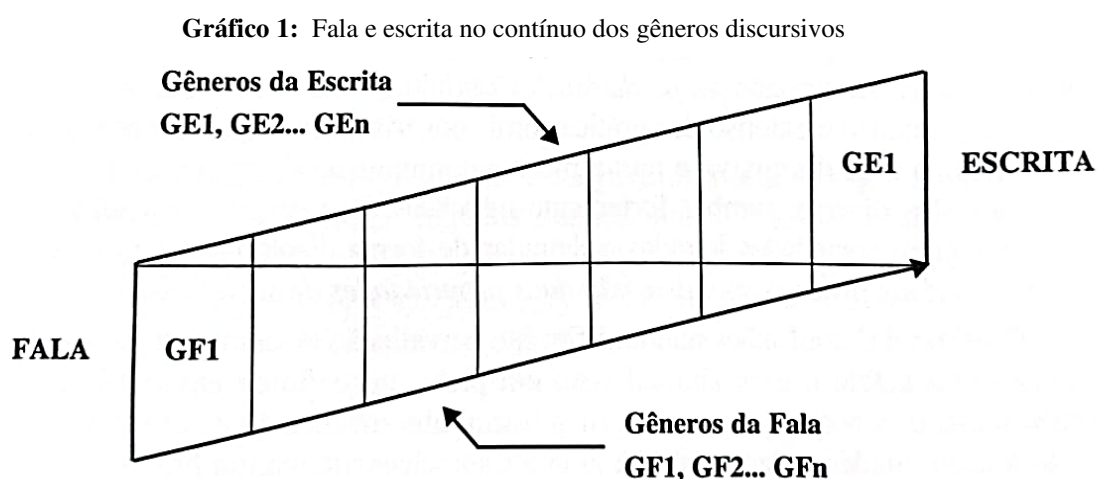
Assim, as características aqui mencionadas são capazes de produzir sentido e, enquanto elementos secundários, equivalem aos efeitos paralinguísticos da oralidade. Dessa forma, seria um equívoco pensar na oralidade e na escrita somente na perspectiva de um código oral e de um código escrito, sem levar em consideração os aspectos multissemióticos (Marcuschi, 2007, p. 60).

Marcuschi (2001) expõe sobre a relação de *continuum* que existe entre elas e se que relaciona com o como a língua é usada pelo indivíduo diante de um contexto, de uma situação social. Para o autor, a língua é um fator social e o uso, tanto da escrita quanto da oralidade, está voltado para práticas de letramentos.

Isto posto, ao observarmos o uso da oralidade e da escrita sob a ótica do *uso* no cotidiano, percebemos que elas não são estanques ou dicotômicas, mas ao contrário, possuem uma relação de complementaridade, uma relação contínua. As confusões que se têm estabelecido entre fala e escrita concentram-se, em boa parte, no enfoque preconceituoso, na metodologia inadequada que geraram resultados contraditórios. A fala tem sido observada sob a ótica da escrita o que gerou as dicotomias polarizadas: a escrita era tida como elaborada, complexa e abstrata enquanto a fala era tida como concreta, contextual e de estrutura simples (Marcuschi, 2007, p. 60).

Dessa forma, afastando-se dessas dicotomias, compartilhamos do que Marcuschi (2010b, p. 37) aponta como devemos compreender as relações entre fala e escrita: “*as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos*” (grifo do autor). Sendo assim, entendemos que existem várias correlações entre vários planos da fala e da escrita e o que podemos observar é o surgimento de um conjunto de relações entre elas, distanciando-se de uma simples variação linear.

No Gráfico 1 abaixo podemos melhor observar esse conjunto de relações:



Fonte: Marcuschi, 2010b, p. 38.

No Gráfico 1, notamos que existem dois domínios linguísticos – fala e escrita – em que os gêneros discursivos, denominados por G, encontram-se tanto na fala como na escrita, se estabelecendo em dois contínuos, sendo, o primeiro na linha dos gêneros textuais (GF1, GF2... GFn e GE1, GE2... GEN) e o segundo na linha das características que são específicas em cada domínio (escrita e fala) (Marcuschi, 2010b, p. 37).

Desta maneira, um determinado gênero da fala (GF), como por exemplo, um *diálogo espontâneo*, equivaleria ao GF1 e representaria um *protótipo* da oralidade, assim seria incorreto compará-lo com um gênero escrito (GE), bem como o GE1 também seria um *protótipo* da escrita, como um *artigo científico* apresentado em congresso. Assim sendo, observamos que há uma série de textos produzidos naturalmente e espontaneamente em diversos domínios discursivos tanto na oralidade como na escrita. Tais textos estão sempre se entrecruzando em diversos aspectos e, por vezes, transitam simultaneamente entre a oralidade e a escrita. (Marusculi, 2010b, p. 38).

É preciso destacar também que um dos aspectos mais centrais se constitui na impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos distintos, isso porque tanto uma como a outra pertencem a um mesmo sistema de língua. Isso, pois, são

Realizações de uma gramática única, mas que do ponto de vista semiológico podem ter peculiaridades como diferenças acentuadas, de tal modo que *a escrita não representa a fala*. Além disso, os textos orais têm uma realização multissêmica (palavras, gestos, mímica etc.) e os textos escritos também não se circunscrevem apenas ao alfabeto (envolvem fotos, ideogramas, por exemplo, ícones dos computadores, e grafismos de todo tipo). Fique, pois, claro que *não postulamos uma simetria de representação e sim uma simetria sistêmica* no aspecto central das articulações estritamente linguísticas. Não mais do que isso. (Marcuschi, 2010b, p. 39, grifo nosso)

Nessa relação de continuidade, não se pretende defender uma linearidade entre oralidade e escrita, mas apontar uma relação

escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpenetram, seja em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante (Marcuschi, 2001, p. 35-36).

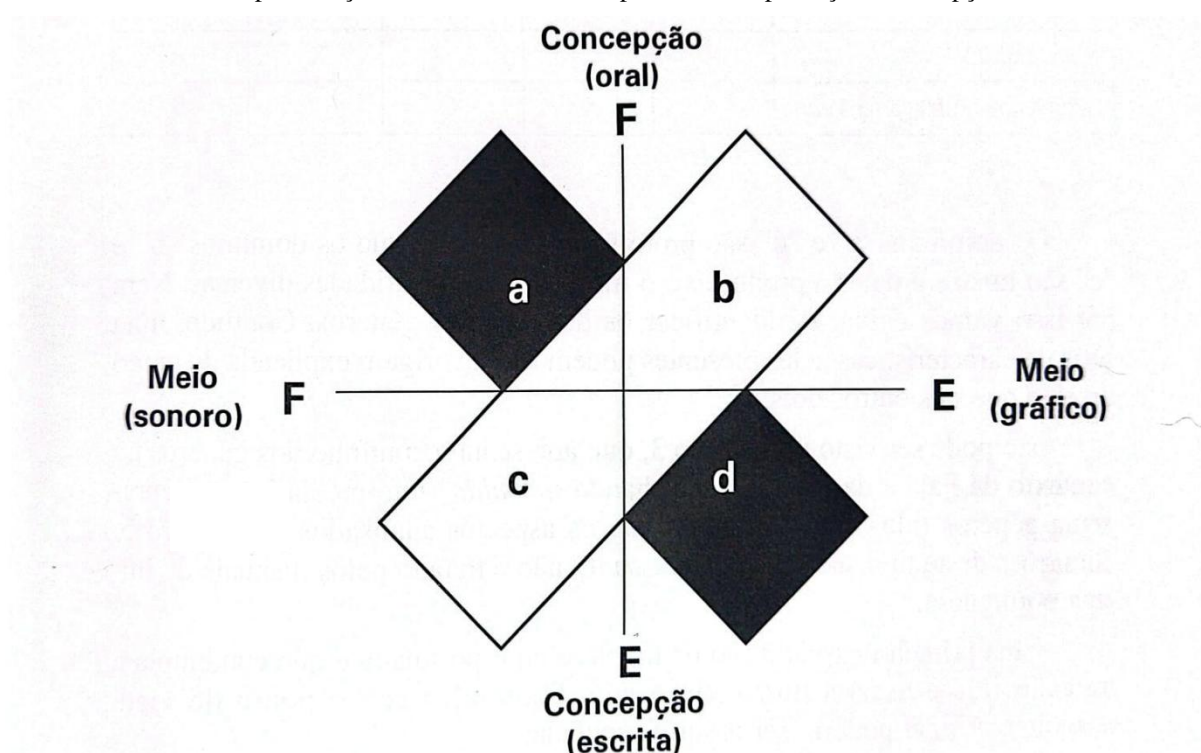
Marcuschi (2010a, p. 35) assevera que é preciso ter em mente a relação entre oralidade e escrita no contexto de gêneros discursivos, pois eles se organizam entre as duas modalidades num contínuo, tanto em gêneros formais como informais, como nas situações corriqueiras do cotidiano. A exemplo disso, o mesmo autor, cita que alguns gêneros são apenas concebidos na modalidade oral, embora tenham sido produzidos na modalidade escrita, como as notícias de televisão ou rádio: ouve-se as notícias que foram escritas e que são oralizadas pelo apresentador ou locutor.

É inegável que tanto a escrita como a fala sejam atividades comunicativas e práticas sociais situadas e que em ambas se têm um uso real da língua (Marcuschi, 2010b, p. 21). Dessa

perspectiva, a relação que se tem entre as duas deve sempre ser olhada a partir do uso em contextos comunicativos. Nessa mesma perspectiva, Rojo (2001, p. 56) aponta que, ao falarmos da escrita, seria o mesmo que ponderar sobre inúmeros e diversos escritos que estão circulando nas mais diversas esferas sociais, sendo elas públicas ou privadas e que mantêm relações complexas com a oralidade que também circulam nessas esferas, em diversas situações.

A exemplo disso, podemos observar, no Gráfico 2, as relações mistas dos gêneros discursivos a partir do *meio* e da *concepção*, sendo que a *fala* é de *concepção oral* e *meio sonoro*, enquanto a *escrita* é de *concepção escrita* e *meio gráfico*:

Gráfico 2: Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva



Fonte: Marcuschi, 2010b, p. 39.

Ao analisarmos o Gráfico 2, vemos que os gêneros discursivos que se enquadram no quadrante *concepção oral* e *meio sonoro* (a) são do domínio tipicamente *falado/oralidade*. Os gêneros discursivos que se encontram no quadrante *concepção escrita* e *meio gráfico* (d) são de domínio tipicamente *escrito*. Em contrapartida, os gêneros que se encontram nos quadrantes *concepção oral* e *meio gráfico* (b) e *concepção escrita* e *meio sonoro* (c) pertencem à domínios discursivos mistos (oral/gráfico e sonoro/escrita). Assim sendo, observando as duas perspectivas e suas formas de realização, temos o meio de produção a oposição sonoro *versus* gráfico e a concepção discursiva em oral *versus* escrita (Marcuschi, 2010b, p. 40).

Para exemplificar, tomemos os gêneros discursivos *diálogo informal*, *artigo de divulgação científica*, *reportagem audiovisual* e *entrevista publicada em revista impressa* e analisamos sobre a perspectiva do Gráfico 2, assim, temos:

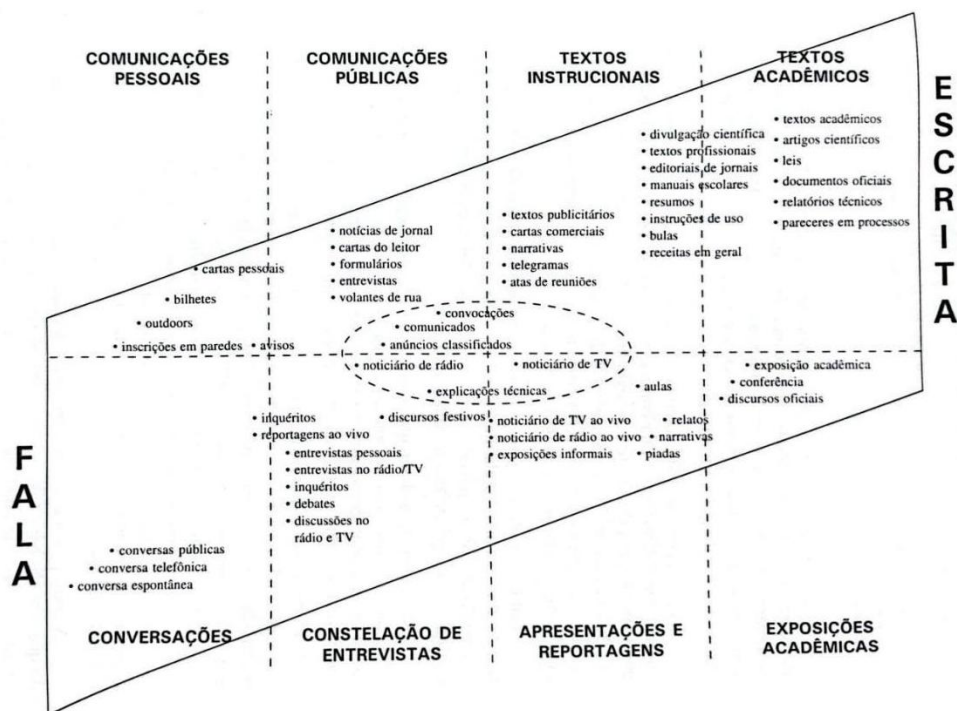
Quadro 5: Distribuição de quatro gêneros discursivos de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva apresentada no Gráfico 2

Gênero discursivos	Meio de Produção		Concepção discursiva		Domínio
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita	
Diálogo informal	X		X		a
Artigo de divulgação científica		X		X	d
Reportagem audiovisual	X			X	c
Entrevista publicada em revista impressa		X	X		b

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Marcuschi, 2010, p. 40.

É possível observar que os gêneros *diálogo informal* e *artigo de divulgação científica* são protótipos da oralidade e da escrita, respectivamente, pertencentes aos domínios (a) e (d), enquanto os gêneros discursivos *reportagem audiovisual* e *Entrevista publicada em revista impressa* são de domínios (c) e (d) que, por sua vez, é misto, pois apresenta *meio produção sonora e concepção escrita ou meio produção gráfica e concepção oral*.

Nessa mesma linha de pensamento, Marcuschi (2010b) apresenta outro gráfico onde é possível escrutinar uma série de produções discursivas distribuídas por gêneros discursivos a partir do *meio de produção e concepção discursiva* apresentada no Gráfico 2 anteriormente:

Gráfico 3: Representação do contínuo dos gêneros discursivos na oralidade e na escrita

Fonte: Marcuschi, 2010b, p. 41.

Ao analisarmos o Gráfico 3, observamos que há uma linha pontilhada que limita os gêneros e que muitos tipos de gêneros estão bem próximos a ela. Segundo Botelho (2012, p. 49), não existe um limite rígido definido entre os gêneros discursivos ao se distribuírem nessa relação contínua entre fala e escrita. Há também de destacar no gráfico que existem algumas produções discursivas que se encontram na linha pontilhada usada para separar fala e escrita, isso porque os gêneros discursivos que são possíveis ver ali são considerados mistos por apresentarem características da oralidade e da escrita, como vimos anteriormente no Gráfico 2.

Nota-se também, ainda fazendo um paralelo do Gráfico 2 com o Gráfico 3, que os gêneros discursivos na esfera acadêmica, como *leis*, *relatórios técnicos*, *pareceres técnicos*, são protótipos da escrita (*GE1*), enquanto os gêneros discursivos da esfera conversações, como *conversas públicas*, *conversa telefônica*, são protótipos da fala (*GF1*) por serem tipicamente orais, ou seja, são de domínios (*a*) e (*d*), respectivamente (Botelho, 2012).

Outra reflexão acerca do Gráfico 3 em relação ao Gráfico 2 diz respeito aos gêneros discursivos *bilhete*, na escrita e *discurso oficial*, na fala, a qual até podemos dizer que são gêneros de domínio (*d*) e (*a*), respectivamente, por serem de meio gráfico e produção e escrita e meio sonoro e produção oral.

Contudo, se analisarmos mais profundamente, podemos observar que esses gêneros especificamente se afastam dessas referências. Isso ocorre porque, embora a referência do

gênero *discurso oficial* seja *GF (oral)*, podemos observar influências da escrita nele, assim como ocorre também no gênero *bilhete*, de referência *GE (escrito)*, em que observamos influências da oralidade. Sendo assim, poderíamos dizer que eles são de referência mista, contudo se olharmos no Gráfico 3, eles não se situam na parábola e intersecção entre fala e escrita onde há os gêneros de domínio (c) e (d) (Botelho, 2012, p. 50).

Nesse sentido, é quase impossível definir a qual domínio tais gêneros citados como exemplos pertencem se basearmos somente no Gráfico 2. A exemplo disso, observemos na Quadro 6 quando colocamos os mesmos parâmetros usados no Quadro 5 aos gêneros discursivos *bilhete* e *discurso oficial*:

Quadro 6: Gênero bilhete e discurso oficial de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva apresentada no Gráfico 2

Gênero discursivos	Meio de Produção		Concepção discursiva		Domínio
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita	
Bilhete		X	X	X	?
Discurso oficial	X		X	X	?

Fonte: Botelho, 2012, p. 50.

Isso posto, percebemos que os gêneros do Quadro 6 diferem-se nitidamente em relação ao meio de produção, enquanto assemelham-se na concepção discursiva, pois não se pode garantir que o *bilhete* ou o *discurso oficial* irão chegar ao receptor de modo oral ou escrito, isso porque o primeiro é quase sempre uma transposição da fala para escrita, enquanto o segundo é transposição do escrito para a fala (Botelho, 2012, p. 50).

Dessa forma, podemos concluir que o Gráfico 2 embora traga muitas contribuições acerca dos meios de produção e das concepções discursivas para analisarmos os diversos gêneros, ainda não é suficiente para ser um modelo aplicado a todos e qualquer gênero. Isso prova o quanto as relações entre oralidade e escrita se fundem em diversos gêneros discursivos e isso acontece porque elas estão sempre a favor do *uso real da língua em diversos contextos comunicativos e situados*, o que corrobora para uma visão contínua entre oralidade e escrita que estão sempre se modificando para adequar-se às necessidades comunicativas dos sujeitos e, como os sujeitos mudam ao longo do tempo e da história, essas relações também se modificam.

Com efeito, se compararmos um gênero discursivo como protótipo do domínio (a) e outro de domínio (d) muitas semelhanças seriam encontradas. Contudo, o gênero discursivo da

escrita não seria a transcrição do outro, do gênero discursivo oral, pois cada um possui suas características particulares, embora também semelhantes (Botelho, 2012, p. 51).

A esse respeito,

*O contínuo dos gêneros discursivos*¹⁰ distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *contínuo das características* que produzem as variações das estruturas textuais-discursiva, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num *contínuo de variações*, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos sobrepostos*. (Marcuschi, 2010b, p. 42, grifo do autor)

Dessa maneira, podemos concluir que tanto a fala como a escrita apresentam um *continuum de variações*, ou seja, a oralidade varia e a escrita varia. Assim sendo, ao analisá-las deve-se sempre partir da perspectiva de uma relação fundada no *continuum* dos gêneros discursivos e não a partir de dicotomias estritas e equivocadas (Marcuschi, 2010b, p. 42).

Outro ponto importante que Marcuschi (2010b) traz em seu estudo e concordamos com seu posicionamento é acerca do sucesso das análises entre oralidade e escrita dependerem da concepção de língua que fundamentará a perspectiva teórica do analista, assim como também a ideia de como a língua funciona. Aqui, como já apontamos no Capítulo 1 e também discorreremos ao longo deste capítulo, entendemos que a noção de funcionamento da língua parte também das condições de produção, ou seja, da atividade de sujeitos que produzem e consomem textos situados em contextos reais e que ao produzir seus textos tomam decisões e seguem estratégias que nem sempre está relacionado ao sistema linguístico visto apenas como código. Por fim, a língua enquanto prática social é heterogênea e varia e não um sistema abstrato e único (Marcuschi, 2010, p. 43).

Para fechar esta seção, concluimos com alguns pontos que achamos importantes retomar:

- A) Não há uma dicotomia real entre oralidade e letramento, seja do ponto de vista das práticas sociais, dos fenômenos linguísticos produzidos e dos eventos nos quais ambas as práticas se acham presentes;
- B) Oralidade e letramento são realizações enunciativas da mesma língua em situações e condições de produção específicas e situadas que exigem mais do que uma simples habilidade linguística, mas um domínio da vida social;
- C) Letramento é uma prática social estreitamente relacionada a situações de poder social situada nos domínios discursivos e muitas vezes se acha fortemente imbricado com as práticas orais. (Marcuschi, 2001, p. 54)

¹⁰ Substituímos o termo “gêneros textuais por “gêneros discursivos” por entendermos que o termo melhor atender o propósito desta pesquisa, tendo em vista que os termos não são sinônimos e representam perspectivas teóricas e metodológicas diferentes, assim, como aponta Rojo (2005). Para esta pesquisa, como já discorrido no escopo teórico, optamos por admitir o termo gêneros discursivos afiliado à teoria do Círculo de Bakhtin.

- D) A relação entre oralidade e letramento sempre se dá em um contínuo em diversos gêneros discursivos fundados no uso em situações comunicativas situadas em contextos sociais e históricos.

1.3. Oralidade e ensino

Começamos a seção com uma provocação: o que as escolas andam ensinando estão de fato indo ao encontro da real necessidade de quem está nela?

Sabemos que a resposta para essa pergunta é complexa e nem pretendemos aqui respondê-la, mas fazer uma ponte para uma reflexão acerca de como a oralidade é admitida e ensinada nas escolas, tendo em vista que um dos principais papéis dela é sim ensinar a escrita e não discordamos disso em hipótese nenhuma.

O que pretendemos refletir nesta seção gira em torno do papel do ensino da oralidade, observando como ela entendida e concebida por meio dos documentos oficiais, sobre o que deve ser ensinado em termos de conteúdo próprio da língua portuguesa oral, como os manuais didáticos incorporam o ensino dos conteúdos e também como alguns pesquisadores da área da Educação e da Linguística Aplicada entendem como o ensino da oralidade deve ocorrer nos estabelecimento de ensino a partir de uma perspectiva de língua enquanto prática social.

1.3.1. Oralidade na Educação Básica: o que dizem os documentos oficiais

Ao longo do desenvolvimento da Educação no país, muitos foram os avanços que se tem obtido enquanto Política Pública a fim de proporcionar mais oportunidades de aprendizagem aos alunos em termos de conteúdos e compreensão da língua portuguesa. Ao mesmo tempo, teorias e métodos foram incorporados nas orientações gerais e nos documentos oficiais e, conforme a sociedade e as pesquisas da área da Educação, bem como da Linguística avançam em seus estudos, os resultados delas obtidos também influenciam as concepções do Governo ao redigir tais documentos. Essa influência acontece tanto na perspectiva do que os alunos devem aprender e também no *como* os alunos aprendem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicado em 1998, dois anos após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tem por objetivo dar

um norte aos estados e municípios na elaboração dos seus currículos. Assim, o documento tinha um caráter diretivo que apontava por quais caminhos possíveis a educação deveria seguir. Nesse sentido, o documento apresenta possíveis conteúdos a serem trabalhados em todos componentes curriculares e em todas as etapas da Educação Básica.

O documento que trata da língua portuguesa aponta para o entendimento da língua como participação social:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende ponto de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso a saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (Brasil, 1998, p. 23)

O que vemos no documento é uma perspectiva de língua enquanto participação social plena na sociedade. Assim, ensinar a língua portuguesa na escola é garantir a cidadania exercida na linguagem e pela linguagem. Tal perspectiva pode ser ligada diretamente ao que postulamos na seção 1 deste capítulo, tendo em vista que a língua, na visão do Círculo de Bakhtin, é interação dos sujeitos por meio da linguagem.

Nesse sentido, “produzir linguagem, é produzir discursos”, então, cabe à escola ampliar as produções de discursos dadas por meio de textos, sendo que “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero” (Brasil, 1998, p. 25 e 26).

A definição de gênero encontrada no documento se relaciona diretamente com a proposição feita pelo Círculo de Bakhtin: “Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional” (Brasil, 1998, p. 26). Com efeito, podemos afirmar que a perspectiva de língua adotada está diretamente ligada à prática social, assim, toda atividade discursiva, seja oral ou escrita, parte do *seu uso* em contextos situados temporalmente e historicamente. Dessa forma, como aponta os PCN, o centro do ensino de língua portuguesa é o texto (Brasil, 1998, p. 35).

Os PCN também apontam os objetivos do ensino de língua portuguesa, entre eles, destacamos aqui aquele que possui estreita relação com os postulados acerca da língua enquanto prática social desenvolvido por Bakhtin e seu Círculo:

2. Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz. (Brasil, 1998, p. 41)

Com isso, entendemos que o ensino de língua portuguesa abrange também ensinar a oralidade, ou seja, os textos orais e não somente os textos escritos, afinal, a linguagem verbal, enquanto atividade discursiva, tem como resultados textos orais e escritos.

Isso nos faz compreender que se o ensino de língua portuguesa pretende ampliar a possibilidades de uso da língua pelos sujeitos para o exercício pleno na sociedade, então, as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos estão relacionadas a quatro capacidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (Brasil, 1998, p. 43).

É daí que surge então os eixos norteadores do ensino de língua de portuguesa previsto no PCN:

Quadro 7: Eixos norteadores do ensino de Língua Portuguesa previsto nos PCN

Língua oral: Usos e formas	Língua escrita: Usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua.	

Fonte: Brasil, 1998, p. 43.

No Quadro 7, é possível notar que o ensino se baseia em dois eixos, língua oral e língua escrita e análise e reflexão sobre elas. Isso mostra que o documento aponta para o trabalho com a língua oral na mesma perspectiva da língua escrita, assim, o que se espera é que a escola trabalhe tanto com a língua oral como com a língua escrita sempre voltada para os seus usos, sem dar preferência ou prevalência de uma sobre a outra.

Acerca da língua oral e de seus usos, o documento traz uma reflexão de como a escola compreendeu o trabalho com a oralidade em sala de aula. Os PCN apontam que a escola nunca se preocupou em ensinar o aluno a falar, contudo, quando tratou da oralidade foi para corrigir a fala dos alunos, tidas como “erradas” por se distanciar da variedade linguística de prestígio social e, ainda, o fez no intuito de evitar que se escrevessem errado. Isso só fez reforçar o preconceito linguístico a respeito daqueles que não usavam a variedade padrão, prestigiada socialmente (Brasil, 1998, p. 48).

Para mudar esse paradigma, é necessário que a escola adote uma postura que acolha e respeite a voz e a vez dos alunos, bem como a diferença e a diversidade. Assim, a partir dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre a oralidade, cabe à escola ensinar-lhes os usos adequados da língua oral em diferentes contextos comunicativos, desde os informais e principalmente os formais (Brasil, 1998, p. 49).

Consequentemente, não é tarefa fácil eleger quais conteúdos da língua oral ensinar sem pensar no planejamento da ação pedagógica, pois ela, por meio de atividades sistematizadas tanto da fala, da escuta e de reflexão sobre a língua que é possível aprender sobre as diversas formas e usos da oralidade em diferentes contextos comunicativos.

Isso posto, os PCN apontam os conteúdos de oralidade a serem ensinados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os quais trazemos aqui referentes aos *gêneros discursivos* e *língua oral (usos e formas)* e *análise e reflexão da língua*:

Quadro 8: Conteúdos da oralidade para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental previstos nos PCN

Conteúdos de oralidade		
Gêneros discursivos	Língua oral (usos e formas)	Análise e reflexão sobre a língua
3. Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares; 4. Poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas; 5. Saudações, instruções, relatos; 6. Entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão); 7. Seminários e palestras	8. Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas; 9. Manifestação de experiências, sentimentos, ideias e opiniões de forma clara e ordenada; 10. Narração de fatos considerando a temporalidade e causalidade; 11. Narração de histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto-fonte; 12. Descrição (dentro de uma narração ou de uma exposição) de personagens, cenários e objetos; 13. Exposição oral com ajuda do professor, usando o suporte escrito, quando for o caso; 14. Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve (com ajuda); 15. Adequação da linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola (com ajuda).	16. Análise da qualidade da produção oral, alheia e própria (com ajuda), considerando: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presença/ausência de elementos necessários à compreensão de quem ouve; ✓ Adequação da linguagem utilizada à situação comunicativa. 17. Escuta ativa de diferentes textos produzidos na comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão, atribuindo significados e identificando (com ajuda) a intencionalidade explícita do produtor; 18. Identificação (com ajuda) de razões de mal entendidos na comunicação oral e suas possíveis soluções.

Fonte: Brasil, 1998, p. 111, 113 e 117, adaptado pelo autor.

O que se vê no Quadro 8 são os conteúdos de oralidade a serem trabalhados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nele observamos os gêneros discursivos que são considerados adequados para abordar o ensino da oralidade nas aulas de língua portuguesa.

Outro ponto interessante a ser destacado é em relação ao uso da oralidade e escrita na “*exposição oral*” que aparece na coluna do meio do Quadro 8: “*exposição oral com ajuda do professor, usando o suporte escrito, quando for o caso*”. O conteúdo descrito reflete o contexto da elaboração do documento, antes mesmo do advento da internet e das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Naquele contexto, as relações entre a escrita e a oralidade pareciam ainda mais limitadas, tanto é, que podemos constatar pela expressão “*quando for o caso*”. Hoje, as relações entre escrita e oralidade estão cada vez mais permeadas dos usos dessas tecnologias para produção e veiculação de informação e conhecimento.

Por muito tempo, os PCN foram os principais documentos norteadores para indicar o que os alunos deveriam aprender na escola. Contudo, após vinte anos da sua publicação, no ano de 2018, temos a inserção de outro documento, também previsto no Artigo 210 da Constituição Federal, bem como no Inciso IV, do Artigo 9º LDBEN, conhecido como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹, porém agora com um caráter normativo, o que fez com que os municípios e estados reformulassem os currículos para se alinharem ao novo documento norteador.

A BNCC além de trazer todo o contexto educativo, aponta as habilidades essenciais que todos alunos devem adquirir ao longo da Educação Básica em todos componentes curriculares. É importante ressaltar que a BNCC reforça os pressupostos já elencados nos PCN, trazendo uma complementaridade ao documento, bem como uma atualização acerca das evoluções da sociedade nos último vinte anos, como por exemplo, o advento da internet e os usos em massa das TDIC:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação

¹¹ Não pretendemos aqui discutir sobre o contexto de produção da BNCC e os efeitos causados na Educação após a sua aprovação e início da sua implementação que tem gerado vários debates, tantos positivos, como registro de seus avanços, bem como os retrocessos e algumas críticas em torno da elaboração do documento e de seus conteúdos nos diversos componentes nas diversas etapas da Educação Básica. Como uma leitura crítica acerca do documento e que concordamos em suas abordagens, mas pouco se relaciona com esta pesquisa diante dos objetivos traçados, sugerimos a obra “*A BNCC e o ensino de línguas e literatura*”, organizados pelas pesquisadoras Gerhardt e Amaroin, publicado pela Editora Pontes, no ano de 2019.

interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). (Brasil, 2018, p. 67)

O componente de Língua Portuguesa deve proporcionar a ampliação dos letramentos, o que possibilita a participação em diversas práticas sociais permeadas pela oralidade, escrita e o uso de outras linguagens. Com isso, a BNCC, incorpora em seu documento as práticas de linguagem contemporânea que se constituem por meio de gêneros discursivos multissemióticos e multimidiáticos que estão cada vez mais presentes na sociedade e na forma de interação pela linguagem (Brasil, 2018, p. 70).

Embora o documento incorpore esses novos gêneros e novas formas de produção de discursos, as práticas de linguagem abordadas para o ensino de língua portuguesa permanecem as mesmas: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica.

O eixo de oralidade, segundo a BNCC, é constituído pelas práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, bem como a oralização de textos em contextos significativos. Nesse sentido, o tratamento das práticas orais se caracteriza da seguinte forma:

Quadro 9: Práticas orais propostas no eixo oralidade, como prática de linguagem, segundo a BNCC

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos

	<p>sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.
--	--

Fonte: Brasil, 2018, p. 79.

Podemos observar, no Quadro 9, que a oralidade possui alguns sub eixos que direcionam o trabalho com a língua. Sendo assim, as habilidades que aparecem na BNCC têm por referência tais subeixos que corroboram para a compreensão dos gêneros orais, bem como a produção desses gêneros. Assim, a oralidade deve ser compreendida a partir das condições de produção, compreensão, produção de textos orais e os efeitos de sentido e também a relação entre fala e escrita.

Do mesmo modo, as habilidades elencadas vão ao encontro do que propõe os PCN quando aponta que a oralidade precisa ser trabalhada de forma sistemática pela escola. Nota-se que é explicitado o que deve ser trabalhado na escola com a língua oral, levando em consideração a dimensão de gêneros orais, oralização de textos escritos, escuta ativa e os elementos paralinguísticos e cinésicos que também fazem parte da oralidade e contribuem para a construção do sentido.

É perceptível também o destaque que é dado para o trabalho com a oralidade a partir de gêneros da tradição oral, ressaltando a importância dos mesmos para a formação e preservação da cultura através das gerações. Isso é outro aspecto importante da oralidade, tendo em vista seu surgimento anterior à escrita, a preservação da cultura e dos modos de organização social se davam por meio dela.

Ainda em relação ao que está proposto no Quadro 9, a Base traz um esclarecimento em nota de rodapé: “*Grande parte das habilidades descritas nos eixos Leitura e Produção de texto também se relaciona com o eixo Oralidade. Foram incluídas no quadro a seguir somente habilidades que se relacionam com gêneros e aspectos mais específicos da modalidade oral*” (Brasil, 2018, p. 79). Esse esclarecimento permite inferir que a BNCC entende que as práticas de linguagem se interseccionam entre ambas e que algumas habilidades em outras práticas perpassam pelo eixo oralidade, mas que no quadro cabem descrever apenas aquelas que possuem uma relação mais estreita e direta com a oralidade.

Nesse sentido, podemos observar que a Base considera a relação escrita e oralidade num *continuum*, como mostra Marcuschi (2010a) que é imprescindível esclarecer a natureza

das práticas sociais que envolvem os usos da língua independente da modalidade, haja vista que essas práticas determinam o lugar e o papel de relevância da oralidade e das práticas de letramentos e que ambas se relacionam em um eixo de contínuo sócio-histórico. Isso é observável no Quadro 10 abaixo em que a oralidade e escrita perpassam por todas as práticas linguagens:

Quadro 10: Relação *continuum* entre oralidade e escrita nas práticas de linguagem na BNCC

Práticas de linguagens na BNCC	Relação <i>continuum</i> entre escrita e oralidade
Leitura	Consiste nas práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]” (Brasil, 2018, p. 71, grifo nosso)
Produção de textos	Consiste nas práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico , com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]” (Brasil, 2018, p. 75, grifo nosso)
Oralidade	Consiste nas práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face [...]. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.” (Brasil, 2018, p. 79, grifo nosso)
Análise linguística/ Semiótica	Envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente , durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos) , das materialidades dos textos , responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. [...] No caso de textos orais , essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. ” (Brasil, 2018, p. 80, grifo nosso).

Fonte: elaborado pelo autor.

Na prática de linguagem “*Análise Linguística/Semiótica*” há também a proposição de um trabalho com a oralidade e escrita que possibilite o estudo da variação linguística a fim de compreender como a língua funciona levando em consideração os seus usos em diversos contextos, discutindo a sua adequação a esses contextos e os processos de valoração entre variações consideradas “certas” ou “erradas”:

Quadro 11: Tratamento da análise linguística na BNCC

Variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
-----------------------------	---

Fonte: Brasil, 2017, p. 83, adaptado, grifo nosso.

Assim, podemos observar que a Base apresenta conteúdos que são próprios da oralidade, como também entende que oralidade e escrita se estabelecem em uma relação contínua sempre na perspectiva do *uso* da língua em situações comunicativas historicamente situadas. Sendo assim, seguindo o que propõe o documento, a escola precisa incorporar um trabalho com a oralidade como prática social de linguagem a fim de ampliar as possibilidades do uso da língua oral em contextos, tanto formais como informais.

Além das práticas de linguagem que norteiam a organização do currículo, a Base apresenta também os campos de atuação onde tais práticas se realizam. Elas são importantes para a contextualização do conhecimento escolar, ou seja, ela indica que as práticas de linguagem derivam de situações da vida social e precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (Brasil, 2018, p. 83). Os campos de atuação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são os seguintes:

Quadro 12: Campos de atuação definidos pela BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Anos Iniciais
Campo da vida cotidiana
Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública

Fonte: Brasil, 2018, p. 86, adaptado pelo autor.

A escolha dos campos de atuação, segundo a BNCC, prevê tanto os possíveis gêneros discursivos que se agrupam em cada campo de atuação, como também das práticas sociais de linguagem em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados (campo da vida cotidiana) vão em direção aos gêneros mais institucionalizados, com a presença da escrita e da oralidade pública formal (demais campos) (Brasil, 2018, p. 86).

1.3.2. Livro didático: uma ferramenta a favor do ensino

No nosso Brasil, o livro didático desempenha um papel crucial no ambiente escolar, atuando tanto como uma ferramenta para organizar o conhecimento quanto como um mediador na prática pedagógica. A criação pelo Governo Federal, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) visa

fornecer às escolas de Ensino Fundamental das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal materiais didáticos, paradidáticos e dicionários.

Assim, podemos considerar que os livros didáticos que ocupam as prateleiras das escolas públicas brasileiras chamam a atenção de todos que trabalham com educação, seja direta ou indiretamente. Nesse sentido, podemos considerá-los “como um produto cultural, porta de um sistema de valores, de uma ideologia” (Carvalho Neto, 2015, p. 403).

Analisar a escola e seu papel no contexto da sociedade atual, marcada pela tecnologia, representa um grande desafio para os professores. Uma nova transformação do conhecimento baseado em gráficos está revolucionando a cultura e a comunicação entre as pessoas. No entanto, a origem dessas mudanças culturais não reside na tecnologia em si, mas sim na maneira como o acesso e a relação com o conhecimento são alterados por ela. A introdução desse novo meio de comunicação transforma rapidamente a cultura, pois se infiltra em todas as áreas da sociedade, modificando a forma como o conhecimento é apresentado ao indivíduo (Carvalho Neto, 2015, p. 404).

Entendemos que a escola precisa passar por mudanças significativas na forma como organiza e sistematiza o conhecimento, especialmente na didática aplicada pelos professores. É fundamental que os professores estejam atentos às experiências já adquiridas pelos alunos, relacionando-as ao ensino e contextualizando-as no ambiente em que ambos se encontram. Outrossim, é crucial considerar as condições de aprendizagem dos alunos, suas preocupações, interesses e as finalidades sócio-políticas do ensino na sociedade contemporânea. Segundo Pozo (2001, p. 32), vivemos na sociedade da aprendizagem, onde todos somos alunos e professores. A demanda por aprendizado contínuo e em larga escala é uma característica que define a cultura de aprendizagem de nossas sociedades.

O livro didático, nessa perspectiva, atua como uma ponte entre as fontes de produção do conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando o conhecimento escolar por meio da apresentação dos conteúdos em áreas específicas, ou seja, nas disciplinas consagradas na escola. Isso é feito através de seções repetidas sistematicamente, do estabelecimento de programas, da organização dos conteúdos e da elaboração de exercícios, orientando as aulas diárias e, em algumas ocasiões, podendo assumir as responsabilidades do professor (Carvalho Neto, 2015, p. 404).

É claro que entendemos que o livro didático representa apenas uma parte significativa, por vezes, em alguns contextos bem específicos, sendo a única ou a principal fonte de acesso a saberes construído pela sociedade ao longo da história. Parece soar estranho essa afirmação quando nos damos conta da imersão das TDICs à qual estamos inseridos, mas é preciso lembrar

que nosso país possui proporções continentais e com desigualdades sociais acentuadas, sendo assim, por exemplo, quando olhamos para populações ribeirinhas ou escolas indígenas no interior extremo do Amazonas ou de estados no Região Norte, vemos que há uma longa distância entre as oportunidades e acessos às informações quando comparado com uma escola do estado de São Paulo¹².

De acordo com Luckesi (1994, p. 145), o livro didático é um importante meio de comunicação dentro do sistema educacional, mas não deve ser aceito sem críticas. Ele deve ser selecionado e utilizado de maneira crítica, para evitar que se torne um instrumento de disseminação de conteúdos, métodos e modos de pensar que não estejam alinhados com a perspectiva que desejamos seguir.

Assim, entendemos que os materiais didáticos contêm valores que orientam o dia a dia escolar. Portanto, é essencial que o professor tenha claramente definidos os pressupostos teóricos que guiam sua prática ao escolher um livro didático.

Segundo Lajolo (1996, p. 4),

o livro didático dirige-se, simultaneamente, a dois leitores: o professor e o aluno. Esta sua dupla destinação manifesta-se, por exemplo, no fato corrente de que certos exemplares do livro didático são chamados de livro do professor.

Por dever de ofício, o professor torna-se uma espécie de leitor privilegiado da obra didática, já que é a partir dele que o livro didático chega às mãos dos alunos. Daí que o livro do professor precisa ser mais do que um exemplar que se distingue dos outros por conter a resolução dos exercícios propostos.

O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam, aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno.

Com isso, o diálogo eficaz entre o livro didático e o professor ocorre quando o livro do professor se torna um espaço onde o autor revela abertamente suas concepções de educação e as teorias que fundamentam a disciplina abordada. Em outras palavras, no livro do professor, o autor compartilha com seus leitores-professores os bastidores do livro, mostrando as bases teóricas que adota e segue, tanto em relação à matéria tratada quanto às questões de educação e aprendizagem (Lajolo, 1996, p. 4).

Segundo (Lima, 2016), O livro didático atua como um intermediário entre o conhecimento gerado pela sociedade e o aprendizado dos alunos na escola. Ele organiza e

¹² Não pretendemos aqui rotular, nem partir do senso comum ao realizar tal afirmação. No ano de 2024, foi lançado a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq). Em suas análises, ela apresenta os dados de aprendizagens dos alunos por raça/cor e etnia e as características das modalidades de escola. Para mais informações acesse: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq>.

sistematiza os conteúdos de maneira didática, tornando mais fácil a compreensão e a assimilação pelos estudantes. Além disso, oferece atividades que ajudam no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando oportunidades para a prática e aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Com efeito, compreendemos que o livro didático é uma ferramenta didática presente nas salas de aulas em que os professores lançam mão dele para apoiar em suas práticas docentes, assim, tanto aluno como professor se tornam consumíveis desse material. Com a implementação e a popularização dos livros didáticos em massa nas escolas públicas por meio do PNLD, entendemos que esse material sempre se propõe à uma análise crítica a fim de que possa ser melhor aproveitado em sala de aula a bem dos aprendizados dos discentes e, por consequente, é nele que se materializam as propostas de trabalho com a oralidade.

1.3.3. Oralidade na escola

Quando pensamos na oralidade enquanto trabalho na escola, especificamente na sala de aula nos deparamos com afirmações do senso comum como corrigir a fala do aluno para uma que é vista como a “correta”, ou ainda, achar que a fala representa a escrita e por isso falar “corretamente” irá ajudar o aluno a aprender com mais facilidade a escrita “correta”. É notável que sempre falar do ensino de oralidade é recorrer ao ensino da escrita. Por muito tempo (e ainda parece permanecer até hoje) esse pensamento imperou no ensino de língua materna, com foco quase exclusivamente na aquisição da escrita.

Há muitas possibilidades de trabalho com a oralidade que vislumbre aspectos próprios dela. A esse respeito, Marcuschi (2003) aponta alguns pontos que podem ser desenvolvidos a partir do estudo da oralidade: a) a variação e mudança linguística, níveis de uso da língua (do coloquial até o mais formal); b) as diversas maneiras de se dirigir ao interlocutor levando em consideração aspectos como idade, posição social, sexo, profissão; c) a contribuição da fala para a formação cultural, bem como a preservação de tradições orais.

O trabalho com a língua em sala de aula, assim como descreve Marcuschi e Dionísio (2007), p. 13-14), é voltado para a escrita, contudo é a língua oral que mais usamos no dia-a-dia. Os mesmos autores ainda destacam que a criança já entra na escola tendo eficiência comunicativa na língua materna e, é claro, que sua fala influencia a escrita, principalmente nas séries iniciais em que ocorre a alfabetização, isso porque “a fala tem modos próprios de organizar, desenvolver e manter as atividades discursivas. Esse aspecto é importante e permite

entender um pouco mais as relações sistemáticas entre oralidade e escrita e suas inegáveis influências mútuas” (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 13-14).

De acordo com Leal e Gois (2012, p. 7), a oralidade é um dos aspectos menos valorizados no currículo da Educação Básica e nas práticas de ensino em todos os níveis escolares, por mais que haja mudanças após a aprovação da BNCC que consideramos relevante para o ensino de oralidade. De um lado, existe a crença de que a oralidade é aprendida espontaneamente e, por isso, não precisa ser ensinada na escola. De outro lado, há a ideia de que as pessoas são boas oradoras, ou não, devido a suas aptidões naturais, e que não é possível ensinar alguém a falar bem.

Quando se trata do ensino de oralidade, é evidente que a escola precisa dedicar mais atenção a essa área no ensino da língua materna. Caso contrário, a escola só contribui parcialmente para o desenvolvimento dos alunos, que precisam aprimorar suas habilidades de fala para desempenharem com autonomia seu papel de cidadãos em uma sociedade predominantemente oral (Ávila; Nascimento; Gois, 2012, p. 40).

Embora a fala seja adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia, isso não significa que ela é sempre informal. Assim como a escrita, existem situações sociais que exigem um nível mais formal de fala. Por exemplo, em uma entrevista de emprego, quando somos avaliados pelo que dizemos, tendemos a moderar nosso discurso, abaixar o tom de voz, escolher palavras mais adequadas à ocasião e usar um vocabulário mais elaborado. Nessas circunstâncias, queremos dar as respostas corretas, demonstrar confiança, convencer o entrevistador de que somos a pessoa certa para o cargo, esconder o nervosismo e a ansiedade. Essas condições refletem-se no discurso oral (Lima; Beserra, 2012, p. 65).

A percepção das exigências nas situações de interação e a habilidade para se comunicar adequadamente pela fala são em parte aprendidas na convivência social. Contudo, existem situações interativas que ocorrem em esferas discursivas específicas e que exigem um treinamento especializado. Isso é evidente no ambiente acadêmico, onde nos comunicamos tanto por escrito quanto oralmente. Quando se trata da oralidade nesse contexto, enfrentamos desafios como apresentar um seminário, expressar nossa opinião verbalmente sobre um tema, debater com colegas, compartilhar resultados de pesquisas, ler textos em voz alta, declamar poemas, fazer agradecimentos em nome da turma, contar histórias, encenar uma peça teatral, participar de um júri simulado e transmitir recados a outras turmas, entre outras atividades (Lima; Beserra, 2012, p. 66).

Assim, a escola deve se encarregar de preparar os alunos para o uso da oralidade. Isso porque não são raras as situações em que os alunos precisam usar um discurso oral mais formal

fora do ambiente escolar. Além das situações de ensino-aprendizagem, a escola é onde surgem as primeiras oportunidades para os alunos enfrentarem gêneros orais públicos em diversas atividades. Portanto, cabe ao professor aproveitar essas oportunidades para refletir sobre a oralidade e analisá-la, ampliando e sistematizando os conhecimentos dos alunos. Para isso, os professores devem estar preparados para propor atividades que capacitem os alunos a usar a oralidade em contextos mais formais (Lima; Besserra, 2012, p. 66).

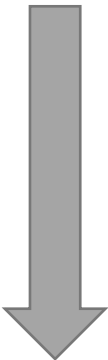
Dessa forma,

A habilidade de produção oral é adquirida na prática, no uso efetivo do discurso inserido nas produções textuais em sala de aula, e a escola desempenha um papel de suma importância no desenvolvimento das duas modalidades da língua em diversos níveis de formalidade. [...] Assim, o ensino da oralidade no contexto escolar não está relacionado ao ensino da fala, mas, sim ao uso da modalidade oral da língua por meio de gêneros textuais/discursivos em situações diversas de comunicação. (Ferreira Júnior; Forte-Ferreira, 2020, p. 12)

Com isso, os documentos oficiais de ensino prezam pelo desenvolvimento da oralidade a partir do trabalho com o gênero oral. Carvalho e Ferrarezi (2018, p. 72) afirmam que os documentos oficiais apontam para um desenvolvimento da oralidade de forma progressiva, do informal para o formal, cujo objetivos partem da realidade mais próxima do aluno, de suas práticas cotidianas, para atividades mais formais da sociedade. Isso corresponde à necessidade de avançar na complexidade das atividades propostas pela escola.

No Quadro 13 abaixo, apresentamos uma proposta de evolução do trabalho com a oralidade em sala de aula, do mais informal para o formal:

Quadro 13: Progressividade no ensino da oralidade

Complexidade ao longo dos anos escolares	Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo 3	Objetivo 4
<p>Menos formal (mais coloquial)</p>  <p>Mais formal</p>	Ouvir a linguagem oral com eficácia em quaisquer gêneros e situações sociais.	Usar a linguagem oral com eficácia (falar) em quaisquer gêneros e situações sociais	Compreender e interpretar criticamente o que se ouve, inclusive, sendo capaz de perceber as intenções dos usos sociais da linguagem oral e de seus usuários.	Saber adequar-se pronta e flexivelmente, sem qualquer forma de preconceito, aos mais diferentes usos da linguagem oral em ambiente social (usos complexo de recursos como entonação, dicção, postura, léxico adequado etc.)

Fonte: Carvalho; Ferrarezi, 2018, p. 73, adaptado.

De acordo com o Quadro 13, cada objetivo apresenta um conjunto de habilidades previstas na BNCC que devem ser desenvolvidas pelos alunos durante sua passagem pela Educação Básica cujo objetivo maior é desenvolver a competência comunicativa na oralidade. Para atingir esse objetivo maior, as atividades devem ser desenvolvidas ao longo do bimestre, outro ponto é que os livros didáticos também possuem falhas nesse aspecto, isso porque a tratam de modo equivocado ou incompleto (Carvalho; Ferrarezi, 2018, p. 73).

Ainda segundo Carvalho e Ferrarezi (2018, p. 36), assim como na escrita, na oralidade as informações também são organizadas em textos orais e, portanto, devem ser trabalhados na escola, por meio dos gêneros discursivos orais, como veremos a seguir.

1.3.3.1. Gêneros orais como instrumento de ensino da língua materna

No Brasil, o discurso pedagógico apropriou-se do conceito de gênero. Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo sob a aparência de uma revolução no ensino de Português dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática (Fiorin, 2011, p. 51). Dessa forma, observa-se que o gênero passa a ser um objeto a ser ensinado nas escolas e, por vezes, encarado de forma estática e com propriedades aparentemente pouco maleáveis.

Assim, outra linha de estudo que se intensificou foi a respeito do *como* ensinar esses gêneros na escola. A esse respeito, Rojo e Cordeiro (2004, p.7) afirma que o texto tem sido a base de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Dessa forma, faz-se necessário focar na sala de aula, o texto (pertencente a um gênero) em seu funcionamento, como também em seu contexto de produção, de leitura, sendo imprescindível evidenciar as significações geradas muito mais que as propriedades formais que dão suporte às funções cognitivas (Rojo e Cordeiro. 2004, p. 11).

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 41) um dos maiores desafios do ensino de um currículo é a sua organização de forma progressiva que garanta ao final de um ciclo uma aprendizagem eficiente. Assim, quando se pensa a respeito do ensino de língua materna, pensa-se no ensino da comunicação oral e escrita de forma sistemática. Nesse sentido, a estratégia usada é a sequência didática de gênero que se constitui uma “sequência de módulos de ensino,

organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 51).

De acordo com os mesmos autores,

As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, eles buscam confrontar os alunos com prática de linguagem historicamente construídas, os gêneros discursivos¹³, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objetos de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática. (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 51, grifo do autor, adaptado)

As práticas de linguagem são vistas como um patrimônio acumulado pelos grupos sociais ao longo da história. Sob uma perspectiva interacionista, elas representam, simultaneamente, um reflexo e um recurso essencial para a interação social. É por meio dessas mediações comunicativas, organizadas em gêneros, que as significações sociais são continuamente reconstruídas. Com base nisso, estabelece-se o princípio de que o ensino escolar no campo da produção de linguagem necessariamente se baseia nos gêneros. Eles são tanto ferramentas de mediação para as estratégias de ensino quanto materiais indispensáveis e inesgotáveis para o ensino do texto. A análise de suas características oferece uma base inicial para estruturar as atividades pedagógicas relacionadas a esses objetos de aprendizado (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 52).

Sendo assim, a linguagem é aprendida no espaço que conecta as práticas às atividades de linguagem. Nesse contexto, ocorrem transformações progressivas na atuação do aprendiz, levando à formação das práticas linguísticas. Os gêneros discursivos, devido ao seu caráter abrangente, servem como uma referência intermediária para esse processo de aprendizagem. “Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 75).

Com isso, o gênero oral também pode e deve ser visto como instrumento de ensino e aprendizagem sobre a língua. Segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 149), ao longo da escolarização o aluno tem a oportunidade de fazer novas descobertas sobre esse objeto que utiliza com frequência e aplicá-lo em contextos que ainda não lhe são familiares. Para que isso

¹³ Na citação original foi usado o termo “gêneros textuais”, por uma questão teórica metodológica adotada neste trabalho optamos por trocar o termo. Ressaltamos que tal troca não altera de modo substancial o sentido da citação.

aconteça, dentro de uma abordagem didática com intervenções sistemáticas ao longo do processo escolar, é fundamental estabelecer com clareza as características da oralidade a ser ensinada. Somente assim é possível elevá-la de um simples objeto de aprendizagem para o status de objeto de ensino oficialmente reconhecido pela instituição escolar, a exemplo da produção escrita, da gramática e da literatura.

Instaurar o que ensinar dos gêneros orais na escola enquanto objeto de ensino pode parecer complexo. Isso porque é muito mais seguro e confortável para o professor fazer isso com a escrita que tem lugar legitimado na sociedade do que fazer com a oralidade que não possui um lugar assegurado na sociedade com o mesmo prestígio que a escrita. Assim, no que diz respeito à oralidade, a elaboração consciente e reflexiva do professor se mostra essencial para estabelecer, nas salas de aula, um método de ensino do gênero oral que possa ser comparável na mesma proporção ao ensino do gênero escrito.

Vale ressaltar que a comunicação oral não se limita ao uso de recursos linguísticos ou prosódicos; ela também recorre a sinais de sistemas semióticos não linguísticos, desde que estejam codificados, ou seja, reconhecidos de forma convencional como representativos de significados ou atitudes. Assim, expressões faciais, posturas corporais, olhares e gestos durante a interação comunicativa podem confirmar, contradizer ou até mesmo substituir a codificação linguística ou prosódica. Ademais, a comunicação não verbal pode revelar aspectos involuntários do falante, evidenciando emoções que, por vezes, não são expressas de maneira linguística ou prosódica. Em síntese, todos esses elementos contribuem para a construção de sentidos (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 160).

O Quadro 14 apresenta algumas características não-linguísticas da comunicação oral:

Quadro 14: Elementos não-linguísticos da comunicação oral

Paralinguísticos	Cinésicos	Posição dos locutores	Aspecto exterior	Disposição dos lugares
Qualidade da voz Melodia Elocução da e pausas Respiração Risos Suspiros	Atitudes corporais Movimentos Gestos Troca de olhares Mímicas faciais	Ocupação de lugares Espaço pessoal Distâncias Contatos físicos	Roupas Disfarces Penteados Óculos Limpeza	Lugares Disposição Iluminação Disposição das cadeiras Ordem Ventilação decoração

Fonte: Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 160, adaptado.

Tendo em vista essas questões particulares da oralidade, entramos em outra também tratadas nos documentos oficiais de ensino que consiste em *o quê ensinar* acerca da oralidade. Baseando-se no ensino por meio dos gêneros, focamos em quais gêneros devem ser objetos de ensino na escola. Com isso, como aponta tanto a BNCC quanto os PCN, temos que uma progressão no ensino da oralidade em que os alunos aprendem os gêneros orais menos informais (campo da vida cotidiana) para aqueles gêneros formais (campo da vida pública).

Assim, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 175), as especificidades dos gêneros orais formais são determinadas pelas situações em que ocorrem e pelas convenções próprias de cada gênero. Portanto, é mais apropriado falar em características convencionais que regem os gêneros orais apresentados em público. Essas características variam de um gênero para outro, como no caso de um conto oral, conferência, homilia, debate, entrevista jornalística ou entrevista profissional, entre outros. Além disso, o grau de formalidade está intimamente ligado ao contexto social da comunicação, ou seja, às demandas das instituições onde esses gêneros são praticados, como rádio, televisão, igreja, administração pública, universidade ou escola.

Os mesmos autores ainda afirmam que a ênfase nos gêneros orais formais não se justifica apenas por motivos pedagógicos, mas também por aspectos psicológicos e didáticos. Os alunos, em geral, já têm domínio sobre as formas orais do dia a dia, que funcionam como respostas imediatas às falas de outros interlocutores presentes e podem ser vistas como autogeridas, uma vez que a linguagem se organiza, em grande parte, pelo seu próprio desenvolvimento. Os parâmetros para interpretar essas situações são implícitos e podem se ajustar no decorrer da interação linguística. No entanto, cabe à escola incentivar os alunos a transcenderem as práticas orais cotidianas, desafiando-os a se engajarem em formas mais institucionais e mediadas, que são parcialmente reguladas por normas externas (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 175).

Dessa forma, os gêneros formais públicos correspondem a formas de linguagem caracterizadas por restrições externas, o que exige, de maneira paradoxal, um controle mais deliberado e consciente do comportamento para que sejam dominados. Geralmente, são pré-definidos e regulados por convenções que estabelecem seu significado institucional. Apesar de ocorrerem em contextos imediatos, como em interações face a face, os gêneros institucionais orais demandam uma gestão mediada, predominantemente individual. Por esse motivo, requerem antecipação e preparação (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 176).

Com efeito, ensinar os gêneros orais na escola depende de uma preparação prévia do que ensinar, estando tanto os documentos oficiais, como o corpo docente disposto a

implementar uma prática de ensino que valorize e que dê o espaço da oralidade – que não é pouco – também na escola como objeto de ensino e aprendizagem sistemática, assim como fazemos com a escrita e a leitura.

2. CARACTERIZAÇÃO DO *CORPUS* E PERCURSO METODOLÓGICO

Para compreender como o *corpus* foi formado, é preciso falar do contexto em que foi produzido, pois, por pertencer ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático, é importante conhecer, em linhas gerais, quais as diretrizes dadas pelo edital a qual ele está vinculado e a duração de seu ciclo.

2.1. O edital do Programa Nacional do Livro e Material Didático de 2019

O edital de convocação para o processo de inscrição e avaliações didáticas para o PNLD/2019 foi publicado no Diário Oficial da União no dia 27 de julho de 2017. Nele é descrito todos os objetos que o comporão. Para esse edital, foram abertas inscrições para obras (somente Manual do Professor) destinadas aos professores da Educação Infantil e obras para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de todos os componentes curriculares, onde é especificado as quantitativo máximo de páginas para cada disciplina, conforme mostra o Quadro 15:

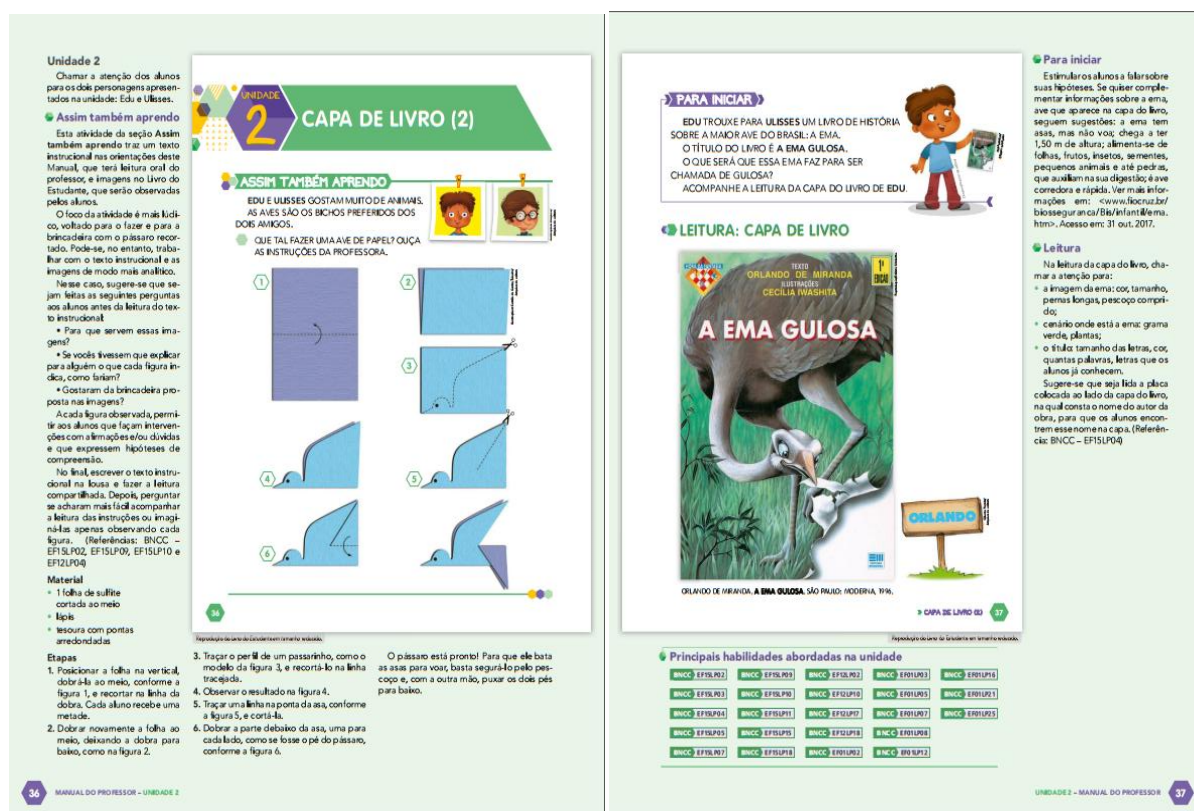
Quadro 15: Objetos do Edital do PNLD/2019

Tipo	Componentes Curriculares	Livro do Estudante Impresso Máximo de Páginas	Manual do Professor Impresso Máximo de páginas	Manual do Professor Material Digital Tamanho máximo total
Disciplinar	Língua Portuguesa	1520	1760	5 DVDs 4,5 GB cada
	Arte	560	800	5 DVDs 4,5 GB cada
	Educação Física (*)	-	320	-
	Matemática	1200	1440	5 DVDs 4,5 GB cada
	Ciências	720	960	5 DVDs 4,5 GB cada
	Geografia	720	960	5 DVDs 4,5 GB cada
	História	720	960	5 DVDs 4,5 GB cada
Interdisciplinar	História e Geografia	1040	1280	5 DVDs 4,5 GB cada
	Ciências, História e Geografia	1520	1760	5 DVDs 4,5 GB cada

Fonte: BRASIL. Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI, de 27 de julho de 2017. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 17/02/2023.

Esse edital traz mudanças significativas no PNLD. A primeira diz respeito a diagramação do Manual do Professor que passa a conter 30% do livro do aluno reduzido, em formato de U, onde nas laterais e abaixo são inseridos as orientações e explicações para o professor sobre as atividades, conforme mostra a Figura 1:

Figura 1: Diagramação do Manual do Professor, com redução de 30% do livro do aluno, em U



Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017a, p. 36-37.

Na Figura 1, como podemos observar, há uma reprodução em menor escala do livro do aluno constituído pelo fundo em branco, sendo possível ver escrito “Unidade 2” na cor amarelo dentro de uma figura hexagonal de fundo roxo, ao lado, se encontra o nome da unidade “Capa de livro (2)”, em uma espécie de retângulo verde. Nestas páginas há os textos e imagens a qual os alunos terão acesso. Nas laterais esquerda/direita e embaixo, no fundo verde opaco, encontram-se os complementos destinados exclusivamente ao professor. Neles há as orientações para o professor de como conduzir e/ou explorar as seções daquela página, bem como as principais habilidades que são contempladas naquela unidade.

Outra mudança significativa é que todos os livros do 1º ao 5º ano passam a ser consumíveis, ou seja, os alunos podem realizar as atividades no próprio livro e todo ano, durante a duração do ciclo desse edital, as escolas recebem livros novos.

A principal mudança que ocorreu é a exigência que todas obras já estivessem adequadas à Base Nacional Comum Curricular. Contudo, em julho de 2017 quando foi publicado o edital, a BNCC ainda não estava finalizada, sendo assim, o edital previu que os autores e editoras tivessem como documento norteador a 3ª versão da BNCC. As obras desse edital do PNLD possuem características bem peculiares por se tratarem do primeiro material didático em consonância com o novo documento que estava sendo elaborado.

2.2. Organização da Coleção “Ápis”, da Editora Ática

Como já mencionado na Introdução desta pesquisa, selecionamos a Coleção “Ápis”, de autoria de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchesi, publicado pela Editora Ática, contendo cinco volumes, do 1º ao 5º ano. Podemos observar, na Figura 2, a capa de cada livro (Manual do professor) da coleção:

Figura 2: Capa dos livros da Coleção Ápis



Fonte: Sítio do e-docente, disponível em: <https://edocente.com.br/pnld/apis-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 10/04/2021. Adaptado pelo autor.

Na Figura 2 notamos que as capas da coleção são constituídas por um fundo verde, com uma faixa, mais posicionada ao lado direito, na cor roxa. Na parte superior, encontramos, em letras brancas, o nome do componente “*Língua Portuguesa*”, a série indicada e o nome da coleção. Há uma ilustração de crianças em que é possível observar uma fase de crescimento diferente em cada capa:

1. no volume do 1º ano, há um menino sentado no chão ao lado de brinquedos e livros, de aparência menor quando comparado com as demais crianças das outras capas;

2. no volume do 2º ano, há uma menina de etnia aparentemente oriental em pé, brincando com fantoches. Quando comparada com as outras crianças das outras capas, ela se apresenta maior que a do primeiro ano e menor que as demais;
3. no volume do 3º ano, há um menino que aparenta estar andando de mochila nas costas e segurando aparentemente dois mapas enrolados, cada um em uma mão. Ao compará-lo com os demais, observamos que ela é maior que as crianças das capas do 1º ano e do 2º ano e menor que as crianças das capas do 4º ano e do 5º ano;
4. no volume do 4º ano, observamos uma menina em pé próximo a lousa em há um desenho de gráfico em barras escrito “*alimentos*”. Ao compará-la com as demais, também observamos que ela aparenta ser mais velha que as crianças das capas dos livros do 1º, 2º e 3º ano e mais nova que a criança estampada na capa do 5º ano;
5. no volume do 5º ano, há uma criança sentada em um sofá vermelho com um celular na mão. Quando comparamos as crianças das outras capas com essa, é possível observar que ela aparenta ser mais velha que as outras crianças das capas, inclusive pelo celular que se encontra na mão dela e pelo caderno e lápis em cima do sofá, subentendendo-se como se ela tivesse realizando uma pesquisa.

Assim, diante dessas comparações que podem ser feitas a partir da Fig. 4, é possível apontar que a ilustração das capas dos livros que compõe a coleção tenta retratar a evolução de crescimento da criança e sua autonomia de estudos proporcionados pelo uso do livro didático da coleção.

Os cinco volumes do manual do professor que compõe a coleção são divididos em três seções:

- 1) *Parte Geral*: contém os princípios gerais da coleção, a fundamentação teórica, a avaliação, a estrutura geral da coleção e sugestões de leitura para o professor.
- 2) *Parte Específica*: diz respeito a série/ano específica, o quadro de conteúdos, oficinas do Projeto de leitura, habilidades da BNCC abordadas em cada série e bibliografia;
- 3) *Reprodução do livro do estudante em tamanho reduzido com orientações específicas*: Nessa parte, é apresentado, tanto para o professor como para o aluno, o

modo como o livro é organizado e as seções que o compõem. Podemos observar como a coleção se organiza no Quadro 16:

Quadro 16: Organização do livro didático na reprodução do livro do estudante em tamanho reduzido, do 1º ao 5º ano, em seções

Seções do livro	Texto de apresentação no livro didático por seção	Série/Ano				
		1º	2º	3º	4º	5º
Conheça seu livro	“Um livro é como uma casa: apresenta diferentes partes que formam o todo. Este livro também é assim. A seguir você vai conhecer algumas dessas partes. E o melhor: todas elas estão marcadas para você se localizar e não se perder. Vamos começar”	X	X	X	X	X
Introdução	“É um convite para as descobertas que você fará ao longo do livro”	X	X	X	X	X
Assim também aprendo	“O livro é dividido em unidades. Na abertura você encontra esta seção, com desafios e brincadeiras que iniciam seus estudos”	X				
Abertura da unidade	“O livro é dividido em unidades. Na abertura de cada uma delas você encontra pistas do que vai estudar na unidade.”		X	X	X	X
Para iniciar	“Esta seção apresenta pistas sobre o que você vai ler na seção leitura .”	X	X	X	X	X
Leitura	“Os textos desta seção são ponto de partida para o que você vai descobrir na unidade.”	X	X	X	X	X
Interpretação do texto	“As atividades orais e escritas são para entender melhor os textos lidos.”	X	X	X	X	X
Produção de texto	“Momento em que você vai produzir textos orais e escritos.”		X	X	X	X
Prática de oralidade	“Nesta seção você vai conversar, trocar ideias, dar opinião, declamar e também ouvir com atenção tudo de modo organizado.”	X	X	X	X	X
Aí vem: ...	“Nesta seção há sempre um texto a mais para ler.”	X	X	X	X	X
Língua: usos e reflexão	“Este é o momento para o estudo da língua, de como ela é usada em cada situação.”		X	X	X	X
Palavras em jogo	“Você aprende a escrita das palavras com atividades interessantes e, muitas vezes, divertidas!”	X	X	X	X	X
Memória em jogo	“É fácil ler e escrever o que temos na memória! Você vai ler e registrar conforme lembrar!”	X	X	X		
Tecendo saberes	“Este é o momento de você ampliar conhecimentos e de fazer ligação do que está estudando com outro assunto.”	X	X	X	X	X
O que estudamos	“É o momento de refletir sobre o que você estudou.”	X	X	X	X	X
Ordem alfabética e Uso do Dicionário	“Você vai aprender como usar bem o dicionário!”			X	X	X
Projeto de Leitura	“Um projeto que vai tornar a leitura ainda mais prazerosa.”	X	X	X	X	X

Fonte: elaborado pelo autor.

É possível escrutinar, conforme nos mostra o Quadro 16, o percurso que o aluno percorre, em cada volume, por cada unidade, passando por diversas seções, que se apresentam também como uma sequência possível de ser seguida pelo docente. Notamos também que essa organização não é uniforme em cada volume. As autoras da coleção justificam essa organização não-linear por entender que para cada ano existe um tempo de aprendizagem diferente o que também demanda abordagens diferentes:

Esta coleção de cinco volumes apresenta os dois primeiros volumes enfatizando a inserção do aluno em práticas sociais letradas, de forma mais lúdica e participativa; organiza e sistematiza os processos iniciais de apropriação do sistema de escrita. O 3º volume aumenta o grau de complexidade desses processos iniciados nos dois primeiros volumes preparando para o 4º e 5º volumes, em que se intensificam o exercício das habilidades de leitura e de escrita, bem como a reflexão sobre fatos linguísticos mais complexos, com a abordagem de estudos gramaticais específicos. (Triconi; Bertin; Marchezi. *Ápis de língua portuguesa, 1º ano: ensino fundamental*. 2017, p. XXIX-XXXI)

Como vimos acima, segundo as autoras, a organização dos volumes foi pensada levando em consideração o grau de complexidade dos conteúdos conforme os anos que os alunos vão avançando nas séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.2.1. Habilidades de oralidade da BNCC no livro didático.

Como nos interessou olhar especificamente para o trabalho com a oralidade no livro didático, trouxemos no quadro abaixo as habilidades específicas da BNCC para cada campo de atuação (vida cotidiana, vida pública, práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário) apontadas pelas autoras que são contempladas na coleção “Ápis”:

Quadro 17: Habilidades de oralidade da BNCC na Coleção “Ápis” organizados por campo de atuação

Campo de atuação	Objeto de conhecimento	Habilidades	Volume
Todos	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano
	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano
	Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano
	Aspectos não linguísticos (paralinguístico) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano
	Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano

	Forma de composição de gêneros orais	EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).	3º ano 4º ano 5º ano
	Variação linguística	(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.	3º ano 4º ano 5º ano
Vida cotidiana	Produção de texto oral	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	1º ano 2º ano
	Produção de texto oral	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	1º ano
	Produção de texto oral	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia	2º ano
	Produção de texto oral	(EF03LP15) Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo.	3º ano
	Produção de texto oral	(EF04LP12) Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo.	4º ano
	Produção de texto oral	(EF05LP13) Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.	5º ano
Vida pública	Produção de texto oral	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	1º ano 2º ano
	Produção de texto oral	(EF02LP19) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	2º ano
	Planejamento e produção de texto oral	(EF03LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos.	3º ano
	Planejamento e produção de texto oral	(EF04LP17) Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientandos e por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.	4º ano
	Planejamento e produção de texto oral	(EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em	5º ano

		conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	
	Produção de texto oral	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	5º ano
Práticas de estudo e pesquisa	Planejamento de texto oral Exposição oral	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto	1º ano
	Planejamento de texto oral Exposição oral	(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	2º ano
	Escuta de textos orais	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário	3º ano 4º ano 5º ano
	Compreensão de textos orais	(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.	3º ano 4º ano 5º ano
	Planejamento de texto oral Exposição oral	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa	3º ano 4º ano 5º ano
Artístico-literário	Contagem de histórias	EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano
	Declamação	(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.	3º ano 4º ano 5º ano
	Performances orais	(EF03LP27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.	3º ano
	Performances orais	(EF04LP25) Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.	4º ano

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 17 conseguimos ter um panorama de todas as habilidades de oralidade da BNCC contempladas na coleção, assim, as autoras tentam promover, segundo sua organização, o aprendizado do aluno acerca do previsto pelo documento norteador. Notamos também que as habilidades de oralidade da Base preveem tempo de desenvolvimento diferentes, sendo assim, temos:

- a) habilidades que são específicas para a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e todos os campos de atuação;
- b) habilidades específicas para ciclos de aprendizagem, como para os 1º e 2º anos e depois para os 3º, 4º e 5º anos e
- c) habilidades específicas para cada série/ano a ser desenvolvida.

Essas habilidades foram o foco de atenção que deram luz ao nosso olhar para as atividades de oralidade do livro didático e delas que refinamos o *corpus* para análise de acordo com os objetivos traçados.

2.3. Percurso metodológico

Na Ciência, as perguntas sempre moveram o mundo. É o questionamento do porquê as coisas acontecem ou como acontecem que movem a engrenagem do conhecimento sobre o mundo que tanto instiga o homem. Com o passar dos tempos, as perguntas foram ficando mais complexas e, por conseguinte, o método para achar as respostas (ora aceitas por um tempo, ora refutadas em outro) tem se tornado mais rebuscado. Assim ocorreu e ainda ocorre nas diversas Ciências que temos atualmente.

Na Linguística, temos a máxima de Ferdinand Saussure, fundador da Linguística como ciência, tão famosa e conhecida por tantos linguistas: “Longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto” (Saussure [1857-1913], 2006, p. 15). Dessa perspectiva, na Linguística, os dados não preexistem, é o ponto de vista que o linguista imprime sobre a língua que produz o objeto a ser investigado (Frank; Kanitz, 2013, p. 229).

Sobre o ponto de vista do pesquisador, Oliveira (2022, p. 120) revela que “a pesquisa não pode prescindir do que os olhos captam. O pesquisador é, sobretudo, um bom observador. Surge, inclusive, do seu potencial de percepção sobre o mundo o interesse por iniciar o processo investigativo sobre um tema”. É esse ponto de vista, essa percepção que nos traz a esta pesquisa, que nos instiga a olhar para o ensino da oralidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir do livro didático após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular.

Os conhecimentos científicos são obtidos por procedimentos metodológicos que permitem a busca, análise, interpretação e entendimento dos fatos e fenômenos que,

em alguns casos, poderão ser observados, definidos, manipulados, experimentados, controlados, recompostos e entendidos. As pesquisas qualitativas e quantitativas contribuem para o desenvolvimento da ciência e o aumento do saber do homem. (Proetti, 2017, p. 27)

Nessa perspectiva, esta pesquisa trata-se de uma investigação qualitativa, cuja abordagem tem como foco as propostas de trabalho com a produção de texto oral na coleção selecionada.

Segundo Godoy (1995, p. 21), a pesquisa qualitativa permite que

um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Para a análise de dados usamos como proposta metodológica a Análise Dialógica do Discurso sob uma perspectiva bakhtiniana, a partir dos postulados de Brait (2021a e 2021b).

2.3.1. Análise Dialógica do Discurso: um olhar para o *corpus*

De acordo com Brait (2021a), o Círculo de Bakhtin tem tido destaque em diversas outras áreas do conhecimento que podem ser constatados a partir das diversas traduções, ensaios interpretativos e na circulação de noções, categorias e conceitos que se encontram no cerne do pensamento bakhtiniano. Isso mostra a importância dos estudos realizados pelos membros do Círculo que compunham o grupo situado na Rússia.

Dos diversos conceitos elaborados pelo Círculo, nos valeremos da Análise Dialógica do Discurso numa perspectiva bakhtiniana, de cunho interpretativo, desenvolvida na Fundamentação Teórica desta pesquisa, para poder compreender como as autoras do material, constituídas como sujeitos em um dado tempo sócio-histórico, se apropriam dos documentos norteadores, fazendo recortes para elaborar a coleção, haja vista que se torna quase impossível contemplar o documento norteador de forma integral nos livros, como também, considerando a palavra como signo e portanto como produto ideológico, quais valores ideológicos estão ali presentes, seja na perspectiva da organização da atividade, avaliando sua potencialidade como prática de linguagem em razão da sua função social e também na *materialidade* da oralidade oferecida pela coleção como objeto de ensino na aulas de língua portuguesa, em conformidade com os objetivos traçados nesta pesquisa.

Brait (2021b, p. 10) afirma que o propósito não é definir de maneira fechada a teoria ou análise dialógica do discurso, até mesmo porque seria contraditório aos próprios princípios que a sustentam, mas é possível destacar sua base constitutiva. Essa base revela a relação inseparável entre língua, linguagem, história e sujeitos, posicionando os estudos da linguagem como espaços de produção de conhecimento pautados pelo comprometimento e pela responsabilidade, e não apenas como processos submetidos às teorias e metodologias dominantes em diferentes períodos históricos. Para mais, essa base constitutiva está vinculada a uma visão de linguagem e à construção e produção de sentidos fundamentadas nas relações discursivas realizadas por sujeitos inseridos em contextos históricos específicos.

Dessarte, além de olhar para aquilo que é propriamente da materialidade linguística, é necessário também observar o extralinguístico caracterizado pelo sujeito e o contexto histórico em que foi produzido. Dessa forma, o dialogismo ajuda o pesquisador a olhar para a materialidade do discurso observando as relações extralinguísticas presentes nele com outros discursos produzidos anteriormente em outros momentos históricos. Isso propiciará analisarmos os discursos produzidos em relação ao ensino de oralidade no componente de língua portuguesa na BNCC, nas concepções teóricas da coleção e na materialidade das atividades de oralidades propostas nos volumes da coleção.

Nesse sentido, os sujeitos aqui, especificamente, entendido como autores, produzem discursos situados que são capazes de posicionar-se em relação a outros discursos também produzidos em consonância ou dissonância. É na materialidade linguística juntamente com o enunciado e o autor – e por isso discurso – que é possível estabelecer as relações dialógicas com outros enunciados de outros momentos históricos.

De acordo com Paula (2013, p. 241), Brait considera que os estudos da linguagem desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin compreendem o conhecimento como algo vivo, que é tanto produzido quanto interpretado dentro de contextos históricos e culturais determinados. Assim, a Análise Dialógica do Discurso leva em conta as características discursivas que remetem a contextos mais amplos, integrando elementos extralinguísticos ao domínio linguístico.

Ainda segundo com Brait (2021b, p. 13), o trabalho metodológico, analítico e interpretativo ocorre por meio da herança advinda da linguística de

esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa ‘materialidade linguística’, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os

gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos.

Assim, poderemos observar, por meio da Análise Dialógica do Discurso, as relações presentes nos discursos das proposições de atividades de produção de texto oral como prática social de linguagem na coleção do livro didático.

2.3.2. Categorias de análise

Para chegar até as categorias, percorremos um caminho de estudo e detalhamento da coleção do livro didático analisado nesta pesquisa.

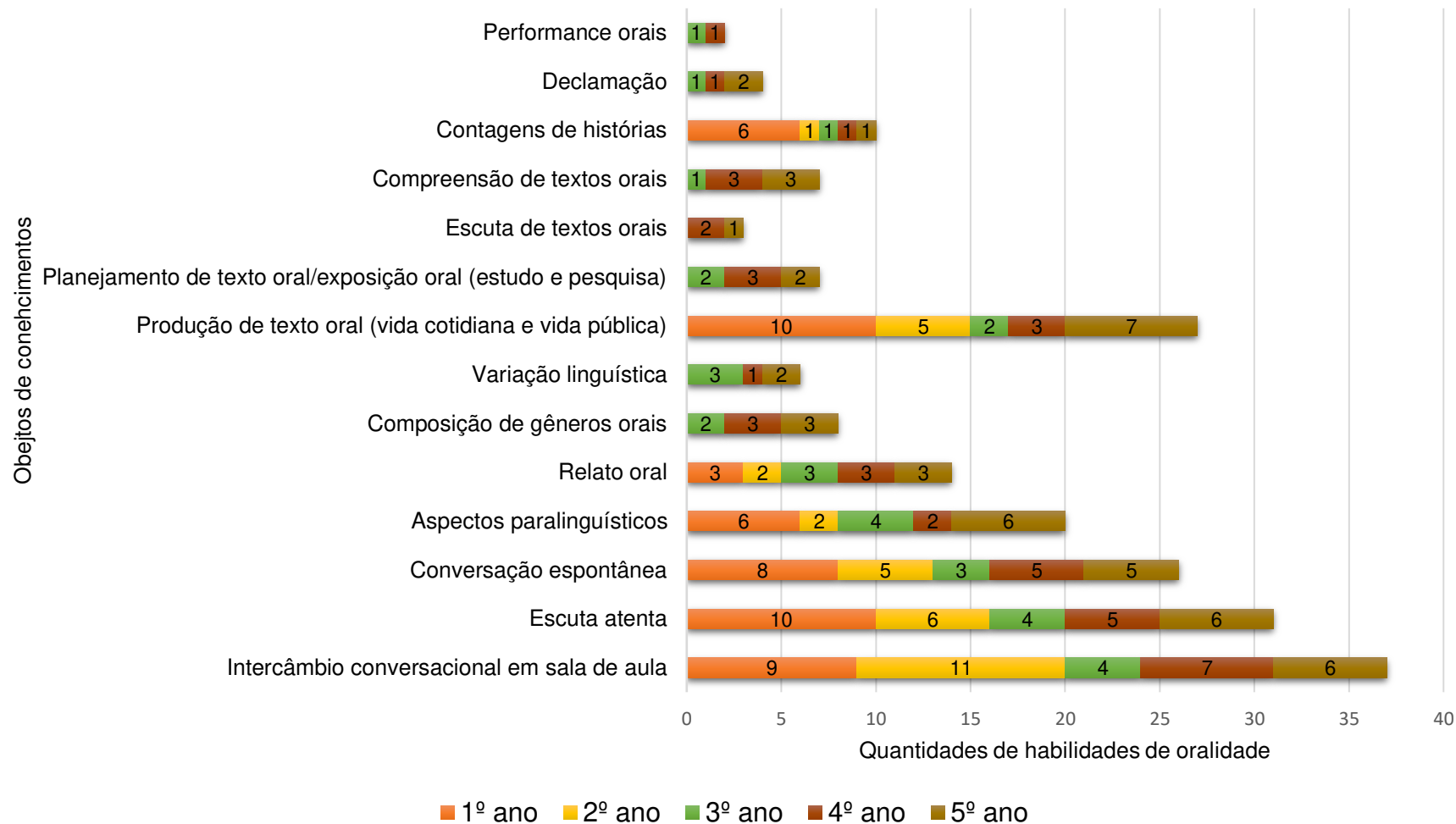
O primeiro passo foi ler e compreender a fundamentação teórica apresentada na coleção. Tal leitura permitiu relacionar as fundamentações que baseiam o entendimento das autoras acerca das concepções de língua e texto que estão alinhadas às concepções apresentadas nos documentos norteadores de ensino como os PCN e a BNCC como apresentamos no capítulo anterior. Isso parece ser óbvio quando pensamos que a condicionante da coleção estar vinculado ao catálogo do PNLD é o alinhamento com os princípios adotados nos documentos norteadores, fazendo referência a eles e, portanto, tornando-se uma discurso-resposta.

Na fundamentação teórica da coleção, encontramos também o excerto que reflete o posicionamento das autoras acerca da compreensão do ensino da oralidade e o lugar que ela ocupará na coleção por meio das atividades que promovem a aprendizagem da oralidade a partir das habilidades previstas na BNCC¹⁴, que está relacionado diretamente a um dos objetivos traçados nesta pesquisa.

Em seguida, passamos a examinar minuciosamente cada volume da coleção a fim de levantar todas as habilidades de oralidades da BNCC marcadas nas atividades dos volumes. Essa ação gerou um quadro com o mapeamento de todas as atividades que trabalham a oralidade e organizadas por ordem em que aparecem, unidade e o gênero discursivo estudado, objeto de conhecimento, habilidade e página em que se encontram. Para cada volume, organizamos uma tabela com essas informações que podem ser visualizadas no Apêndice A. Nela observamos que uma mesma atividade pode desenvolver mais de uma habilidade de oralidade, sendo assim, o número de habilidades marcadas supera o número de atividades encontradas.

¹⁴ O excerto será apresentado no capítulo de análise.

Posteriormente, a fim de constatar a afirmação elaboramos o gráfico abaixo que apresenta a distribuição das habilidades de oralidade na coleção do livro didático:

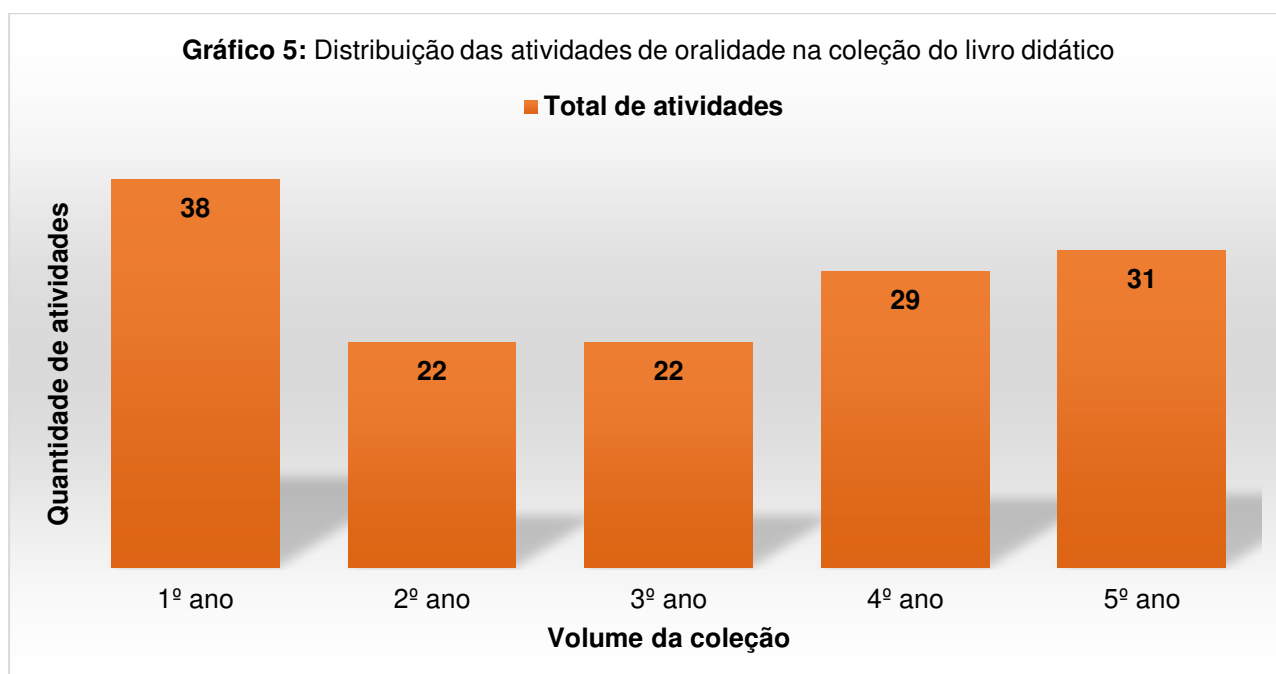
Gráfico 4: Distribuição das habilidades de oralidade da BNCC na coleção do livro didático

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Gráfico 4 podemos observar como as habilidades estão distribuídas nos cinco volumes da coleção. É possível destacar que as atividades de performance orais (recitação e dramatização) vinculados ao campo artístico-literário (vide Quadro 17) são os menos expressivos, constando apenas duas atividades, enquanto ocorrem trinta e sete atividades que se concentram no intercâmbio oral próprio da sala de aula o que revela que esse objeto de conhecimento e as habilidades que fazem parte dele são as mais trabalhadas pela coleção.

Além dessas, notamos também atividades escassas acerca da variação linguística, da compreensão de textos orais, escuta de textos orais, características de gêneros orais e com maior frequência atividades que prevalecem habilidades relacionadas à conversação espontânea, escuta atenta, aspectos paralinguísticos e produção de texto oral.

Dessas habilidades marcadas, ao observamos em quais atividades elas correspondiam, notamos, como já mencionado anteriormente, que uma atividade desenvolve mais de uma habilidade de oralidade de diferentes objetos de conhecimentos. Assim, ao final obtivemos 142 duas atividades que objetivavam desenvolver a oralidade enquanto objeto de ensino. No Gráfico 5 abaixo, mostramos a distribuição dessas atividades nos volumes da coleção do livro didático:



Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos notar que o 1º e o 5º anos, o início e o fim do ciclo de aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são os volumes que mais apresentam atividades de oralidade,

sendo trinta e oito e trinta e uma atividades, respectivamente. As demais séries, possuem menos atividades, sendo o 2º e 3º ano com vinte e duas e o 4º ano com 29.

Tendo em vista o número grande de atividades e a forma como elas estão dispostas no livro a partir das habilidades, foi necessário fazer novamente um recorte do *corpus*, observando agora as habilidades de oralidade e as atividades a qual elas se referem. Para isso, retomamos nosso objetivo inicial que visava compreender como eram as propostas de produção de texto oral no livro didático.

Sendo assim, com base na tabela de levantamento dos objetos de conhecimentos e habilidades de oralidade da BNCC encontrados no livro (Apêndice A) e o Gráfico 4, selecionamos aqueles objetos de conhecimento que dizem respeito diretamente às propostas de produção de texto, levando em consideração ainda o modo como as autoras propunham as atividades a partir das habilidades de oralidade elencadas por elas.

Sendo assim, as atividades que compuseram o *corpus* desta pesquisa estão relacionadas aos objetos de conhecimento e habilidades listadas no Quadro 18 abaixo:

Quadro 18: Objetos de conhecimento e habilidades delimitada para compor o *corpus* da pesquisa

Objetos de conhecimento	Habilidades
Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.
Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Produção de texto oral (vida pública)	EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia
Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF02LP19) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF03LP15) Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo.
Planejamento e produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF03LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos.

Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF04LP17) Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientandos e por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.
Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF04LP12) Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo.
Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.
Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP13) Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.
Planejamento e produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa

Fonte: Elaborado pelo autor.

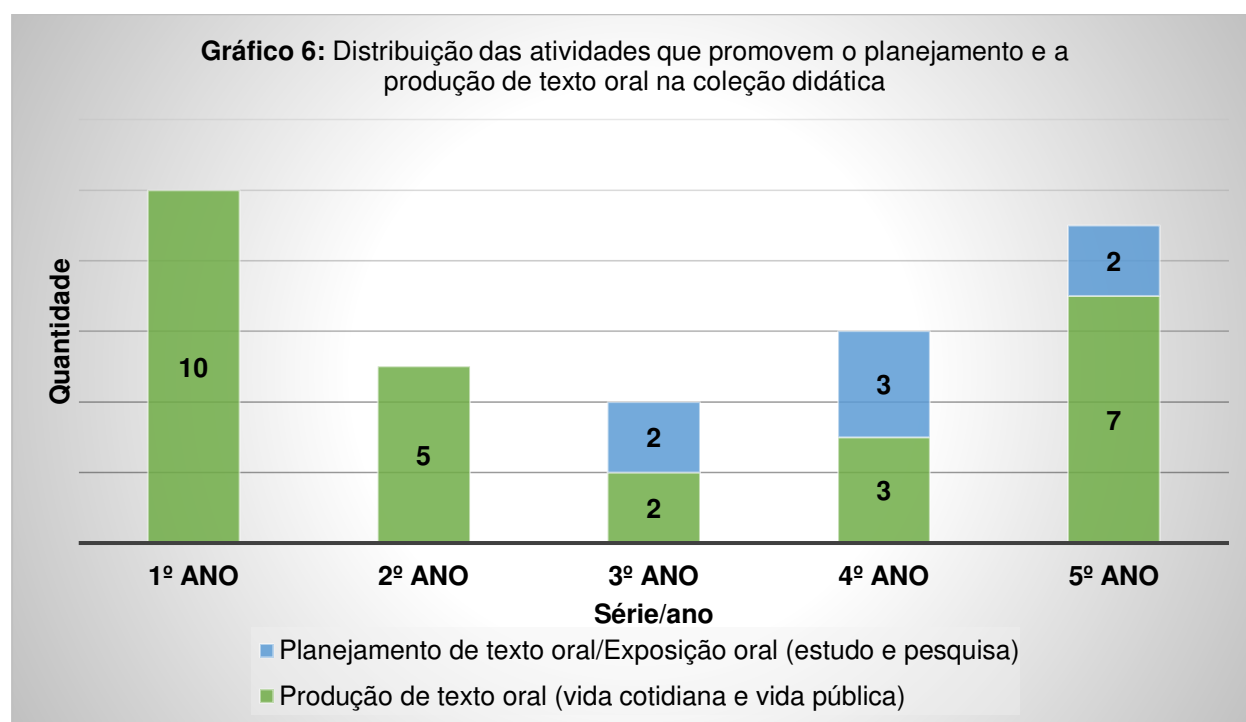
Ao todo são 13 objetos de conhecimentos e 13 habilidades associadas ao planejamento e produção de texto oral para a qual nos debruçamos na coleção didática.

Pode acontecer que ao olhar os objetos de conhecimento que aparecem no Gráfico 4 e todas as habilidades de oralidade que aparecem no livro didático (Apêndice A) haja o julgamento de que determinadas habilidades também podem configurar uma proposta de planejamento e produção de texto oral. Contudo, é importante ressaltar que à luz dos referenciais teóricos a qual submetemos esta pesquisa e sob o viés metodológico da Análise do Dialógica do Discurso, os sujeitos aqui entendidos como autoras do livro também possuem papel fundamental na constituição das propostas e dos sentidos que delas podem emergir, tendo em vista sua intencionalidade pedagógica para o ensino da oralidade. O entendimento delas sugerem que tal objeto de conhecimento e a habilidade de oralidade não configura uma produção textual. Nesta pesquisa, estamos observando o ensino de oralidade de duas situações discursiva, pelo menos: a) primeiramente a construção discursiva dos documentos norteadores (PCN e BNCC) e o edital do PNLD/2019 que rege a elaboração do livro didático, b) e segundo, a apropriação desses documentos nas vozes das autoras dos livros que deles se apropriam para propor as atividades de língua portuguesa que podem ser desenvolvidas em sala de aula. Há um terceiro elemento nessa cadeia que são tanto os professores e os alunos que consomem e/ou

tomam posse dessa construção discursiva (livro didático) e que, portanto, também interagem com ela, porém esse não é foco desta pesquisa, sendo assim, não entraremos nessa discussão.

Tendo deixado isso claro e com os objetos de conhecimento e habilidades de oralidade definidas para compor o *corpus* final, retomamos o Apêndice A a fim de separar apenas as atividades a serem analisadas. Com isso, obtivemos o quadro final com o mapeamento dessas atividades, indicando a ordem que aparecem, a unidade do livro e o gênero de trabalho, o objeto de conhecimento, habilidade e página. Esse mapeamento pode ser visualizado na íntegra no Apêndice B.

Com efeito, ao final obtivemos trinta e quatro atividades distribuídas nos cinco volumes da coleção conforme Gráfico 6:



Fonte: elaborado pelo autor.

O Gráfico 6 nos mostra, de modo geral, como o planejamento e a produção de texto oral está distribuída ao longo da coleção e também sobre a perspectiva do planejamento e da produção. Percebemos, primeiramente, que a tendência notada em todas as habilidades de oralidade (Gráfico 4) também se repete aqui no planejamento e na produção de texto oral, onde a maioria das propostas se encontram no início e no fim do ciclo dos Anos Iniciais, ou seja, no 1º ano e no 5º ano, enquanto nos demais anos há menos propostas de produção de texto oral.

Identificamos também que as propostas de planejamento de texto oral/Exposição oral aparecem somente a partir do 3º ano, isso porque a habilidade referente a esse objeto de conhecimento pertence a esse ciclo de aprendizagem (3º ao 5º ano).

2.3.3. Pré-análise: um olhar cuidadoso sobre o *corpus*

Tendo gerado os dados que compuseram o *corpus* passamos a olhá-lo de forma minuciosa com o objetivo de entender como ele se comporta em termos de materialidade, da essência das atividades levando em consideração o referencial teórico a qual no inscrevemos juntamente com a metodologia de análise a fim de categorizá-lo finalmente.

Com isso, passamos para a leitura detalhada das 34 atividades que totalizam o *corpus*. Durante a realização da leitura, fomos perscrutando as intencionalidades da atividade e o que de fato ela pretendia promover a partir do que foi sinalizado pela habilidade a qual ela se referia. Outro cuidado que tivemos foi em relação à função que essas atividades tinham em relação a concepção de linguagem como interação social baseada nos fundamentos bakhtinianos, nas relações estabelecidas entre oralidade e escrita e como tais atividades se aproximam ou distanciam do que as autoras propuseram na fundamentação teórica do livro acerca da oralidade.

Assim, observamos que as atividades possuíam algumas semelhanças entre elas e tais semelhanças poderiam agrupar determinadas atividades. Ainda percebemos que uma mesma atividade poderia estar em grupos diferentes. Para melhor entender, denominamos eixo esses agrupamentos por semelhanças. Com isso, cada eixo possui um agrupamento de atividade cuja semelhanças podem ser notadas na proposição do que ela pretende desenvolver tanto em relação a aprendizagem da oralidade, como também a sua relação com a escrita. Dessa forma, os eixos foram:

- a) Eixo 1 – Oralidade / Relação entre oralidade e escrita: Nesse eixo encontram-se as atividades que trabalham com elementos que são próprios da oralidade E/OU promovem um trabalho de reflexão entre oralidade e escrita numa relação contínua;
- b) Eixo 2 – Oralidade com foco na escrita: As atividades desse eixo usam a oralidade como roupagem de fundo para trabalhar com questões próprias da escrita, embora esteja colocada como uma atividade que promove o desenvolvimento da oralidade;

- c) Eixo 3 – Oralidade como prática social de linguagem: Aqui se encontram atividades com situações comunicativas bem definida, sujeitos envolvidos e com função social;
- d) Eixo 4 – Oralidade como possibilidade de trabalho: Encontram-se nesse eixo atividades que, embora possam desenvolver algum aspecto próprio da oralidade, permeiam o campo sugestivo, ficando a critério do professor desenvolver ou não;
- e) Eixo 5 – Oralidade distante da prática social de linguagem (inventada) / Exceções: Nesse eixo, as atividades propostas distanciam-se das práticas sociais de oralidade, focando em situações inventadas que se distanciam de como elas acontecem socialmente OU atividades que não se enquadram em nenhum dos quatros eixos mencionados anteriormente.

Definido dos eixos, apresentamos no quadro abaixo a organização e quantidade das atividades tendo eles como referência:

Quadro 19: Eixos com as características observadas nas atividades de planejamento e produção de texto oral na Coleção “Ápis”

Eixos (semelhanças)	Característica da atividade	Quantidade
Eixo 1	Oralidade / Relação entre oralidade e escrita	11 atividades
Eixo 2	Oralidade com foco na escrita	4 atividades
Eixo 3	Oralidade como prática social de linguagem	10 atividades
Eixo 4	Oralidade como possibilidade de trabalho (sugestão)	17 atividades
Eixo 5	Oralidade distante da prática social de linguagem (inventada) / Exceções	5 atividades

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos no Quadro 19 que as atividades são mais recorrentes no Eixo 4 e no Eixo 1. Contudo, observar as atividades por eixo ainda não eram suficientes para compreender se elas eram ou não suficientes para serem consideradas boas propostas para aprendizagem da oralidade diante do ponto de vista teórico e metodológico adotado nesta pesquisa.

Com isso, a partir das características dos eixos, estabelecemos as categorias para analisar as atividades propostas para desenvolver a oralidade em três categorias: oralidade como prática social de linguagem, práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula e Prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem. Abaixo, no Quadro 20, apresentamos, por fim, as categorias e as atividades pertencentes a cada uma e que nortearão nosso olhar analítico:

Quadro 20: Categorias para análises a partir das relações entre os eixos

Categorias	Eixos abrangidos	Descrição	Atividades por enquadramento
Oralidade como prática social de linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Eixo 3 • Eixo 1 e 3 	As atividades que se encontram nessa categoria contemplam de forma satisfatória a abordagem da oralidade com suas características próprias, como também direcionam para uma proposta de oralidade como prática social de linguagem.	<u>Eixo 3</u> : 3 atividades <u>Eixo 1 e 3</u> : 6 atividades <i>Total: 9 atividades</i>
Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Eixo 4 • Eixo 1 e 4 • Eixo 3 e 4 	As atividades desta categoria apresentam uma proposta de oralidade enquanto prática social de linguagem possível, pairando no campo da possibilidade de ser desenvolvida, ficando a critério, geralmente, do docente desenvolvê-la ou não.	<u>Eixo 4</u> : 8 atividades <u>Eixo 1 e 4</u> : 4 atividades <u>Eixo 3 e 4</u> : 4 atividades <i>Total: 16 atividades</i>
Prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Eixo 2 • Eixo 5 • Eixo 2 e 5 • Eixo 1 e 5 	As atividades desse grupo apresentam a oralidade somente para trabalhar a escrita <u>OU</u> a oralidade a partir de uma simulação, distante de uma prática social de linguagem (inventada), porém associado a uma reflexão acerca das relações entre oralidade e escrita <u>OU</u> a oralidade para trabalhar a escrita em uma prática não usada socialmente <u>OU</u> , ainda, exceções que não se enquadram em nenhuma das situações mencionadas.	<u>Eixo 2</u> : 4 atividades <u>Eixo 5</u> : 3 atividades <u>Eixo 2 e 5</u> : 1 atividade <u>Eixo 1 e 5</u> : 1 atividade <i>Total: 9 atividades</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

A localização das atividades, por categorias, pode ser encontrada na íntegra no Apêndice C.

Por fim, tendo esclarecido as organização e delimitação do *corpus*, nos dobramos nas análises das atividades.

3. PRODUÇÃO DE GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR ANÁLITICO À LUZ DA TEORIA BAKHTINIANA E DA RELAÇÃO ENTRE O ORAL E O ESCRITO

Para iniciar este capítulo de análise, retomamos aqui nossa pergunta de pesquisa e o objetivo geral desta pesquisa:

Pergunta: Como as atividades de produção de texto oral de um livro didático contribuem para o desenvolvimento da oralidade como prática social de linguagem?

Objetivo: Investigar em que medida as atividades de produção de texto oral aproximam-se de situações comunicativas como prática de linguagem social nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Tendo a pergunta e o objetivo como norte para os encaminhamentos seguidos até aqui, caminhamos para as análises do *corpus* depois de um processo de refinamento do material analisado que representasse de modo expressivo o propósito desta pesquisa. Para isso, pelo viés bakhtiniano passamos primeiro por algumas concepções que a coleção didática trás, isso porque são elas que norteiam as atividades propostas nos volumes.

3.1. O livro didático como discurso.

Todo texto nunca é um solitário na cadeia de eventos comunicativos. Assim, podemos dizer que o livro didático como discurso também não o é. Segundo Bakhtin [1895-1975] (2016), o texto não é apenas um veículo de informação e conteúdo, mas um elemento ativo na comunicação a qual está inserido em um contexto sócio-histórico ideológico. Dessa forma, podemos entender que o livro didático não é um material neutro, até mesmo porque não existe discurso sem ideologia e ele é sempre uma resposta a um discurso anterior e sempre a um projeto de discurso ulterior a ele.

Isso posto, o livro didático, nessa cadeia de eventos comunicativos, é uma resposta aos discursos dos documentos norteadores que regem a Educação Básica no país, como também em relação ao Edital do PNLD/2019 que molda as características que ele deve possuir para aquele ciclo. Aqui a atividade responsiva do discurso é de concordância ao que preconiza o

edital do PNLD, qualquer livro que não se enquadre em consonância com ele é rejeitado, excluído, tido como algo contraditório aos propósitos que se espera de “material didático ideal”.

As autoras da coleção didática “Ápis”, constituídas com sujeitos históricos e situados dentro de um contexto, à luz do Edital do PNLD/2019, elaboram o material como uma resposta direta a esse outro discurso e ao mesmo tempo o projeta para outros sujeitos também situados historicamente, como o professor e o aluno que farão uso desse material na escola. Assim, as autoras, ao propor a fundamentação teórica e as atividades valem-se de outras vozes que estão incorporadas em seus materiais, como referências a outros textos sejam literários, do cotidiano, da esfera jornalística, de estudos e pesquisas que servirão também como materialidade de estudo sobre o funcionamento da língua portuguesa enquanto objeto de estudo nas escolas.

Essas escolhas de quais textos vão compor o rol do livro didático, como também as atividades que o compõem se constituem com uma carga ideológica, pois, ao mesmo tempo, a escolha desses textos e não outros são capazes de posicionar o professor e o aluno frente a uma perspectiva de visão de mundo, assim como as atividades que os compõem.

Nesse sentido, podemos dizer que o próprio livro didático constitui um campo de luta de classes por meio do que ele apresenta como materialidade das atividades propostas, pois dependendo do posicionamento das autoras e o modo como compreendem o mundo, podem favorecer uma visão de língua mais padronizada, constituída por aquelas de prestígio social e consideradas corretas, ou ainda, permitir que outras visões de linguagem, como aquelas consideradas marginalizadas ou coloquiais, geralmente dominadas por pessoas de pouco prestígio social apareçam também na coleção.

Assim sendo, o posicionamento das autoras da coleção reflete o grau de abertura que o material didático dará para um pensamento crítico, tanto do professor que o usa para ministrar as aulas, como também dos alunos que o usam e depreendem o funcionamento e o sentido da língua a partir dele.

Com efeito, as análises que se seguem partem dessa perspectiva de compreensão do material do didático como local de interação discursiva entre os sujeitos envolvidos nesta situação comunicativa.

3.2 A concepção de oralidade na coleção didática “Ápis”

Nesta seção apresentamos as concepções adotadas pela coleção didática que aparecem na fundamentação teórica, como vistas para atingir um dos objetivos específicos. A coleção

apresenta cinco volumes e em todos há a reprodução dessa fundamentação, sendo assim, optamos por usar como referência a que se encontra no volume do 1º ano, manual do professor.

Como mencionado anteriormente, o livro didático é uma resposta a um discurso específico e que tal resposta é sempre de consonância a ele e nunca de discordância, tendo em vista que isso é uma condição do contexto de produção desse material didático.

Sendo assim, observamos especificamente como a coleção traz o entendimento do trabalho com a oralidade no material, para isso, apresentamos excertos desse recorte para a análise aqui.

O primeiro ponto que queremos destacar se relaciona com um aporte acerca do trabalho com a oralidade:

Práticas de oralidade e de escuta de texto²² são parte fundamental para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, exigências essenciais para melhor interagir em um mundo pautado pelas mais diversas modalidades de comunicação. Saber expressar-se oralmente com os mais diversos propósitos significa não apenas conhecer os diferentes gêneros orais mais comuns na sociedade da comunicação, mas também reconhecer as distinções entre aspectos da língua falada e da língua escrita²³.

Nota de rodapé:

²² “Não cabe à escola ‘ensinar a falar’, mas mostrar aos alunos a grande variedade de **usos da fala**, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades — falada e escrita —, isto é, procurando torná-los ‘políglotas dentro e sua própria língua’.”

BECHARA, 1985 [grifo das autoras]

²³ “Parece consenso que a **língua falada** deve ocupar um lugar de destaque no ensino de língua. A motivação para que essa modalidade seja trabalhada com tal relevo se dá, de um lado, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua. Por outro, a fala influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à **representação gráfica dos sons**.”

FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2002, p. 10-11 [grifo das autoras da coleção]

(Triconi; Bertin; Marchezi, 2017a, p. XV, adaptado pelo autor)

No trecho destacado observamos que as autoras trazem a importância da oralidade e escuta como parte do desenvolvimento da competência comunicativa, conforme estabelecido pelos PCN, ao discorrer que o objetivo do ensino de língua portuguesa nas escolas é desenvolver essa competência (Brasil, 1998). Assim, a coleção reforça a importância do ensino tanto da oralidade como da escuta para atingir esse objetivo. Nota-se também, pela leitura do excerto, uma relação com a concepção de língua proposta pelo Círculo de Bakhtin ao propor que a interação no mundo ocorre por diversas modalidades de comunicação, entendemos como uma referência ao que Volóchinov [1895-1936] (2018) afirma em que a interação dos sujeitos se dá por meio da palavra, da língua.

Depreendemos também a referência em relação à escrita e oralidade como modalidades da língua, tendo em vista que as autoras afirmam que nos comunicamos em diferentes modalidades de comunicação. Podemos entender também que essas “diferentes modalidades” podem se estender para além da escrita e da oralidade, como em outras formas de comunicação em que outras semioses também podem estar envolvidas nos propósitos comunicativos.

Outro ponto que a citação traz e que julgamos relevantes é afirmar que só comunicamos com um propósito, assim, também compreendemos uma relação com a língua enquanto interação discursiva, na qual, os sujeitos situados historicamente, só se comunicam com um objetivo claro e definido, mesmo que isso não aconteça de modo consciente. Ao propor esse entendimento nas concepções do livro, podemos inferir que as atividades que permeiam o livro devem estar inseridas em um contexto comunicativo cuja propósito esteja claro e definido tanto para o professor quanto para o aluno.

Há também a menção acerca dos gêneros orais que é uma referência não só ao que Bakhtin [1895-1975] (2016) desenvolve em sua filosofia como também naquelas abordadas pelos documentos norteadores em que orientam o ensino de língua portuguesa por meio dos textos e que tais textos só podem ser materializados em algum gênero discursivo.

No trecho há também duas notas rodapés nas quais aparecem duas citações usadas como discurso de autoridade para reforçar a importância e o propósito de ensinar a oralidade nas escolas.

Na primeira nota de rodapé (22), observa-se sobre o papel que a escola deve assumir ao ensinar a oralidade que não se caracteriza pelo “ensinar a falar”, mas mostrar os diferentes usos que se tem da fala, tanto é esse o foco que as autoras destacam a expressão “*usos da fala*”, mostrando diferentes contextos em que ela é empregada para evidenciar sua heterogeneidade, inclusive na relação que se tem entre fala e escrita, tanto no uso informal como formal.

Na segunda nota (23), a citação reforça a importância de se trabalhar com a oralidade na escola, justificando que o aluno já domina as regras dessa modalidade e que a fala influencia a escrita, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A nota de rodapé ainda revela a preocupação de trabalhar com a oralidade com fins de ensinar a escrita, tendo vista a relação que os alunos fazem entre o que se fala e o que se escreve. Nesse sentido, pode-se compreender uma distância da oralidade como prática social, focado em seu uso, como mencionado na nota de rodapé anterior (22). Podemos inferir que a citação abre brecha para uma compreensão de observar a oralidade para ensinar a escrita, nos parecendo que ela será pretexto também para pensar sobre a escrita. A relação entre escrita e oralidade entendida por nós e assumida nesta pesquisa é vista como complementares, em um contínuo, onde ambas se

complementam para atingir um propósito comunicativo, como nos aponta Marcuschi (2010a). Não negamos a relação que existe entre fala e escrita no processo de alfabetização, principalmente no aspecto do aluno compreender que o se fala, também pode se escrever, mas isso não quer dizer, de modo algum, que a fala representa a escrita, mas sim que ambas se complementam.

Em outro trecho, encontramos o lugar que o ensino da oralidade ocupa na coleção didática:

Nesta coleção, a seção Prática de oralidade, presente em todas as unidades, contribui para o desenvolvimento de atividades orais, de caráter mais espontâneo, recorrentes na sala de aula, favorecendo a sistematização de procedimentos mediada pelo professor. A seção tem como fundamento:

[...]

- o trabalho com práticas orais de linguagem também voltadas para os gêneros da comunicação pública formal²⁵, desde os primeiros anos (conversas, discussões sobre temas específicos, apresentações de leituras feitas, etc.) com ampliação gradativa para situações com prevalência de aspectos mais formais de uso da língua no 4º e 5º anos.

A opção por tal distribuição didática das práticas orais de linguagem, ao longo do Ensino Fundamental I, levou em conta que:

- os alunos geralmente já dominam bem as formas cotidianas de comunicação oral;
- cabe à escola a tarefa de refletir sobre essas formas, colocando-os frente a frente com outras formas de comunicação oral, mais regradas, mais institucionais e que exigem um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las: os gêneros como objetos autônomos²⁶ para o ensino do oral.

Nota de rodapé

²⁵ “Já que o papel da escola é sobretudo o de instruir, mais do que o de educar, em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos **gêneros da comunicação pública formal**. Por um lado, aqueles que servem à aprendizagem escolar em português e em outras disciplinas (exposição, relatório de experiência, entrevista, discussão em grupo, etc.), e, por outro lado, aqueles da vida pública no sentido lato do termo (debate, negociação, testemunho diante de uma instância oficial, teatro, etc.).”

SCHNEUWLY; DOLZ et al., 2004, p. 175 [grifo das autoras].

²⁶ “Eles são **autônomos** no sentido de que o oral (os gêneros orais) é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não linguísticos (em relação somente com outros saberes disciplinares).”

(Triconi; Bertin; Marchezi, 2017a, p. XVI, grifo das autoras, adaptado pelo autor)

As autoras apresentam que a seção “Prática de oralidade” será o lugar privilegiado para trabalhar aspectos próprios da linguagem oral, principalmente no sentido de ser espontânea.

À luz da teoria do Círculo de Bakhtin, especialmente no que se refere à concepção de linguagem como prática social e à noção de gêneros discursivos, podemos observar que a organização do ensino da oralidade ao longo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, partindo das formas cotidianas de comunicação para gêneros orais mais formais e institucionalizados, revela uma compreensão do processo de escolarização como espaço de ampliação da competência discursiva dos alunos, que é foco da BNCC. Tal perspectiva se alinha com os

pressupostos bakhtinianos, que reconhecem os gêneros como formas relativamente estáveis de enunciados, moldadas por contextos históricos e sociais específicos (Bakhtin [1895-1975], 2016).

Ainda de acordo com Bakhtin [1895-1975] (2016), os sujeitos não se apropriam da linguagem de modo neutro ou espontâneo, mas por meio da vivência em situações comunicativas concretas e diversas. Ao propor uma progressão dos gêneros orais mais informais para os mais formais, a coleção didática tende a respeitar essa dinâmica, oferecendo aos alunos oportunidades de transitar por diferentes esferas de comunicação e, assim, desenvolver um controle mais consciente e voluntário sobre seus enunciados. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), essa progressão é fundamental para que os estudantes possam dominar os gêneros públicos e escolares, muitas vezes distantes de suas práticas comunicativas habituais (cotidianas).

Nesse sentido, o papel da escola, conforme destacado no trecho, vai além da simples repetição de práticas já conhecidas. Cabe à instituição escolar refletir sobre os usos da linguagem e mediar o contato dos alunos com gêneros discursivos mais complexos, que exigem não apenas domínio linguístico, mas também posicionamento ético e responsabilidade comunicativa. Ao tratar os gêneros orais como objetos autônomos de ensino e não apenas como instrumentos para outros fins, a proposta reconhece o valor formativo da oralidade como prática social legítima e fundamental para a participação cidadã.

Com isso, o enfoque em gêneros da comunicação pública formal, como debates, entrevistas e exposições orais, articula-se com a dimensão ética da linguagem destacada por Bakhtin [1895-1975] (2016). Para o autor, todo enunciado é carregado de valores e posicionamentos e o falante é responsável pelos efeitos de sua palavra no outro. Assim, ao ensinar gêneros que circulam em contextos institucionais, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de atuar de forma crítica e consciente na esfera pública, ampliando suas possibilidades de inserção social e de construção de sentido no mundo.

Por fim, a coleção didática se alicerça em pressupostos teóricos que evidenciam um alinhamento significativo com os fundamentos da teoria bakhtiniana, tornando uma prática possível no ensino da língua portuguesa. Ao valorizar a oralidade como objeto legítimo de ensino, organizar a progressão dos gêneros em função de sua complexidade social e discursiva, e atribuir à escola um papel mediador na formação de falantes conscientes, a abordagem contribui para o desenvolvimento de uma competência comunicativa ampla, crítica e contextualizada.

3.3 Propostas de oralidade como prática social de linguagem de produção de gêneros orais encontradas na coleção didática

Nessa seção, agrupamos as atividades de produção de texto oral que consideramos apresentar uma proposta adequada ou, ainda, ideal levando em consideração os pressupostos teóricos que sustentam esta pesquisa. Nas atividades a seguir, destacamos a relação de propostas de produção de texto oral em sala de aula que leve em consideração a função social da linguagem tal como ela ocorre fora da escola, como também de situações de comunicações que são próprias da escola e, portanto, os gêneros ali propostos atendem também esse contexto específico. Ainda, também, vamos observar que o trabalho com a oralidade é visto como prática social e que sua relação com a escrita é calcada em um propósito comunicativo que se deseja atingir, assim, as reflexões a qual os alunos serão expostos promovem o entendimento de uma relação entre oral e escrito de modo contínuo, não estabelecendo uma oposição entre as duas ou de supervalorização de uma em detrimento da outra.

Nessa categoria, observamos que as propostas de produção de texto oral consideradas como de oralidade como prática social de linguagem estão dispostas principalmente nos volumes do 4º e 5º ano, o que se alinha também ao que as autoras mencionam ao desenvolver gêneros orais formais principalmente nas séries finais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No Quadro 21 abaixo observamos essa distribuição nessa categoria:

Quadro 21: Distribuição das atividades de produção de texto oral na coleção consideradas como oralidade como prática social de linguagem

Volume	Número de atividades
1º ano	1
3º ano	1
4º ano	2
5º ano	5
Total	9

Fonte: Elaborado pelo autor.

Constatamos que nessa categoria o volume do 2º ano não há nenhuma atividade considerada como oralidade como prática social de linguagem em que proporcione aos alunos uma proposta de produção de texto oral que explore a função social do texto a partir de um propósito comunicativo.

As atividades que se encontram nessa categoria nos revelam propostas de produção de texto oral vinculadas a uma situação comunicativa em que a necessidade está vinculada a uma

situação real, em que os alunos necessitem conhecer as características próprias do gênero e que atende aquela situação específica. Isso pode ser observado na Figura 3, retirado do volume do 1º ano:

Figura 3: Atividade 1 – Produção de texto oral (vida cotidiana): parlenda

ASSIM TAMBÉM APRENDO

MARIANA GOSTA MUITO DE PARLENDAS. VAMOS CONHECER A PARLENDAS QUE ACOMPANHA UMA BRINCADEIRA?

COM A TURMA TODA. VAMOS BRINCAR DE DANÇA DAS CADEIRAS!



1. AJUDEM A PROFESSORA A SEPARAR AS CADEIRAS.
2. FORMEM UMA RODA EM VOLTA DELAS.
3. COM AS MÃOS PARA TRÁS, TODOS CAMINHAM SALTITANDO E RECITANDO JUNTOS A PARLENDAS.

MAMÃE FOI À FEIRA
NÃO SABIA O QUE COMPRAR
COMPROU UMA CADEIRA
PRA MARIA SE SENTAR

MARIA SE SENTOU
A CADEIRA ESBORRACHOU
COITADINHA DA MARIA
FOI PARAR NO CORREDOR.

DOMÍNIO PÚBLICO.

4. CADA VEZ QUE PARAR A PARLENDAS, TODOS DEVEM PROCURAR UMA CADEIRA PARA SE SENTAR.
5. QUEM FICAR DE PÉ SAI DA RODA E LEVA UMA CADEIRA EMBORA.
6. GANHA PALMAS QUEM FICAR ATÉ O FIM.

Unidade 14

Assim também aprendo

É importante que os alunos ouçam com atenção a sequência das instruções orais de um texto injuntivo (nesse caso, o enunciado da atividade), de modo a reforçar a habilidade de identificar o formato e as possíveis maneiras de diagramação desse gênero. (Referência: BNCC – EF01LP20)

Orientá-los a se expressar oralmente com clareza e tom de voz audível na brincadeira, atribuindo significados aos gestos, à expressão corporal e à voz (aspectos não linguísticos) dos colegas. (Referências: BNCC – EF15LP09 e EF15LP12)

É importante também incentivá-los a recitar a parlenda com entonação adequada e observando as rimas. (Referência: BNCC – EF01LP19)

Fazer várias rodadas da brincadeira para que muitos alunos, senão todos, possam ter a oportunidade de não ficar "sobrando", sem cadeira.

ATENÇÃO !
O NÚMERO DE CADEIRAS DEVE SER MENOR QUE O NÚMERO DE ALUNOS.

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017a, p.158, adaptado pelo autor.

A atividade apresenta uma proposta lúdica intitulada “*Assim Também Aprendo*”, com foco no trabalho da oralidade por meio de parlendas e brincadeiras. A atividade parte do interesse da personagem Mariana, que gosta muito de parlendas, e convida os alunos a conhecer uma que acompanha uma brincadeira tradicional: a dança das cadeiras.

Logo no início, um texto convida a turma toda a participar da atividade. No centro, há uma ilustração colorida de cinco crianças brincando. Elas caminham animadas ao redor de um círculo de cadeiras, com os braços levantados e expressões de alegria no rosto. A cena sugere movimento e diversão, representando bem o clima da brincadeira.

Abaixo da imagem, estão as instruções da atividade, numeradas de 1 a 6. Os alunos são orientados a ajudar a professora a separar as cadeiras, formar uma roda ao redor delas e caminhar de mãos para trás enquanto recitam juntos uma parlenda. Um aviso em destaque informa que o número de cadeiras deve ser sempre menor que o número de participantes.

A parlenda é apresentada em duas colunas, com versos rimados e linguagem simples. O texto é assinado como sendo de domínio público. Após a recitação da parlenda, os alunos devem procurar rapidamente uma cadeira para se sentar. Quem ficar de pé sai da roda levando uma cadeira consigo, e a brincadeira continua até que reste apenas um participante. O vencedor recebe palmas da turma.

Na lateral direita da página, há uma caixa com orientações pedagógicas para o professor. Embora o texto destaca a importância de os alunos ouvirem e compreenderem instruções orais, identificarem o gênero textual injuntivo (comandos e instruções) em relação a comanda da professora e se expressarem oralmente com clareza, também se sugere que os alunos sejam incentivados a recitar a parlenda com entonação e atenção aos gestos corporais.

A produção de texto gira em torno do gênero parlenda, oriundo da tradição oral e repassado de geração em geração. Embora apareça registrado na escrita, a sua essência é oral. Dentro das mais diversas possibilidades enunciativas e dos propósitos comunicativos, as parlendas são usadas comumente para brincar e, para isso, é necessário que os sujeitos sociais envolvidos nesse enunciado tenham conhecimento sobre ela.

Na atividade, a recitação da parlenda para participação de uma brincadeira, configura como uma das habilidades de produção de texto oral prevista na BNCC. Nesse sentido, podemos inferir que o professor tendo o domínio da parlenda para a brincadeira, envolve os alunos ao convidá-los a participar da atividade. A proposta configura como um enunciado concreto e único a ser atualizado sempre que a atividade for colocada em prática pelos professores que fizerem uso desse material didático.

Observamos que o gênero essencialmente oral vem acompanhado do registro escrito, no caso, a parlenda vem como apoio para as crianças que ainda não conhecem e que também se encontram em fase de alfabetização. Com isso, a escrita atrela-se à necessidade de conhecê-la para brincar.

A atividade apresentada na imagem, centrada na brincadeira da “Dança das Cadeiras” acompanhada da recitação de uma parlenda, representa trabalho com a oralidade na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Segundo Marcuschi (2008), a oralidade não deve ser tratada como etapa preparatória para a escrita, mas como uma modalidade legítima de linguagem, com estrutura, função e complexidade próprias. Ele propõe que o ensino da oralidade ocorra a partir de eventos comunicativos reais ou simulados, em que os alunos tenham objetivos comunicativos claros, papéis sociais definidos e contextos de interação significativos. A atividade da parlenda associada à brincadeira responde a esses critérios: ela cria um contexto concreto de interação

em que os alunos participam com um objetivo (não ficar sem cadeira), respeitam turnos de fala, usam o corpo e a voz de maneira expressiva e produzem linguagem oral com base em um texto tradicional da cultura popular.

Sob a perspectiva bakhtiniana, a linguagem é essencialmente dialógica, ou seja, todo enunciado se constitui em resposta (ou em expectativa de resposta) a outros enunciados anteriores, dentro de um contexto social e histórico específico (Bakhtin, [1895-1975], 2016). A parlenda recitada pelas crianças é um enunciado concreto, ou seja, um uso efetivo da linguagem em situação, e está inserida em uma tradição oral que tem sua função social na transmissão de saberes, valores e práticas culturais. Ao recitá-la coletivamente durante a brincadeira, os alunos reatualizam esse enunciado em um novo contexto, reconfigurando seus sentidos por meio da performance e da interação com os colegas.

A linguagem aqui não é apenas um instrumento de nomeação, mas uma prática viva que envolve o corpo, a emoção, o ritmo e a escuta ativa. Como destaca Bakhtin, [1895-1975] (2016), os gêneros discursivos não são apenas formas linguísticas, mas modos de agir socialmente com a linguagem e, nesse caso, a parlenda cumpre sua função como gênero lúdico, rítmico e interativo.

Outro ponto importante é que a proposta favorece a observação da função social da linguagem. A brincadeira não apenas diverte, mas ensina a seguir regras, a negociar significados e a cooperar com os demais, ações comunicativas que extrapolam a linguagem verbal. Há, portanto, uma dimensão ética e intersubjetiva na atividade, pois os alunos são colocados em situações de escuta e produção que exigem o reconhecimento do outro como interlocutor válido, aspecto fundamental na perspectiva da dialogia.

Essa mesma percepção de uma língua em função social pode ser observada na Figura 4, encontrada no volume do 3º ano:

Figura 4: Atividade 2 – Produção de texto oral (vida cotidiana): receita

Atividade complementar

Propor aos alunos que produzam vídeos para divulgar as receitas pesquisadas no site indicado. Para isso, pedir que assistam ou reproduzir em sala de aula um episódio de programa de culinária infantil. Há diversos canais desses programas disponíveis em plataformas de vídeo, como: "A fantástica cozinha de Clara", "Telma e Tula", "Tem criança na cozinha", etc. Depois, orientar os alunos a criar um roteiro para os vídeos e organizar com a classe a gravação dos programas, providenciando os ingredientes com a ajuda dos familiares e dos funcionários da cozinha da escola. As receitas podem ser divulgadas em meio digital ou apresentadas a outras turmas. (Referência: BNCC – EF03LP15)

Fonte: Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017c, p.77, adaptado pelo autor.

A proposta apresenta uma atividade prática voltada aos alunos, com foco no desenvolvimento da oralidade e na produção de vídeos. É orientado que os estudantes produzam vídeos para divulgar receitas pesquisadas previamente em um site indicado. Para isso, recomenda-se que os alunos assistam ou que o professor reproduza na sala de aula um episódio de um programa de culinária infantil. São mencionados como exemplo alguns programas disponíveis em plataformas de vídeo, como: "*A fantástica cozinha de Clara*", "*Telma e Tula*" e "*Tem criança na cozinha*".

A proposta segue com orientações para que os alunos criem um roteiro para os vídeos e que a turma organize, junto ao professor, a gravação dos programas. A atividade também envolve a participação das famílias e dos

funcionários da cozinha da escola, que podem ajudar na preparação dos ingredientes necessários para a gravação. Ao final, as receitas devem ser divulgadas digitalmente ou apresentadas a outras turmas, promovendo a partilha do trabalho produzido. A proposta valoriza a integração entre linguagem, criatividade, trabalho em grupo e o uso de tecnologias na educação.

A atividade complementar apresentada, representa uma prática pedagógica rica do ponto de vista da linguagem, pois articula oralidade, escrita, multimodalidade e contexto social real. Essa atividade pode ser compreendida como uma estratégia potente de ensino-aprendizagem centrada na linguagem como ação situada e socialmente significativa.

Segundo Marcuschi (2007), não existe uma separação rígida entre oralidade e escrita, especialmente no espaço escolar. Pelo contrário, o que se deve promover são práticas que

explorem a relação contínua e funcional entre essas duas modalidades, pois ambas coexistem nos gêneros discursivos da vida cotidiana.

Nesse sentido, a atividade mobiliza essa relação: os alunos assistem a programa orais (culinária infantil), elaboram roteiros escritos e, posteriormente, produzem vídeos que retomam a linguagem oral em um novo formato, com características multimodais. Esse ciclo integra práticas de escuta, leitura, planejamento textual, expressão oral e performance audiovisual.

Do ponto de vista da teoria bakhtiniana, essa atividade representa um uso da linguagem ancorado em eventos comunicativos concretos e historicamente situados. A produção de vídeos com receitas e sua divulgação em meios digitais ou apresentações públicas na escola remetem a enunciados concretos, ou seja, produções linguísticas reais, situadas, com propósito comunicativo claro e voltadas para interlocutores igualmente reais. Os alunos deixam de ser apenas receptores de conteúdos para tornarem-se sujeitos ativos em práticas discursivas socialmente reconhecidas, como o gênero "programa de culinária", que tem um formato e função próprios dentro da esfera midiática e cultural.

O conceito de dialogia se manifesta na forma como os alunos se posicionam em relação a outros discursos, pois eles observam e se apropriam dos modelos apresentados nos vídeos infantis de culinária (como os programas mencionados) e os reelaboram em suas próprias produções, em um processo contínuo de resposta e ressignificação. Essa interação entre discursos evidencia que a linguagem não é um sistema isolado, mas uma prática viva e ideologicamente marcada, como defende Volóchinov [1895-1936] (2018), que vê o enunciado como unidade fundamental da comunicação verbal, sempre atravessado por valores sociais, contextos históricos e relações de poder.

Assim, a atividade vai além do exercício linguístico formal e passa a constituir uma prática discursiva com função social. Ao envolver a comunidade escolar (familiares, funcionários da cozinha) e propor a circulação dos vídeos em diferentes meios, o trabalho com a linguagem oral ganha amplitude e relevância social, colaborando para a formação de sujeitos capazes de compreender e atuar criticamente nos diversos domínios da vida pública.

No volume do 4º ano, representados pelas Figura 5 e Figura 6, encontramos duas propostas de produção de textual do gênero notícia e exposição oral que partem também de uma situação comunicativa que envolve os alunos para a necessidade da produção dos dois gêneros discursivos.

Figura 5: Atividade 3 – Produção de texto oral (vida cotidiana): notícia**Produção de texto****Notícia**

Chegou a hora de produzir uma notícia para montar um jornal da escola e, se possível, criar também um jornal radiofônico. Reúnam-se em trios e, após os grupos estarem formados, conversem a respeito do tema sobre o qual cada grupo gostaria de produzir sua notícia. Sigam as orientações e bom trabalho!

Planejamento

1. Conversem sobre algum fato acontecido na escola ou no bairro em que moram. Deve ser um fato real e que desperte interesse para a leitura (pode ser sobre uma excursão, uma festa, uma apresentação musical, etc.).
2. Pesquise o maior número de informações sobre o fato escolhido.
3. Preencham o quadro abaixo com as seguintes informações:

O que aconteceu?	Quando aconteceu?	Onde aconteceu?	Quem participou?	Como aconteceu?

Escrita

1. Pensem em um título, uma manchete que desperte a curiosidade dos leitores.
2. Em uma folha à parte, escrevam a manchete com letras grandes e destacadas no alto da página.
3. No primeiro parágrafo, o lide, procurem colocar de forma resumida as informações do quadro: **o quê? quando? onde? quem?**.
4. Em seguida, escrevam **como** o fato aconteceu com mais detalhes.
5. É importante verificar se estão presentes no texto os fatos, quem participou deles e as decorrências dos acontecimentos, isto é, se houve consequências a partir do fato noticiado. A linguagem deverá ser clara e mais formal.

Produção de texto**Notícia****Planejamento e escrita**

A atividade contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas a práticas colaborativas de planejamento, revisão e edição do texto. (Referências: BNCC – EF15LP05, EF15LP06, EF15LP07, EF04LP14, EF04LP16 e EF04LP17)

2. Jornal radiofônico

Motivar os alunos a montar o jornal, distribuindo as notícias em papel de tamanho grande de modo harmônico para ser exposto na sala ou nos corredores da escola.

O objetivo da inserção da atividade com jornal eletrônico está relacionado ao uso das tecnologias da informação e da comunicação para disponibilizar as produções dos alunos, dando uma destinação real a elas. (Referência: BNCC – EF04LP17)

Conforme as condições da escola, é possível que a atividade seja mais simples ou mais elaborada. Pode-se partir de uma gravação feita por meio de um celular para compartilhá-la por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas. Outra possibilidade é realizar a atividade em uma sala silenciosa, com microfone e caixa de som, que deverá ser reservada para a transmissão do jornal em horário a ser combinado com a escola.

Foi escolhida uma modalidade simples de discurso oral baseado em texto e roteiro escrito. Planejar uma ordem de apresentação e motivar os alunos a fazer uma transmissão dinâmica, baseando-se nos modelos ouvidos na seção **Prática de oralidade**.

Revisão

1. Releiam a manchete, o lide e o corpo da notícia para verificar se ficaram claros.
2. Insiram no texto, se possível, recursos visuais como foto ou ilustração do fato para deixar a notícia mais rica.

Edição**1. Jornal da sala**

Após todos os grupos terem produzido suas notícias, elas serão agrupadas no jornal da sala, que será produzido coletivamente pela turma.

Esse jornal poderá ser criado em formato impresso, usando os recursos que a escola oferece, como computador, impressora, softwares específicos para desenvolvimento de publicações impressas, etc. Se houver possibilidade, as notícias poderão ser publicadas também em jornal digital e divulgadas para a comunidade escolar.

2. Jornal radiofônico

Sigam as orientações para elaborar o roteiro do grupo.

Roteiro

1. Em um dia estipulado pelo professor, reúnam-se em grupos e criem um nome para o jornal radiofônico e um texto para a vinheta que iniciará a apresentação do programa.
2. Escolham quem será o apresentador (âncora) do jornal. O escolhido deverá falar com expressividade, pronunciando bem as palavras, usando uma linguagem simples em tom de conversa com o ouvinte.
3. Ouçam alguns noticiários de rádio e prestem atenção nas técnicas utilizadas pelos apresentadores e repórteres. Isso poderá ajudar na produção de vocês.
4. Adaptem os textos das notícias para a linguagem do rádio.
5. Escolham o texto de encerramento do programa.

Com o roteiro pronto, reúnam-se para fazer os ajustes necessários. Depois, ensaiem várias vezes antes da apresentação do jornal.

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017d, p.71 e 72, adaptado pelo autor.

A atividade começa com uma introdução que convida os estudantes a produzirem uma notícia sobre um fato ocorrido na escola ou na comunidade, com a sugestão de montar um jornal da escola, tanto em formato impresso quanto como jornal radiofônico. A proposta envolve a divisão dos alunos em trios, para que escolham juntos o tema da notícia que irão elaborar.

A seguir, há uma seção de “Planejamento”, numerada de 1 a 3. Primeiro, os alunos são orientados a conversar sobre o fato escolhido. Depois, devem buscar o maior número de informações sobre ele e preencher um quadro com perguntas-chave: “O que aconteceu?”, “Quando aconteceu?”, “Onde aconteceu?”, “Quem participou?” e “Como aconteceu?”. Esse quadro aparece no centro da página, em destaque, com fundo verde claro e bordas visíveis.

Logo abaixo, a seção “Escrita” apresenta cinco instruções para transformar o planejamento em texto jornalístico. Os alunos devem pensar em um título chamativo, criar uma manchete em letras grandes, e iniciar o texto com um parágrafo de abertura (lide), respondendo

às perguntas do quadro. Depois, devem escrever um segundo parágrafo com mais detalhes, cuidando da clareza, da objetividade e da linguagem adequada.

Na etapa de “Revisão”, os estudantes são incentivados a reler sua produção, conferindo se a manchete, a lide e o corpo da notícia estão bem escritos. Também é sugerido o uso de recursos visuais, como fotos ou ilustrações, para tornar o conteúdo mais atraente.

A parte de “Edição” traz duas possibilidades: montar um jornal da sala, reunindo as notícias produzidas pelos grupos, ou criar um jornal radiofônico. No jornal da sala, as notícias podem ser organizadas em formato impresso ou digital, utilizando os recursos da escola, como computadores e impressoras. Já no jornal radiofônico, há um roteiro detalhado: os grupos devem criar uma vinheta de abertura, escolher um âncora para apresentar o programa com clareza e expressividade, ouvir modelos reais de rádio para observar as técnicas dos jornalistas e adaptar seus textos para a linguagem oral.

Na parte inferior da atividade, há duas orientações. A primeira, intitulada "Planejamento e escrita", destaca os objetivos pedagógicos da atividade, vinculando-a às habilidades da BNCC. A segunda, "Jornal radiofônico", explica que essa atividade contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e para a familiaridade dos alunos com os meios de comunicação, propondo a gravação ou a apresentação ao vivo de um programa noticioso produzido por eles.

A atividade didática de produção de uma notícia exemplifica uma prática pedagógica que articula oralidade e escrita de forma integrada, situada e socialmente relevante. A proposta envolve os alunos em um processo completo de elaboração de um gênero jornalístico, tanto em sua forma escrita quanto oral (jornal radiofônico).

Segundo Marcuschi (2010b), a dicotomia tradicional entre oralidade e escrita é artificial e inadequada para a compreensão dos usos reais da linguagem. A escola deve reconhecer e promover a continuidade funcional entre essas modalidades, especialmente nos gêneros que circulam socialmente e exigem formas híbridas de expressão. Nessa atividade, a produção do texto escrito (notícia impressa) não apenas antecede, mas dá suporte à produção oral (jornal falado/radiofônico), funcionando como roteiro, planejamento e estrutura para a apresentação oral. Assim, a escrita não é vista como finalidade em si, mas como ferramenta para a construção de uma performance discursiva oral, o que responde diretamente à crítica de Marcuschi sobre o predomínio da escrita descontextualizada na escola.

A proposta também se alinha aos princípios de Volóchinov [1895-1936] (2018) ao inserir a produção de textos orais e escritos em eventos comunicativos reais e historicamente situados. Os alunos são convidados a escolher acontecimentos do cotidiano escolar ou do bairro,

investigar informações, redigir a notícia e apresentá-la a uma audiência real (a turma ou a comunidade escolar). Trata-se, portanto, de um enunciado concreto, conforme conceituado por Bakhtin, [1895-1975], 2016), ou seja, uma unidade de linguagem situada no tempo, espaço e contexto social, dotada de intenção e voltada a um interlocutor específico.

Outro aspecto fundamental é a dialogia presente na atividade, tendo em vista que os alunos se apropriam do gênero jornalístico a partir da escuta de notícias reais, observam a estrutura composicional e o estilo desses textos, e produzem suas versões dialogando com essas vozes sociais. O conceito de dialogia, conforme Bakhtin, [1895-1975], 2016), implica que todo enunciado carrega ressonâncias de outros discursos, numa cadeia contínua de resposta e posicionamento. Assim, os estudantes não apenas "copiam" modelos, mas reelaboram discursos já existentes em novas situações de comunicação, sendo um movimento essencial para o desenvolvimento da autoria e da consciência discursiva.

Por fim, a atividade concretiza a visão da linguagem como prática social, defendida tanto por Marcuschi (2010b) quanto por Bakhtin [1895-1975] (2016) e Volóchinov [1895-1936] (2018). Os gêneros trabalhados (notícia escrita e jornal radiofônico) são reconhecidamente sociais, possuem uma função comunicativa real (informar a comunidade) e envolvem múltiplos agentes (colegas, professores, ouvintes). Esse tipo de proposta amplia o papel da linguagem na escola, indo além do exercício técnico para atingir uma dimensão de participação cidadã e formação crítica.

Figura 6: Atividade 4 – Planejamento de texto oral/Exposição oral (prática de estudo e pesquisa): exposição oral

Produção de texto

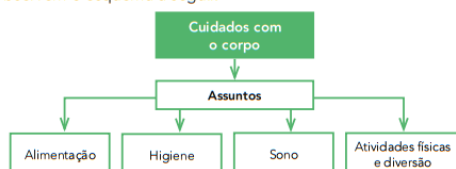
Exposição oral

EM GRUPO. Nesta unidade, vocês viram que o texto informativo apresenta o conhecimento em linguagem objetiva, com a intenção de compartilhar informações do mundo real.

Agora é o momento de produzir um texto informativo para uma exposição oral sobre **os cuidados que devemos ter com nosso corpo**. Sigam as etapas propostas.

Preparação

1. Observem o esquema a seguir.



2. De acordo com as orientações da professora, pesquise informações sobre um dos quatro assuntos apresentados no esquema.

Vale consultar dicionários, livros didáticos de Ciências, sites, atlas do corpo humano, enciclopédias e outras fontes indicadas pela professora, além de entrevistar especialistas como médicos, nutricionistas, educadores físicos, entre outros profissionais com conhecimento no assunto.

Planejamento

1. Reúnam as informações e selecionem as mais importantes.
2. Preparem um roteiro da apresentação, organizando os itens em que se divide o **assunto** pesquisado e a ordem em que vocês apresentarão cada item.

Revisão

1. Releiam o roteiro da apresentação em voz alta.
2. Verifiquem se o texto está adequado para ser apresentado oralmente.
3. Reescrevam o que for necessário.

Apresentação oral

1. Ensaíem e vejam se a ordem da apresentação está adequada.
2. Observem a postura de vocês, o tom da voz, o ritmo da fala.
3. Aguardem a data de apresentação conforme combinado com a professora.

Avaliação

Conversem com os outros grupos sobre as apresentações. **Respostas pessoais.**

1. As apresentações atenderam à intenção de informar com clareza?
2. A linguagem usada estava adequada ao conteúdo?
3. Que postura cada grupo adotou ao fazer a exposição?
4. Como ocorreu a participação dos alunos ouvintes em cada exposição?

Produção de texto

Nesta unidade, haverá duas produções textuais: uma oral – exposição oral – e outra escrita – o roteiro da exposição oral. A atividade de produção está baseada na pesquisa como uma atividade interdisciplinar em sua natureza, pois pressupõe o exercício de interagir com conhecimentos de outras áreas, em especial a de Ciências. É uma forma de desenvolver a habilidade de ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (Referências: BNCC – EF35LP20, EF35LP21 e EF04LP19)

Planejamento e Apresentação oral

O importante é que os alunos definam a ordem em que vão expor o resultado da pesquisa. Estabelecida essa ordem, poderão elaborar os registros escritos que servirão de apoio à apresentação oral, organizando também os demais recursos (fotos, gráficos, ilustrações, etc.). Em geral, as etapas são:

- apresentação do assunto pesquisado (por exemplo: “Dos cuidados que devemos ter com o corpo humano, nosso grupo vai apresentar aqueles que se referem à alimentação”);
- exposição dos tópicos em que esse assunto se divide e da ordem em que serão comentados; por exemplo: “vamos começar falando sobre por que é importante ter uma alimentação saudável”, “depois comentaremos quais são os alimentos mais saudáveis para o organismo humano”, “na sequência, apresentaremos...”. Para cada etapa, é preciso organizar os recursos usados: texto de apoio com os dados principais, recursos não verbais a serem mostrados, etc. Levar os alunos a perceber que expressões como “vamos começar...” e “depois...” ajudam a organizar as anotações que servirão de apoio na apresentação e a “refrescar” a memória no momento da fala, ou seja, a ordem em que cada tópico será exposto;

- finalização da apresentação;
 - previsão de tempo para perguntas da plateia;
 - avaliação geral dos trabalhos. (Referência: BNCC – EF35LP19)
- Se a escola contar com laboratório de informática, os alunos poderão preparar a apresentação em slides digitais, com recursos visuais e até com integração e ampliação das informações em tempo real na internet.

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017d, p.166, adaptado pelo autor.

A Figura 6 traz como foco principal a produção de um texto informativo para apresentação oral. O título “Produção de texto” aparece em destaque no topo, seguido da proposta “Exposição oral”, que introduz a atividade.

Logo abaixo, um pequeno texto introdutório explica que os alunos irão trabalhar em grupo para produzir um texto informativo oral com o objetivo de compartilhar conhecimentos sobre o tema: cuidados com o corpo. A atividade busca desenvolver habilidades comunicativas e de pesquisa, incentivando os estudantes a explorarem informações reais e úteis para o cotidiano.

O conteúdo é dividido em etapas claras: Preparação, Planejamento, Revisão, Apresentação oral e Avaliação. Na fase de preparação, os alunos são convidados a observar um esquema visual localizado ao centro da página, intitulado “Cuidados com o corpo”. Esse esquema é composto por um organograma que se ramifica em quatro temas principais: Alimentação, Higiene, Sono e Atividades físicas e diversão, formando a base para a pesquisa dos grupos.

Na sequência, os alunos são orientados a pesquisar, com apoio da professora, utilizando diferentes fontes como livros didáticos, dicionários, sites, enciclopédias e até mesmo entrevistas com profissionais da área da saúde e educação física. O objetivo é reunir dados confiáveis e relevantes sobre os quatro subtemas apresentados.

Durante o planejamento, os grupos devem selecionar as informações mais importantes e preparar um roteiro de apresentação, organizando o conteúdo de forma clara e objetiva. Já na etapa de revisão, os estudantes são incentivados a reler, verificar a clareza do texto e reescrever quando necessário, garantindo que o material esteja adequado para ser apresentado oralmente.

A apresentação oral é uma etapa prática, onde os alunos devem ensaiar, observar o ritmo e a entonação da fala e realizar a apresentação para os colegas na data combinada. Após isso, acontece a fase de avaliação, com uma conversa coletiva entre os grupos. São propostas reflexões sobre a clareza das apresentações, adequação da linguagem, postura dos apresentadores e participação dos ouvintes.

À direita da página, dois quadros reforçam os objetivos pedagógicos da atividade. Um deles contextualiza a proposta dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando que ela se conecta com a área de Ciências e tem como finalidade desenvolver a habilidade de comunicar informações com base em pesquisas e evidências. O outro quadro explica como planejar a apresentação oral, sugerindo a divisão dos conteúdos entre os integrantes do grupo, o uso de recursos visuais (como cartazes e imagens), e a organização do tempo de fala, inclusive com espaço para perguntas da plateia.

A atividade de produção de exposição oral sobre cuidados com o corpo, representa um exemplo pedagógico rico em práticas discursivas que integram oralidade, escrita e interação social. Essa proposta mobiliza não apenas a habilidade linguística dos alunos, mas também os insere em eventos comunicativos concretos, nos quais a linguagem cumpre função social relevante e é estruturada em torno de gêneros discursivos reconhecíveis.

De acordo com Marcuschi (2003, 2008), a oralidade e a escrita não devem ser tratadas como polos opostos, mas sim como modalidades interdependentes e funcionalmente complementares, integradas por meio de práticas de linguagem contextualizadas. Na atividade

proposta, os alunos são orientados a realizar pesquisas escritas e, a partir dessas informações, elaborar um roteiro escrito que servirá como base para uma exposição oral planejada.

Esse movimento de alternância entre modos de linguagem — pesquisa escrita, planejamento, produção oral — evidencia o que Marcuschi (2007) chama de relação contínua entre escrita e oralidade, em que a escrita não tem função apenas normativa ou de registro, mas atua como apoio estrutural à organização do texto oral, especialmente no contexto escolar. Essa prática ajuda a desenvolver o domínio de gêneros orais formais (como a exposição), muitas vezes menos presentes no cotidiano dos alunos.

A exposição oral que os alunos são convidados a produzir se configura como um enunciado concreto por ter uma finalidade comunicativa clara (informar o público escolar sobre cuidados com o corpo), um interlocutor real (colegas e professores), e ocorre em uma situação social definida (apresentação pública em sala).

Os alunos são orientados a organizar a fala considerando a interação com o público, como a ordem de apresentação, uso de imagens e recursos visuais, entonação e tempo para perguntas, configurando elementos que materializam o conceito de interação discursiva (Bakhtin [1985-1975], 2016), em que o sentido do discurso se constrói em relação ao outro. O uso de marcadores como “Vamos começar...”, “Na sequência...”, “Depois disso...” são exemplos de estratégias dialógicas que guiam o ouvinte na construção de sentido.

A proposta também trabalha diretamente com o conceito de gêneros do discurso, definido por Bakhtin [1895-1975] (2016) como formas relativamente estáveis de enunciado, moldadas pelas condições de comunicação. A exposição oral é aqui concebida como gênero que circula também na escola. Ao propor que os alunos abordem temas como alimentação, higiene, sono e atividades físicas, o discurso é atravessado por conteúdos científicos e normas sociais, o que evidencia sua carga ideológica, no sentido bakhtiniano.

De acordo com Volóchinov [1895-1936] (2018), todo signo é ideológico, pois representa não apenas um objeto do mundo, mas também uma posição social e um valor simbólico. Ao abordar o “cuidado com o corpo”, os alunos não apenas transmitem informação científica, mas também se posicionam em relação a discursos sobre saúde, bem-estar, disciplina corporal e responsabilidade pessoal, que são produzidos socialmente e ideologicamente carregados.

No volume do 5º ano encontramos cinco atividades de produção textual de gêneros orais que se mesclam entre gêneros mais formais e outros mais informais. Em todas as propostas podemos observar que há a preocupação em envolver os alunos em uma situação de

comunicação em que seja necessário o estudo do gênero para atingir o objetivo comunicativo proposto.

Assim, observemos a Figura 7:

Figura 7: Atividade 5 – Planejamento de texto oral/Exposição oral (prática de estudo e pesquisa): exposição oral

Preparação da apresentação

Para o roteiro de apresentação, é importante que os alunos definam a ordem em que vão expor o resultado da pesquisa. A partir dessa ordem, poderão elaborar os registros escritos que servirão de apoio à apresentação oral, organizando também os demais recursos a serem utilizados (fotos, gráficos, ilustrações, etc.).

As etapas costumam ser estas:

- apresentação do assunto pesquisado (por exemplo, “Dos cuidados que devemos ter com o corpo humano, nosso grupo vai apresentar aqueles que se referem à alimentação”);
- apresentação dos tópicos em que esse assunto se divide e da ordem em que serão comentados. Por exemplo: “Vamos começar explicando por que é importante ter uma alimentação saudável”; “depois comentaremos quais são os alimentos mais saudáveis para o organismo humano”; “na sequência, apresentaremos...”;

• finalização da apresentação;
• questões levantadas pela plateia;
• avaliação geral dos trabalhos.

Para cada etapa, é preciso organizar os recursos usados: texto de apoio com os dados principais, recursos não verbais a serem mostrados, etc. Estimular os alunos a perceber que expressões como “vamos começar...” e “depois...” ajudam a organizar as notas que serão usadas na apresentação e a refrescar a

Exposição oral

Preparação para a exposição oral

1. Reúnam os textos produzidos, organizando-os em um painel para que todos os leitores interessados possam informar-se sobre a baleia-azul.
2. Ao organizar o painel, decidam: título, como os textos serão agrupados e o lugar em que será exposto.

Apresentação

Chegou a hora de apresentar oralmente o trabalho da dupla aos demais colegas.

Preparação da apresentação

1. Definam a ordem e separem o material para a apresentação.
2. Escolham quem fará a exposição oral, quem auxiliará na apresentação das imagens e quem ajudará a responder às perguntas.
3. Se houver possibilidade, planejem usar um software para as apresentações.
4. Estudem o assunto, usem expressões variadas, falem com ritmo e pausadamente.

Avaliação

Após a apresentação, conversem sobre as seguintes questões:

- As apresentações atenderam à intenção de informar com clareza?
- A linguagem usada estava adequada ao texto?
- Como foram a postura da dupla que expôs o texto e a participação dos ouvintes?

memória do grupo no momento da fala, ou seja, ajudam a lembrar a ordem em que cada assunto será exposto.

As principais habilidades desenvolvidas nesta etapa da produção de texto são as de:

- escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sobre dados apresentados em imagens, tabelas e outros meios visuais;

• expor uma pesquisa escolar, com apoio em recursos multissemióticos, orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
(Referências: BNCC – EF35LP20 e EF15LP10)

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017e, p.111, adaptado pelo autor.

A atividade apresenta orientações detalhadas para a realização de uma exposição oral em sala de aula. No centro da página, em letras roxas, está o título principal “Exposição oral”, seguido do subtítulo “Preparação para a exposição oral”. A atividade propõe que os alunos, em duplas, organizem um painel informativo com base nos textos produzidos anteriormente, tratando do tema baleia-azul. As orientações incentivam os estudantes a definir o título, decidir como agrupar os textos e escolher o local para a exposição do painel.

A etapa seguinte, “Apresentação”, orienta que os alunos apresentem oralmente o conteúdo do painel à turma, promovendo a troca de informações entre os colegas. A seção “Preparação da apresentação” traz passos práticos: escolher o material a ser usado, definir o apresentador, quem responderá às perguntas, utilizar recursos como softwares e ensaiar a fala, mantendo ritmo e clareza.

A parte de “Avaliação”, destacada com marcadores em roxo, convida os estudantes à reflexão, sugerindo perguntas como:

- As apresentações cumpriram o objetivo de informar com clareza?
- A linguagem foi adequada ao conteúdo?
- Como foi a participação dos ouvintes e a postura dos expositores?

No canto esquerdo da página, um quadro com orientações para o professor com o título “Preparação da apresentação” detalha a estrutura ideal para o roteiro da fala. Os alunos devem definir a ordem de apresentação dos temas e organizar os textos de apoio. São sugeridas expressões como “vamos começar...”, “na sequência...” e “depois apresentaremos...” para ajudar na coesão do discurso. A seção também reforça a importância de utilizar imagens, gráficos e outros recursos visuais para enriquecer a exposição.

O texto ressalta a importância de os alunos desenvolverem a capacidade de comunicar informações de maneira clara, com apoio de recursos variados e respeitando o tempo e a sequência planejada da apresentação.

A proposta pedagógica, portanto, vai além da simples falar em público, em virtude de promover o trabalho em grupo, o uso de múltiplas linguagens, a organização das ideias e o desenvolvimento de competências comunicativas, fundamentais para a vida escolar e social dos alunos, como mencionados na BNCC.

A atividade exemplifica uma abordagem de ensino em que a linguagem é concebida como prática social e situada e a oralidade e a escrita são vistas como processos complementares e integrados.

A proposta de produção oral evidenciada na atividade parte da organização de textos escritos (pesquisas, painéis, anotações) como apoio para a elaboração de um gênero oral, rompendo com uma visão compartimentalizada da linguagem. Essa relação contínua entre oralidade e escrita reflete o modo como os textos circulam na vida social, como produtos intermodais e interdependentes.

A elaboração do roteiro escrito para guiar a fala oral, conforme indicado na preparação e a preocupação com marcadores discursivos (como “vamos começar...”, “em seguida...” etc.) são práticas que reforçam essa continuidade. O uso da escrita, portanto, não tem apenas função de registro, mas serve como suporte cognitivo e comunicativo para a produção de discursos orais mais complexos e planejados, contribuindo para a formação de falantes autônomos e críticos, conforme defendido por Marcuschi (2003).

Segundo Bakhtin [1895-1975] (2016), todo ato de fala (ou de escrita) é um enunciado concreto, ou seja, uma produção situada em um contexto específico de interação verbal. A

proposta de apresentação oral baseada em pesquisas escolares e voltada para a socialização de informações com os colegas materializa esse conceito, logo trata-se de uma prática comunicativa real, com propósito definido, destinatários claros e relação dialógica.

A exposição oral constitui-se como um gênero do discurso, entendido como uma forma relativamente estável de enunciado, moldada historicamente pelas condições de produção e circulação. A escola, ao propor que os alunos dominem esse gênero, não apenas ensina normas formais de apresentação, mas também promove a apropriação de práticas sociais de fala pública o que, segundo Bakhtin [1895-1975] (2016), amplia a competência discursiva dos sujeitos.

A interação discursiva está presente na orientação para observar a postura do grupo, responder a perguntas da plateia e utilizar recursos visuais, o que confirma a compreensão do processo de comunicação como dialogia, ou seja, construção de sentidos em relação ao outro. O enunciado nunca é isolado, ele responde a outros discursos anteriores e antecipa réplicas futuras, como, por exemplo, as perguntas feitas pelo público.

Para Volóchinov [1895-1936] (2018), a linguagem é por excelência um signo ideológico, pois está atravessada por valores sociais, históricos e culturais. A escolha do conteúdo da exposição (por exemplo, temas como alimentação saudável, cuidados com o corpo, questões ambientais) reflete o esforço escolar de formar sujeitos críticos e conscientes, alinhando-se a discursos sociais de saúde, ciência e cidadania. Assim, os alunos não apenas informam, mas também se posicionam ideologicamente.

A prática de “expor com apoio em recursos multissemióticos” (gráficos, imagens, vídeos) evidencia que o discurso não é apenas verbal, mas multimodal e ideologicamente orientado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento de habilidades como fazer perguntas, responder, organizar ideias e ouvir são formas de formação ética e política, como preconizado pela concepção de linguagem de Volóchinov [1895-1936] (2018), que vê o signo como um campo de luta ideológica.

A atividade promove uma prática significativa de linguagem ao integrar a produção escrita e oral dentro de um contexto interacional, com uma função comunicativa clara. Essa proposta concretiza a relação entre os gêneros orais e escritos valoriza o uso de enunciados concretos em contextos reais de comunicação e reconhece que a produção de sentidos é atravessada por valores e ideologias sociais. Nesse sentido, a escola cumpre seu papel de não apenas ensinar a “norma” da língua, mas de formar sujeitos capazes de agir discursivamente no mundo.

A Figura 8, do volume do 5º ano, apresenta a seguinte proposta:

Figura 8: Atividade 6 – Planejamento de texto oral/Exposição oral (prática de estudo e pesquisa): entrevista e relato oral

Prática de oralidade

Conversa em jogo

Respeito e valorização de diferentes modos de viver

Na reportagem que você leu, a vida na aldeia indígena transcorre em harmonia com o meio ambiente: as casas são feitas com material encontrado na natureza, a convivência com os animais é amigável e não há desperdício de recursos naturais como água e alimentos.

- E você? Como pode contribuir para o cuidado com a comunidade em que vive?
- O que pode ser feito para manter sua escola limpa, cuidada, e para evitar desperdício de água e de energia, por exemplo?
- Como colaborar para que animais e plantas vivam em harmonia com as pessoas?

Entrevista e relato oral

Entrevista, uma forma de pesquisa

Você vai fazer uma entrevista com vizinhos ou parentes mais velhos sobre a história da comunidade da qual você faz parte: a aldeia, o bairro ou a cidade onde vive.

Planejamento

Prepare o roteiro de perguntas. Veja algumas sugestões.

- Como surgiu a comunidade?
- Quem foram os primeiros habitantes?
- Como a comunidade cresceu ou diminuiu?
- Como era a paisagem natural?
- Quais são os acontecimentos importantes para a história do lugar?

Registro

- Registre a entrevista e os dados coletados com os entrevistados.
- Reúna todo o material que conseguir com os entrevistados: fotografias antigas, recortes de jornais e revistas, desenhos, mapas e outros.

Relato oral

1. EM GRUPO. Conversem e decidam que informações devem constar em um relato oral sobre a história da comunidade. Separem o material que comprove os fatos a serem relatados.

Prática de oralidade

Conversa em jogo

As questões desta seção estimulam reflexões que colaboram para que os alunos ajam pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Referência: BNCC – Competências gerais, p. 9, item 10)

Entrevista e relato oral

É importante que os alunos conversem sobre as informações, argumentando oralmente sobre acontecimentos de interesse social e respeitando pontos de vista diferentes. (Referência: BNCC – EF05LP19)

É importante que os alunos participem de interações orais, realizando uma entrevista orientada por roteiro e apresentando as informações obtidas por meio de relato oral. Esta

atividade possibilita que os alunos identifiquem a entrevista pessoal como um gênero oral, reconhecendo suas características linguístico-expressivas, e identifiquem a finalidade de relatar experiências na interação oral. (Referências: BNCC – EF05LP10 e EF15LP13).

O detalhamento das atividades desta produção oral é justificado pelos gêneros da produção (entrevista e relato oral), que exigem pelo menos três etapas: 1. Entrevista como forma de pesquisa e reunião de informações e de material; 2. Organização da sequência das informações e do diálogo entre a linguagem verbal e a não verbal; 3. Apresentação oral do relato.

Para a realização da entrevista, orientar os alunos a:

- conversar espontaneamente com o entrevistado, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor (Referência: BNCC – EF15LP11);
- fazer as perguntas do roteiro, falando devagar e de modo claro, e escutar com atenção as respostas do entrevistado, observando na fala os sentidos revelados por aspectos não linguísticos (paralinguísticos), como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz (Referência: BNCC – EF15LP12);
- pedir ao entrevistado materiais relacionados à história da comunidade, como fotografias, vídeos, recortes de jornais e revistas, etc. (esses materiais poderão ser fotografados ou filmados pelos alunos, ou, se possível, emprestados pelo entrevistado, tomando-se o devido cuidado e combinando a devolução);
- agradecer a participação do entrevistado ao final da entrevista.

Se possível, orientar os alunos a gravarem o áudio ou filmarem a entrevista, pois, além de o registro facilitar a retomada das informações para a apresentação do relato oral, os áudios ou vídeos poderão ser utilizados na produção de uma reportagem digital, sugerida na seção **Produção de texto**. (Referência: BNCC – EF05LP17)

A atividade de apresentação do relato oral contribui para o desenvolvimento das seguintes habilidades:

- Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. (Referência: BNCC – EF15LP09)
- Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, gráficos etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa. (Referência: BNCC – EF35LP20)
- Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. (Referência: BNCC – EF35LP18)

O volume de trabalho desta atividade ficará plenamente compensado quando houver a produção escrita da **reportagem** com o mesmo tema, que será trabalhado na seção **Produção de texto**.

Fonte: Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017e, p.158 e 159, adaptado pelo autor.

A atividade está relacionada à entrevista e ao relato oral, com foco no respeito e valorização de diferentes modos de viver. Logo no início da página, o título “Prática de oralidade” aparece em letras verdes, sinalizando o conteúdo da seção. A primeira atividade, intitulada “Conversa em jogo”, convida os alunos a refletirem sobre a convivência em comunidade, inspirando-se em uma reportagem previamente lida sobre a vida indígena, onde o equilíbrio com a natureza e o uso consciente dos recursos naturais são valorizados. A partir disso, são propostas perguntas que estimulam a reflexão sobre a própria realidade dos estudantes.

A atividade seguinte é nomeada “Entrevista e relato oral” e propõe uma pesquisa prática: os alunos devem entrevistar moradores mais velhos da comunidade, como parentes ou vizinhos, com o objetivo de conhecer a história do local onde vivem. A seção de planejamento oferece sugestões de perguntas que podem ser utilizadas na entrevista.

A etapa de registro orienta os alunos a gravarem as entrevistas e reunirem materiais que ajudem a ilustrar as informações obtidas, como fotos antigas, mapas, objetos e jornais.

Em seguida, os estudantes são convidados a organizar essas informações para a produção de um relato oral em grupo. A proposta inclui a elaboração de um roteiro com introdução, desenvolvimento e encerramento, a definição de papéis na apresentação e a escolha de recursos audiovisuais de apoio, como imagens, gráficos e vídeos. Também são dadas orientações sobre como manter a atenção do público durante a apresentação, como falar com clareza, fazer pausas estratégicas e utilizar materiais visuais ilustrativos.

A também propõe que os alunos assistam às apresentações dos colegas com atenção e participem dos momentos de comentários ao final. Todo o material coletado durante a entrevista será utilizado mais tarde na Produção de texto, onde os alunos redigirão um relato escrito sobre a comunidade.

Trata-se, portanto, de uma proposta pedagógica que alia oralidade, pesquisa de campo, valorização da história local e respeito à diversidade cultural, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

A linguagem, para além de sua função comunicativa, constitui-se como um instrumento de produção de sentidos e de mediação da experiência social. No contexto escolar, práticas que valorizam a oralidade em articulação com a escrita contribuem para a formação de sujeitos críticos e socialmente posicionados.

Segundo Marcuschi (2003), a linguagem deve ser compreendida como um continuum entre fala e escrita, na qual os gêneros discursivos se articulam e se influenciam mutuamente. A atividade de entrevista e relato oral analisada ilustra bem essa concepção, ao utilizar a escrita como apoio à oralidade: os alunos são convidados a elaborar roteiros, registrar falas e organizar as informações coletadas a partir das falas de seus interlocutores.

Essa prática possibilita a sistematização, o planejamento e a retomada da oralidade sem que se perca o caráter interativo, dinâmico e social da fala. Marcuschi (2008) enfatiza a importância de a escola proporcionar situações de uso real da linguagem, em que gêneros orais e escritos estejam integrados em práticas discursivas autênticas, contribuindo, assim, para uma formação mais ampla e significativa dos alunos como usuários competentes da linguagem.

A partir da perspectiva dialógica de Bakhtin (2002b), entende-se que cada produção verbal é um enunciado concreto, situado historicamente, produzido por sujeitos sociais em contextos específicos. A entrevista e o relato oral são gêneros discursivos que emergem de práticas sociais reais como o jornalismo, a pesquisa histórica, o registro da memória coletiva e,

quando levados para a escola, contribuem para que o aluno se aproprie dessas formas de participação social.

Ao planejar uma entrevista com membros da comunidade e transformá-la em relato oral, os alunos se envolvem com gêneros do discurso que carregam características composicionais, temáticas e estilísticas próprias. A proposta, portanto, coloca os estudantes em contato com gêneros sociais reais, com funções comunicativas claras, promovendo uma aprendizagem situada e significativa.

Toda linguagem é, segundo Volóchinov [1985-1936] (2018), um signo ideológico, pois está impregnada de valores sociais, crenças e visões de mundo. A escolha dos entrevistados, as perguntas formuladas, os temas tratados (como memória da comunidade, identidade cultural, valorização de modos de vida diferentes) revelam posicionamentos ideológicos, mesmo que implicitamente. A linguagem, nessa atividade, não é neutra, pois ela serve para produzir sentido e também para representar o mundo sob certas perspectivas.

A proposta valoriza a interação discursiva, outro conceito fundamental no pensamento bakhtiniano. A escuta ativa dos entrevistados, a formulação de perguntas, a adequação do discurso à situação comunicativa demanda que os alunos compreendam a linguagem como processo de interação, em que o sentido é sempre construído na relação com o outro.

A atividade de produção de entrevista e relato oral proporciona uma rica oportunidade para que os alunos usem a linguagem em sua dimensão social e histórica. Combinando oralidade e escrita, planejamento e improvisação, escuta e fala, a proposta vai ao encontro das concepções de Marcuschi (2003; 2008), que defende a integração das práticas orais e escritas na escola, e do Círculo de Bakhtin, que compreende a linguagem como prática social, dialógica e ideologicamente carregada.

Tais práticas desenvolvem a competência discursiva dos alunos, estimulam a escuta ativa, o respeito pela memória coletiva e promovem a construção de identidades sociais por meio da linguagem. São, portanto, estratégias potentes para a formação cidadã no espaço escolar.


A Figura 9, também retirado do volume do 5º ano, propõe uma exposição de oral crítica de propagandas:

Figura 9: Atividade 7 – Produção de texto oral (vida cotidiana): exposição oral

Prática de oralidade

Conversa em jogo

Um olhar crítico sobre propagandas de produtos

 Organizem-se em grupos e, depois, sigam juntos as etapas a seguir.

Pesquisa e análise

1. Tragam para a sala de aula uma propaganda de um produto (roupa, tênis, carro, alimento, aparelho eletrodoméstico, brinquedo, etc.).
2. Localizem ou identifiquem na propaganda trazida: o apelo do texto, a marca, o *slogan* e o público-alvo.
3. Observem a estratégia de convencimento da propaganda, ou seja, o que foi usado para convencer o leitor a desejar e a querer comprar o produto:
 - na imagem (tamanho, cor, tipos de letras, imagem principal, etc.);
 - no texto verbal (ideias criativas, humor, apelo à emoção, etc.).
4. Com todas essas informações localizadas, o grupo deverá conversar sobre a opinião que se formou em relação à propaganda escolhida:
 - Essa propaganda é **enganosa** e não pode cumprir o que promete?
 - Essa propaganda é **preconceituosa**, tratando de modo injusto pessoas ou grupos sociais?
 - Essa propaganda é **danosa**, despertando desejos de ter o produto em pessoas que não podem comprar devido à falta de recursos financeiros?

Roda de propagandas

1. Preparem a exposição da propaganda analisada.
2. Escolham um colega para ser o expositor que falará sobre a opinião do grupo em relação à propaganda.
3. Observem as propagandas dos colegas e prestem atenção na exposição das críticas apresentadas pelos grupos.

Prática de oralidade

Conversa em jogo

Roda de propagandas

Este é um bom momento para uma conversa sobre consumo exacerbado em uma época em que as pessoas valorizam mais o **ter** do que o **ser**. Ajudar os alunos a observar as estratégias usadas pelas propagandas de produto para convencer o leitor a comprar até o que não se precisa, o que é desnecessário no dia a dia.

O objetivo desta atividade é permitir que os alunos argumentem oralmente sobre acontecimentos de interesse social, respeitando pontos de vista diferentes. (Referência: BNCC – EF05LP19)

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017e, p.192, adaptado pelo autor.

No topo da página, em destaque com letras verdes e roxas, lê-se o título da seção “Prática de oralidade – Conversa em jogo”, seguido pelo subtítulo “Um olhar crítico sobre propagandas de produtos”, que antecipa o tema da atividade.

O conteúdo principal está dividido em duas partes: “Pesquisa e análise” e “Roda de propagandas”. Ambas as seções são acompanhadas de instruções claras, organizadas em listas numeradas, o que facilita a compreensão das etapas propostas.

Na primeira parte, “Pesquisa e análise”, os alunos são convidados a se organizarem em grupos e trazerem para a sala uma propaganda de produto, como roupas, alimentos, brinquedos ou eletrodomésticos. A partir disso, o grupo deverá identificar elementos como o apelo do texto, a marca, o slogan e o público-alvo da propaganda. Em seguida, será necessário observar as estratégias de convencimento utilizadas pelo anúncio, considerando aspectos visuais, como o

tamanho e cor das imagens, tipos de letra, imagem principal e elementos textuais, como ideias criativas, humor e apelo à emoção.

Com essas observações, os estudantes devem refletir criticamente sobre a propaganda escolhida, debatendo perguntas orientadoras que visam promover a formação de opinião crítica, considerando questões sociais, éticas e econômicas.

A segunda etapa, intitulada “Roda de propagandas”, orienta os alunos a prepararem uma apresentação oral sobre a propaganda analisada. O grupo escolhe um representante para apresentar sua opinião à turma. Durante essa atividade, os demais colegas devem prestar atenção às críticas e argumentos levantados por cada grupo, incentivando o respeito à escuta e ao debate construtivo.

Ao lado direito da página, há um quadro onde se destaca a justificativa da atividade. O texto explica que este é um momento oportuno para discutir o consumo exagerado na sociedade atual e promover a reflexão sobre o verdadeiro valor das coisas. A proposta pretende auxiliar os alunos a compreenderem as estratégias usadas nas propagandas e a desenvolverem um pensamento mais crítico sobre o que se consome. O quadro também reforça o objetivo de estimular os estudantes a argumentarem oralmente sobre questões de interesse social, respeitando diferentes pontos de vista.

Na atividade em análise, os alunos iniciam o trabalho com análise escrita e visual de propagandas, identificando elementos verbais e não verbais, e convertem essas observações em argumentos orais que serão apresentados publicamente. A escrita serve, portanto, como suporte e preparação para o discurso oral, evidenciando a articulação entre os modos de linguagem.

Marcuschi (2008, p. 22) argumenta que “as práticas de oralidade e de escrita se entrelaçam em gêneros concretos que precisam ser ensinados como formas sociais de interação”. A exposição oral prevista na “roda de propagandas” é um desses gêneros, articulando o texto argumentativo com o ato de fala público e planejado.

De acordo com Volóchinov [1895-1936] (2018), todo enunciado é uma resposta a outros enunciados anteriores e se dirige a interlocutores reais ou presumidos, inserindo-se num contexto comunicativo concreto. A apresentação oral crítica de uma propaganda constitui um enunciado concreto, situado historicamente e motivado por finalidades comunicativas reais: convencer, refletir criticamente, argumentar.

A atividade estimula os alunos a utilizar diferentes gêneros do discurso (propaganda, crítica argumentativa, exposição oral), permitindo-lhes compreender que cada gênero tem uma estrutura composicional, um estilo e uma temática própria (Bakhtin, 2002). A oralidade, nesse

caso, não é espontânea, mas elaborada, contextualizada, voltada a um público com propósitos definidos.

Para Volóchinov [1895-1936] (2018), todo signo linguístico é também um signo ideológico, pois carrega e transmite visões de mundo. A propaganda é um exemplo claro de signo ideológico: constrói valores, molda desejos, produz ideais de consumo. Ao analisar criticamente as propagandas, os alunos se posicionam ideologicamente, refletindo sobre valores sociais naturalizados pela linguagem publicitária.

A discussão em grupo e a posterior exposição oral permitem o exercício da interação discursiva (Volóchinov [1895-1936], 2018), na qual diferentes vozes e pontos de vista são confrontados. Essa polifonia discursiva contribui para a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento da argumentação, competência central no uso da linguagem.

Nesse sentido, práticas como essa devem ser ampliadas na escola, pois, é na linguagem que o sujeito se constitui e se posiciona no mundo. E como enfatiza Marcuschi (2003) e Dolz, Schneuwly e Haller (2004), é por meio de gêneros discursivos reais, orais e escritos, que se aprende a linguagem em sua plenitude.

Seguindo a mesma proposta, como continuidade da Figura 9, ainda no volume do 5º ano, há também a proposta de uma atividade complementar com a produção de resenha de produtos para vlogs, como vemos na Figura 10:

Figura 10: Atividade 8 – Produção de texto oral (vida cotidiana): exposição oral

Atividade complementar

Propor aos alunos uma atividade com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico sobre consumo e consumismo. Para isso, selecionar previamente vlogs de canais direcionados ao público infantil com vídeos de resenhas de brinquedos e outros produtos que os alunos conheçam ou consumam.

Mostrar os vídeos selecionados aos alunos e propor um debate sobre a validade e a força dos argumentos dos vloggers, analisando as estratégias de discurso que utilizam

para expor suas opiniões e para apresentar as características (positivas e negativas) do produto. Pedir que considerem o tom de voz utilizado no vídeo, as expressões faciais e corporais e as escolhas linguísticas que fazem para atrair o público e expressar sua visão. Explicar que esses canais, muitas vezes, podem incentivar seus espectadores a consumir produtos, adquirindo um caráter de propaganda. Conversar sobre o impacto dessas vozes no desejo consumidor das crianças espectadoras desses canais.

Após esse debate inicial, propor que produzam suas próprias resenhas em vídeo sobre os produtos vistos nos vlogs, apresentando suas opiniões. Para isso, explicar que deverão trabalhar em duplas ou trios e elaborar um roteiro para o vídeo que será direcionado aos colegas de sala.

Explorar com os alunos as características do vlog a partir dos exemplos apresentados, como o formato em vídeos de curta duração e a linguagem informal direcionada ao público-alvo, além do uso de recursos multissemióticos para gerar dinamicidade.

Auxiliá-los a organizar seus roteiros de acordo com as convenções do gênero e, se necessário, a editar os vídeos em software adequado. Os vlogs finalizados poderão ser publicados nas redes sociais da escola ou em um canal de postagem de vídeos específico da turma, que deverá ser gerenciado pelo professor.

(Referências: BNCC – EF05LP13, EF05LP20, EF15LP12, EF15LP13, EF05LP21 e EF05LP18)

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017e, p.192 e 193, adaptado pelo autor.

No primeiro bloco, a atividade propõe que os alunos assistam a vídeos de vlogs de resenhas de brinquedos e produtos infantis, como forma de estimular a análise crítica sobre a linguagem e os argumentos utilizados pelos vloggers. A intenção é que os estudantes reflitam

sobre a validade e a força dos argumentos apresentados nos vídeos, observando estratégias como o tom de voz, expressões faciais, gestos, escolha das palavras e os recursos visuais utilizados para atrair o público. O texto destaca que muitos desses canais têm o objetivo de incentivar o consumo, promovendo os produtos de forma atrativa e, muitas vezes, com caráter publicitário disfarçado. Assim, os alunos são convidados a debater o impacto desses conteúdos no comportamento do público infantil, especialmente no desejo de consumo.

No segundo bloco, a proposta evolui para a produção prática. Após o debate inicial, os alunos são orientados a produzir seus próprios vlogs, criando vídeos de resenha sobre os produtos analisados. Para isso, devem trabalhar em duplas ou trios e elaborar um roteiro organizado, respeitando as convenções do gênero vlog. O texto orienta o professor a apoiar a estruturação dos roteiros e, se necessário, ajudar na edição dos vídeos utilizando softwares adequados. Os vídeos devem manter as características observadas nos exemplos: formato curto, linguagem informal e uso de recursos multimodais, como imagens, músicas e efeitos visuais, para torná-los mais dinâmicos e atrativos.

Como parte final da proposta, sugere-se que os vlogs sejam publicados nas redes sociais da escola ou em um canal digital exclusivo da turma, sob a responsabilidade do professor. Essa publicação dá visibilidade à produção dos alunos e fortalece a relação com práticas de letramento digital e comunicação contemporânea.

Em análise, a atividade complementar visa desenvolver o pensamento crítico dos alunos sobre consumo e mídia digital, utilizando como base vídeos de vloggers infantis. Ao propor a produção de resenhas orais em formato de vídeo, a prática se ancora em gêneros orais contemporâneos e reconhece a importância de ensinar a linguagem em sua dimensão multimodal e ideológica.

A atividade analisada ilustra claramente essa relação contínua entre oralidade e escrita, tendo em vista que os alunos planejam suas resenhas por meio da elaboração escrita de roteiros, que servem como suporte para a performance oral. Nesse processo, os gêneros discursivos se manifestam de forma híbrida, articulando texto falado, elementos visuais e expressões corporais, característicos do gênero vlog que é um gênero emergente que exige habilidades tanto orais quanto escritas e tecnológicas.

A escrita, nesse caso, não é fim em si, mas um meio de preparação para a atividade oral, isso exemplifica a proposta de ensino de gêneros textuais reais e situados, conforme defendido por Marcuschi (2008, p. 32), quando destaca que "a escola deve trabalhar com gêneros que circulam na vida real dos alunos, sejam eles orais, escritos ou multimodais".

De acordo com Bakhtin [1895-1975] (2016), todo uso da linguagem é social e se dá por meio de gêneros do discurso, que são formas relativamente estáveis de enunciado, historicamente situadas. O vlog é um gênero típico da cultura digital, com finalidades comunicativas bem definidas como informar, opinar e, frequentemente, persuadir o público ao consumo, o que o torna um signo ideológico por excelência.

Ao analisarem os vídeos dos vloggers, os alunos são convidados a compreender os mecanismos discursivos que moldam o consumo infantil, reconhecendo os efeitos ideológicos da linguagem. A tarefa de produção das próprias resenhas, por sua vez, coloca os estudantes na posição de produtores de enunciados concretos, situados num contexto escolar específico, mas ancorados em práticas sociais amplas.

Segundo Volóchinov [1895-1936] (2018), toda palavra é por excelência um signo ideológico, pois está imersa nas disputas de sentido sociais e históricas. Os vlogs analisados são carregados de ideologia, ao naturalizar o desejo de consumo desde a infância. Ao discutir essas produções, os alunos exercem uma postura crítica diante dos signos ideológicos que moldam seus desejos e valores.

Além disso, a proposta fomenta uma rica interação discursiva (Bakhtin [1895-1936], 2016), na medida em que os alunos dialogam com os discursos dos vloggers, com os colegas e com a sociedade, por meio das resenhas. Essa interação é constitutiva dos processos de ensino e aprendizagem da linguagem, e contribui para a formação de sujeitos reflexivos e críticos.

A atividade de produção de resenhas orais em formato de vídeo mobiliza práticas discursivas contemporâneas que articulam fala, escrita e multimodalidade. Fundamentada na proposta de gêneros como práticas sociais e na perspectiva da linguagem como um contínuo entre fala e escrita, ela se mostra extremamente pertinente no contexto escolar atual. A mediação do professor no planejamento, escrita dos roteiros e edição dos vídeos revela a importância da escola na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir nos discursos que os cercam.

A Figura 11 apresenta uma atividade de provérbios, encontrada no volume do 5º ano:

Figura 11: Atividade 9 – Produção de texto oral (vida cotidiana): debate

Prática de oralidade

Conversa em jogo

Respeito aos idosos

O camponês da história disse aos meninos:

— Vocês não aprenderam, de acordo com a nossa tradição, a respeitar os idosos?

Essas palavras deixaram as crianças em silêncio. Converse com os colegas:

- Nós também temos essa tradição?
- Em sua opinião, onde vivemos existe realmente respeito aos idosos?
- O que pode ser feito para que haja respeito para com os mais velhos?

Respostas pessoais.

Roda de provérbios

No conto, o camponês cita um antigo provérbio: “quem é velho já foi jovem”. Provérbios são frases que transmitem valores sobre a vida. São ditados populares usados em diferentes culturas. Pesquise um provérbio interessante, pensando no significado dele para as pessoas, e anote-o no caderno. Aguarde sua vez de apresentar o seu provérbio e explicá-lo com suas palavras aos colegas.

Conversa em jogo

Esta seção desenvolve a habilidade de argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, respeitando pontos de vista diferentes. (Referência: BNCC – EF05LP19)

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017e, p.224, adaptado pelo autor.

Com o título “Conversa em jogo” e subtítulo “Respeito aos idosos”, a atividade convida os alunos a refletirem, dialogarem e expressarem opiniões sobre uma questão social de grande importância: o cuidado e o reconhecimento com as pessoas mais velhas.

No centro da proposta, há uma citação retirada de uma história previamente lida pelos alunos, dita por um camponês: “Vocês não aprenderam, de acordo com a nossa tradição, a respeitar os idosos?”

Essa frase aparece destacada em um bloco de cor amarelada, chamando atenção para seu caráter provocativo. A partir dela, os alunos são incentivados a refletir em grupo sobre questões relacionadas à tradição, respeito e convivência entre gerações. Três perguntas norteadoras são apresentadas, em marcadores com bolinhas roxas, facilitando o debate: Será que também seguimos essa tradição? Em nossa realidade, há respeito pelos idosos? O que podemos fazer para garantir que os mais velhos sejam respeitados?

As respostas esperadas são pessoais, como indica uma anotação em rosa logo abaixo das questões, reforçando a valorização da escuta e da diversidade de pensamentos no espaço escolar.

Na sequência, a atividade propõe a “Roda de provérbios”, uma prática que conecta os estudantes ao saber popular. Novamente, a fala do camponês da história surge como gancho: “quem é velho já foi jovem.”

Com essa frase, os alunos são apresentados ao conceito de provérbio caracterizado por frases curtas e marcantes que carregam valores, ensinamentos e experiências de vida. A

atividade propõe que cada estudante pesquise um provérbio interessante, reflita sobre seu significado pessoal e cultural, anote-o no caderno e, depois, compartilhe-o com os colegas em um momento de apresentação oral.

Na lateral direita da imagem, um quadro verde claro, intitulado “Conversa em jogo”, traz uma explicação adicional sobre o objetivo da atividade. Ele ressalta que a proposta busca desenvolver a habilidade de argumentar oralmente sobre assuntos de interesse social, respeitando diferentes pontos de vista.

A composição visual da página reforça o caráter acessível e dinâmico da proposta, com uso de ícones (como um balão de fala e uma flor de seis lados) que identificam as seções, além de cores suaves que destacam os blocos de texto sem poluir visualmente o material. Tudo é pensado para favorecer a participação ativa, a reflexão coletiva e a construção de valores dentro do ambiente escolar.

A proposta de atividade dialogada sobre o respeito aos idosos, complementada com a busca, registro e apresentação de provérbios, manifesta o que Marcuschi (2003) denomina de relação contínua entre oralidade e escrita, destacando que as práticas de linguagem que acontecem na escola não devem segmentar fala e escrita, mas tratá-las como manifestações complementares de um mesmo sistema semiótico e usadas para um mesmo objetivo.

A fala do camponês na história (“Vocês não aprenderam, de acordo com a nossa tradição, a respeitar os idosos?”) desencadeia um debate que pode ser compreendido como um enunciado concreto, sendo situado, responde a uma situação específica (o desrespeito às pessoas idosas) e é orientado por valores sociais. O enunciado gera um evento comunicativo real na sala de aula, onde os alunos são levados a refletir, interagir e posicionar-se frente ao tema.

O uso dos provérbios populares, por sua vez, revela o trabalho com gêneros do discurso tradicionais e orais. Segundo Bakhtin, todo gênero do discurso possui uma estrutura relativamente estável e cumpre uma função social. O provérbio é um gênero que carrega saberes históricos e ideológicos, funcionando como um signo ideológico, pois expressa, de forma condensada, visões de mundo (Volóchinov [1895-1936], 2018).

Ao interpretar e apresentar um provérbio à turma, o aluno entra em contato com múltiplas vozes sociais e se insere em um processo de interação discursiva, em que há circulação, negociação e apropriação de sentidos.

A atividade proposta não é apenas linguística, mas social e formativa, isso porque a linguagem tem sempre uma função social, e os enunciados são produzidos em contextos históricos específicos. Ao discutir o respeito aos idosos, um tema com forte carga valorativa e

histórica, os alunos mobilizam a linguagem para construir sentidos sobre seu próprio papel na sociedade e sobre valores compartilhados (ou não) em sua comunidade.

Nesse contexto, os provérbios atuam como veículos ideológicos que condensam tradições culturais, sendo apropriados pelos alunos de forma crítica. O debate promovido, portanto, é um exercício de leitura e produção de discursos situados, que permite observar como os sujeitos se posicionam diante de signos ideológicos.

A atividade analisada se alinha com os pressupostos de Marcuschi (2003, 2008) sobre a valorização da oralidade no ensino e a necessidade de práticas escolares que integrem oralidade e escrita de forma contínua e significativa. Simultaneamente, reflete as contribuições de Bakhtin [1895-1975] (2003) e Volóchinov [1895-1936] (2018) sobre a linguagem como prática social, inserida em contextos históricos, ideológicos e interativos.

Ao promover a discussão sobre o respeito aos idosos e incentivar a análise e recontextualização de provérbios, a escola cumpre seu papel de espaço de formação crítica, dialógica e socialmente situada, na qual a linguagem é vista como ferramenta de construção de valores e cidadania.

Nessa categoria, por fim, podemos observar que as propostas de produção textual oral partem de um propósito comunicativo que envolve os alunos a mobilizar conhecimentos linguísticos para concretizar a situação comunicativa em um enunciado concreto. Os aspectos da oralidade e, por vezes, da sua relação com a escrita baseiam-se numa relação de complementaridade entre uma e a outra, sempre com foco no propósito comunicativo dos gêneros orais.

3.4 Propostas de produção de gêneros orais encontradas na coleção didática consideradas práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula

Essa categoria abarca atividades de produção de texto oral que consideramos como práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula por, embora terem um potencial de desenvolvimento, acabam por ficarem na sugestão do trabalho, deixando a decisão final a cargo do professor.

Assim, nesse sentido, as propostas de produção que consideramos como práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula englobam uma característica que as fazem enquadrar nessa categoria, como descrevemos na metodologia e retomamos aqui: a) as atividades apresentam uma proposta de oralidade enquanto prática social de linguagem possível, pairando no campo da possibilidade de ser desenvolvida, ficando a critério,

geralmente, do docente desenvolvê-la ou não e, ainda, entendida como um complemento da escrita e não como um produto final.

As atividades dessa categoria estão distribuídas conforme o Quadro 22 abaixo:

Quadro 22: Distribuição das atividades de produção de texto oral na coleção consideradas como práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula

Volume	Número de atividades
1º ano	6
2º ano	3
3º ano	3
4º ano	3
5º ano	1
Total	16

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa categoria é possível observar que, ao contrário da categoria com propostas como oralidade como prática social de linguagem concentradas nos volumes do 4º e 5º ano, as atividades aqui concentram-se principalmente nos volumes do 1º, 2º e 3º ano. Isso revela também o cuidado maior que as autoras tiveram em elaborar as propostas de produção de texto oral no 4º e 5º ano, principalmente as que abordam gêneros orais formais. Essa categoria também é a que apresenta maior número, por isso, optamos por trazer apenas 9 atividades que representam as demais atividades por suas semelhanças analíticas. As demais 7 atividades dessa categoria com suas análises podem ser vistas no Apêndice D. Podemos inferir que boa parte das atividades propostas então abrangem práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula, mas que com a percepção do docente para essas características podem adaptar para deixá-las adequadas.

Na Figura 12, do volume do 1º ano, encontramos a atividade:

Figura 12: Atividade 10 – Produção de texto oral (vida cotidiana): instrução/tutorial

PRÁTICA DE ORALIDADE

INSTRUÇÕES

BRINCANDO COM AS MÃOS



HÁ OUTRAS BRINCADEIRAS QUE PODEM SER REALIZADAS APENAS COM AS MÃOS. VOCÊ CONHECE ALGUMA? QUEM CONHECER, DEVERÁ EXPLICAR AOS COLEGAS COMO É. DURANTE A EXPLICAÇÃO, QUEM TIVER DÚVIDA DEVE LEVANTAR A MÃO, PEDIR LICENÇA E FAZER SUA PERGUNTA SOBRE O QUE NÃO FICOU CLARO. É IMPORTANTE OUVIR COM ATENÇÃO OS COLEGAS QUE ESTIVEREM FALANDO, ASSIM COMO AS DÚVIDAS DE TODOS.

Prática de oralidade

Favorecer a apreciação crítica e a argumentação considerando as possibilidades dos alunos de acordo com sua faixa etária.

Caso os alunos tenham dificuldade em se lembrar de brincadeiras que envolvem dedos e mãos, sugere-se: adoletá (brincadeira de palmas), cinco marias (saquinhos com areia ou arroz), cama de gato (jogo com barbante), pião, bolinha de gude, parlendas (“dedo mindinho, seu vizinho, pai de todos [...]”). No site <<http://mapadobrinhar.folha.com.br/brincadeiras>> (acesso em: 1ª nov. 2017) há várias instruções, além de vivência de alguns passatempos em áudio e vídeo.

Por meio dessas atividades é possível desenvolver a habilidade de planejar e produzir, em colaboração com colegas e professor, instruções de montagem que podem ser repassadas oralmente, considerando a situação comunicativa. Sugere-se que, se possível, as apresentações sejam gravadas por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, para que os alunos possam apreciar e avaliar suas próprias apresentações. (Referência: BNCC – EF12LP06)

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017a, p.83, adaptado pelo autor.

A atividade inicial, chamada “BRINCANDO COM AS MÃOS”, busca resgatar brincadeiras tradicionais realizadas exclusivamente com o uso das mãos. Para envolver os alunos, o texto propõe que compartilhem suas experiências sobre essas brincadeiras e expliquem suas regras aos colegas, criando um espaço de troca de saberes. A orientação reforça a importância de levantar a mão para pedir licença antes de falar, respeitar os momentos de fala dos colegas e ouvir atentamente as explicações e dúvidas, promovendo um ambiente de aprendizagem marcado pela inclusão e pelo respeito mútuo.

Diversas brincadeiras são sugeridas para enriquecer as atividades, como adoletá, envolvendo batidas de palmas em grupo; cinco marias, que utiliza pequenos saquinhos para desenvolver a destreza; e cama de gato, que faz uso de barbante para criar formas geométricas entre os dedos. Também são mencionados jogos como pião, bolinha de gude e parlendas, que combinam diversão com aprendizado. Além disso, recomenda-se o uso do site Mapa do Brincar, que oferece instruções e vídeos detalhados sobre essas e outras brincadeiras.

O material também integra a tecnologia ao processo educativo. Os alunos são incentivados a gravar suas apresentações em áudio ou vídeo, possibilitando que analisem suas performances e aperfeiçoem suas habilidades comunicativas.

Esse tipo de proposta é um claro exemplo daquilo que Marcuschi (2003) defende como essencial no ensino de língua que é a valorização da oralidade planejada e estruturada, sem desconsiderar a sua articulação com a escrita. Como a atividade sugere que as instruções de montagem possam ser gravadas em áudio ou vídeo, isso implica um planejamento prévio da fala, possivelmente com o auxílio de escrita de rascunhos ou roteiros, mesmo que de forma informal.

Dessa forma, podemos evidenciar a relação contínua entre oralidade e escrita, em que as duas modalidades não são opostas, mas complementares e interdependentes no processo de produção de sentidos na escola.

Ao explicar uma brincadeira tradicional, o aluno produz um enunciado concreto, ou seja, uma manifestação verbal situada num contexto histórico, social e interativo, que responde a outros discursos (experiências vividas, cultura oral, aprendizados familiares). A brincadeira não é apenas um jogo, pois ela carrega valores, visões de mundo, modos de relação com o outro e com o corpo.

A linguagem é, antes de tudo, interação social mediada ideologicamente. Logo, ao explicar uma brincadeira como a “adoletá” ou a “cama de gato”, o aluno mobiliza signos ideológicos que refletem tradições culturais, relações sociais e até diferenças geracionais.

A proposta de explicação oral diante dos colegas ativa a interação discursiva como centro da atividade, pois os alunos não apenas falam, mas também ouvem, interpretam, questionam, reformulam. Isso consolida o que Bakhtin (2002b) chama de “responsividade”, em que a linguagem se realiza na resposta e na escuta atenta do outro.

O gênero discursivo mobilizado (instrução oral para realização de uma brincadeira) é um gênero oral da esfera cotidiana, que na escola assume um caráter mais formalizado. Essa transição entre esferas (cotidiana e escolar) exige do aluno uma mediação didática, ajudando-o a reconhecer as marcas linguísticas e sociais de diferentes gêneros.

Apesar do potencial da proposta, há uma fragilidade didática evidente: a sugestão de que a gravação das instruções (áudio ou vídeo), marcada pela expressão "se possível, seja realizada", delega ao professor uma decisão que deveria estar estruturalmente incorporada à prática pedagógica.

Essa não obrigatoriedade aparece apenas nas orientações ao professor, e não na formulação da atividade para o aluno, o que pode levar à sua descaracterização ou ao enfraquecimento do objetivo central de desenvolver a habilidade de planejamento, produção e avaliação da oralidade por meio de registros concretos.

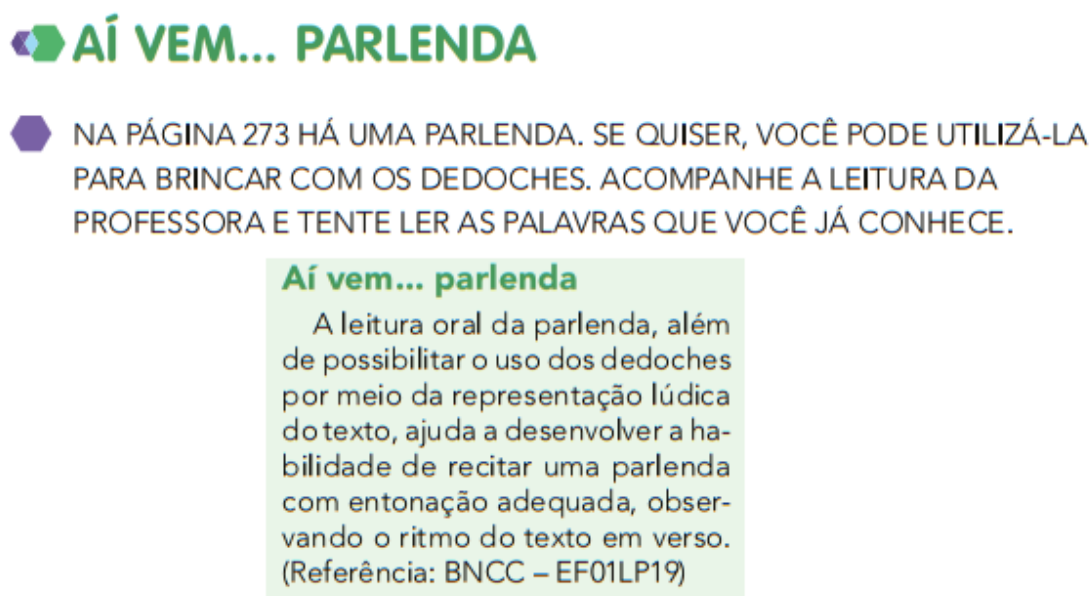
Como adverte Marcuschi (2003), a escola não pode continuar a tratar a oralidade como imprevisto ou algo natural, devendo haver também uma preocupação com o ensino sistemático da fala planejada, com apoio de gêneros discursivos e recursos adequados que atendam a um propósito comunicativo. Deixar essa decisão a critério do professor enfraquece a efetividade do trabalho com gêneros orais quando pensamos no livro didático com um apoio principal em sala de aula.

Do ponto de vista de Fiorin (2011), leitor de Mikhail Bakhtin, isso reduz a possibilidade de criação de eventos comunicativos autênticos, uma vez que a prática da gravação e exibição das falas potencializaria a presença de um ouvinte real e uma situação discursiva concreta, essenciais para que o enunciado ganhe sentido pleno.

A atividade "Brincando com as mãos" oferece um rico cenário para o trabalho com gêneros orais na escola, promovendo interação, escuta ativa, planejamento da fala e mediação da linguagem em situações reais de comunicação. Contudo, ao condicionar a gravação da apresentação a um "se possível", a proposta enfraquece a consolidação da oralidade planejada como prática efetiva e estruturada, o que revela um problema didático. Em vez de ser opcional, o uso de recursos como áudio e vídeo deveria ser parte integrante e explícita da atividade, valorizando a oralidade em sua dimensão pública, social e formativa.

A atividade da Figura 13, retirada do volume do 1º ano, também possui a mesma perspectiva apresentada anteriormente como uma possibilidade de trabalho, ficando a critério do professor pôr em prática:

Figura 13: Atividade 11 – Produção de texto oral (vida cotidiana): parlenda



Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017a, p.86, adaptado pelo autor.

O texto principal apresenta uma orientação clara: na página 273 do livro há uma parlenda. O aluno é incentivado a usá-la de forma criativa, por exemplo, brincando com dedoches.

No caso da atividade, a parlenda, gênero tradicionalmente oral, é apresentada com base em um suporte escrito (livro, página 273). Aqui, há uma mobilização da escrita como apoio para a elaboração de um gênero oral, como nos diz Marcuschi (2008) em que a oralidade pode ser organizada e compreendida a partir da escrita, sem, contudo, perder seu caráter situacional. Nesse sentido, a atividade abre espaço para que os alunos se apropriem de um gênero oral, com apoio do texto escrito, praticando sua performance por meio da entonação e da ludicidade (dedoches).

O enunciado só ganha sentido em um contexto histórico, social e ideológico, sendo cada fala uma resposta a outras falas em uma cadeia de interlocuções. A parlenda, como gênero do discurso, insere-se nessa cadeia por sua origem popular, função lúdica e caráter formativo na infância. Ela é um gênero discursivo oral, com finalidade social e comunicativa, utilizado para interações afetivas e educativas entre crianças e adultos.

Podemos dizer que cada palavra é um signo ideológico, ou seja, carrega marcas sociais e ideológicas de seu contexto de produção. A prática de recitar uma parlenda com dedoches, nesse caso, pode ser vista como um evento comunicativo concreto que atualiza um enunciado

cultural e historicamente situado, promovendo a interação discursiva entre alunos, professor e texto.

Apesar do potencial teórico da atividade, há uma fragilidade estrutural em seu encaminhamento pedagógico. A proposta apresenta a atividade como opcional, ao afirmar “SE QUISER, VOCÊ PODE UTILIZÁ-LA [...]”, o que pode revelar uma fragilidade em assegurar a importância da oralidade como prática regular e necessária no ensino da linguagem. Tal orientação, que aparece também nas notas direcionadas ao professor, pode levar à desvalorização das práticas orais, ainda vistas como secundárias frente à hegemonia da escrita no ambiente escolar.

Essa delegação da decisão ao professor, sem garantir a inserção afirmativa e sistemática dessa prática na rotina pedagógica, entra em contradição com a própria BNCC, citada na proposta que recomenda o desenvolvimento da oralidade com intencionalidade e continuidade. Como destacam Bakhtin [1895-1975 (2016) e Volóchinov [1895-12936] (2018), a linguagem é sempre situada socialmente; logo, atividades de oralidade precisam ser igualmente situadas no cotidiano escolar como práticas centrais, e não eventuais ou opcionais.

Portanto, embora a proposta esteja teoricamente embasada em uma perspectiva de ensino de linguagem como prática social, falta-lhe coerência prática e institucionalidade. A escola, enquanto espaço de formação discursiva e ideológica deve garantir a presença efetiva dos gêneros orais como parte da formação linguística, não deixando sua implementação ao arbítrio individual.

Dando sequência, observemos a Figura 14:

Figura 14: Atividade 13 – Produção de texto oral (vida pública)

PRODUÇÃO DE TEXTO

CARTAZ DE CAMPANHA

EM DUPLA. VOCÊS VÃO CRIAR CARTAZES QUE FARÃO PARTE DE UMA CAMPANHA NA ESCOLA PARA PROMOVER HÁBITOS SAUDÁVEIS.

PLANEJAMENTO

1. ESCOLHAM UM DESTES **ASSUNTOS** PARA O CARTAZ DA CAMPANHA:

1. ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL; 2. ATIVIDADE FÍSICA;
3. CONVIVÊNCIA SOCIAL

2. DEPOIS, COM A AJUDA DA PROFESSORA, DECIDAM:

- **PARA QUEM** SERÁ FEITA A CAMPANHA;
- O **LOCAL** EM QUE O CARTAZ SERÁ EXPOSTO;
- **QUANTO TEMPO** VAI DURAR A CAMPANHA.

ESCRITA E EDIÇÃO DE TEXTO

1. REÚNAM MATERIAL: FOLHA DE PAPEL PARDO, TESOURA COM PONTA ARREDONDADA, COLA, REVISTAS, LÁPIS DE COR.

2. RECORTEM DE REVISTAS IMAGENS E PALAVRAS SOBRE O **ASSUNTO** ESCOLHIDO.

3. CRIEM O **SLOGAN** E PENSEM EM QUE LUGAR DO CARTAZ ELE PODERÁ CHAMAR MAIS A ATENÇÃO DOS LEITORES.

4. DISTRIBUAM AS IMAGENS E AS PALAVRAS NO CARTAZ E VEJAM SE PRODUZEM O EFEITO DESEJADO.

REVISÃO E EXPOSIÇÃO

1. COM A AJUDA DA PROFESSORA, FAÇAM A **REVISÃO** DOS CARTAZES PARA MELHORAR O QUE FOR PRECISO.

2. **EXPONHAM** OS CARTAZES NOS LOCAIS DEFINIDOS DURANTE O PLANEJAMENTO, DE ACORDO COM ORIENTAÇÕES DA PROFESSORA.

Promover um dia especial para que os alunos possam apresentar oralmente os cartazes de campanha criados, sugerindo que pensem em como falar os *slogans* de modo melódico e ritmado, para que sejam lembrados pelos ouvintes. Se considerar interessante e houver condições na escola, selecionar com antecedência e levar para a aula vídeos de campanhas de conscientização que contenham *slogans* falados por diferentes locutores que possam servir de modelo. É importante que os alunos possam observar o ritmo da fala e as estratégias de convencimento utilizados nesses vídeos. Se possível, gravar as apresentações para que possam ser repassadas por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo. (Referência: BNCC – EF12LP13)

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017a, p.183, adaptado pelo autor.

O enunciado introdutório informa que os alunos deverão trabalhar em duplas para desenvolver seus cartazes. A atividade está organizada em três grandes etapas, apresentadas de forma clara e objetiva: Planejamento, Escrita e Edição de Texto e Revisão e Exposição.

Na etapa do Planejamento, os alunos são orientados a escolher, em conjunto, um dos seguintes temas centrais para sua campanha: alimentação saudável; atividade física; convivência social.

Após a escolha do tema, os alunos devem, com o apoio da professora, tomar decisões importantes para a construção da campanha como definir o público-alvo, o local de exibição dos cartazes e a duração da campanha.

Na segunda etapa, intitulada Escrita e Edição de Texto, os alunos são guiados por instruções práticas e bem organizadas. Primeiramente, devem reunir os materiais necessários, como papel pardo, tesoura de ponta arredondada, cola, revistas e lápis de cor. Em seguida, é proposto que recortem imagens e palavras de revistas que estejam relacionadas ao tema escolhido. Os alunos também devem criar um slogan marcante, pensando estrategicamente no seu posicionamento no cartaz para garantir que ele atraia a atenção do público. Por fim, devem organizar as imagens e palavras no cartaz e observar se o efeito visual e comunicativo desejado foi alcançado.

A terceira e última etapa, Revisão e Exposição, propõe que os alunos, com a mediação da professora, realizem uma revisão dos cartazes, identificando e corrigindo possíveis falhas e aprimorando a escrita e o layout visual. Após essa etapa, os cartazes devem ser expostos nos locais previamente definidos durante o planejamento, seguindo as orientações da professora.

A proposta envolve etapas de planejamento, escrita, edição e apresentação oral dos cartazes criados, sugerindo até a gravação em vídeo, o que amplia o letramento multimodal. No entanto, apesar de seus aspectos positivos, a atividade apresenta fragilidades tanto na sua execução opcional quanto na limitação dos temas de interesse.

Do ponto de vista teórico, a atividade defende a relação contínua entre oralidade e escrita, sobretudo no ambiente escolar. Ao propor que os alunos criem slogans e os apresentem oralmente, a proposta permite o uso da escrita como apoio à produção de um gênero oral, neste caso, a apresentação de um cartaz com objetivos persuasivos. A escrita não aparece como um fim em si mesma, mas como parte do processo de elaboração de um discurso que será oralizado, o que revela a fluidez entre as modalidades da linguagem.

A linguagem é um fenômeno social e histórico e todo enunciado está situado num contexto comunicativo. A produção e apresentação dos cartazes podem ser compreendidas como enunciados concretos, socialmente ancorados, destinados a um público real (a comunidade escolar). A proposta permite que os alunos se envolvam em interações discursivas, assumindo o papel de locutores ativos em um processo dialógico de construção de sentidos. A criação de slogans, por sua vez, mobiliza signos ideológicos, uma vez que todo discurso carrega valores e visões de mundo, ainda que de forma implícita. O gênero “cartaz de campanha” é, portanto, um gênero do discurso que articula propósitos comunicativos e formas linguísticas específicas, sendo apropriado para ser trabalhado na escola.

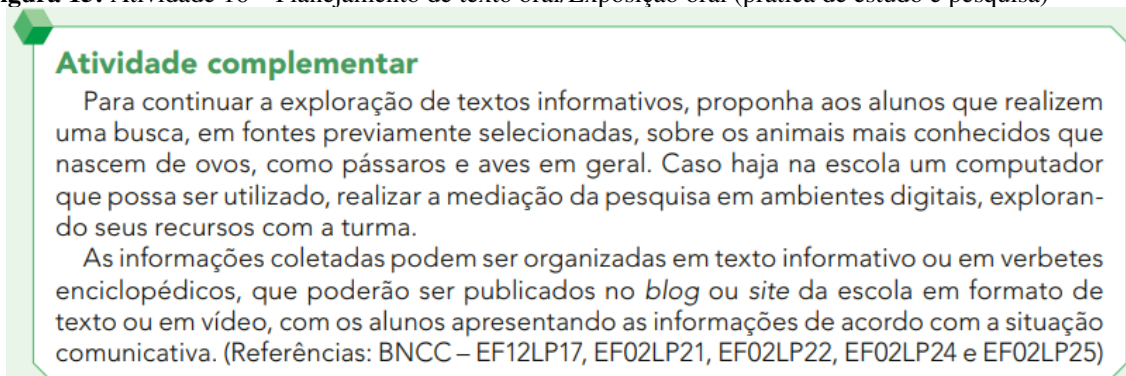
Apesar do alinhamento com as teorias de linguagem citadas nesta pesquisa, é possível tecer críticas pertinentes à proposta. Em primeiro lugar, a realização da apresentação oral é condicionada à decisão do professor e à existência de recursos materiais, conforme indicado na

seção de orientação: “se considerar interessante e houver condições na escola”. Esse caráter opcional enfraquece a importância da oralidade no processo formativo, tornando sua prática eventual e desigual. Como já alertado por Marcuschi (2001), a oralidade na escola muitas vezes é negligenciada ou tratada de forma superficial, embora esteja no cerne das práticas comunicativas sociais. Há também a questão da infraestrutura da escola, que varia de um lugar para outro, ainda num país como Brasil com proporções continentais e desigualdades sociais alarmantes.

A atividade possui grande potencial ao integrar oralidade, escrita e práticas sociais de linguagem, especialmente no que tange à relação entre modalidades e à função ideológica e histórica da linguagem. Contudo, a efetividade dessa proposta depende de duas condições fundamentais, a primeira é a garantia de que a oralidade não será opcional e segunda é a ampliação do espaço de escuta para os temas de interesse dos alunos, de forma a consolidar uma prática pedagógica verdadeiramente dialógica e formadora.

A atividade complementar da Figura 15, do volume do 2º ano, propõe uma atividade de produção de texto, primeiramente, escrito, para depois também ser publicado em vídeo:

Figura 15: Atividade 16 – Planejamento de texto oral/Exposição oral (prática de estudo e pesquisa)



Atividade complementar

Para continuar a exploração de textos informativos, proponha aos alunos que realizem uma busca, em fontes previamente selecionadas, sobre os animais mais conhecidos que nascem de ovos, como pássaros e aves em geral. Caso haja na escola um computador que possa ser utilizado, realizar a mediação da pesquisa em ambientes digitais, explorando seus recursos com a turma.

As informações coletadas podem ser organizadas em texto informativo ou em verbetes enciclopédicos, que poderão ser publicados no *blog* ou *site* da escola em formato de texto ou em vídeo, com os alunos apresentando as informações de acordo com a situação comunicativa. (Referências: BNCC – EF12LP17, EF02LP21, EF02LP22, EF02LP24 e EF02LP25)

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017b, p.56, adaptado pelo autor.

Nessa proposta, sugere-se que os alunos realizem uma busca sobre animais que nascem de ovos, como pássaros e aves em geral. A pesquisa deve ser feita em fontes previamente selecionadas, garantindo a confiabilidade das informações.

As informações levantadas pelos estudantes poderão ser organizadas em textos informativos ou verbetes enciclopédicos, de acordo com a proposta da turma. Há ainda a sugestão de que esses textos sejam publicados no blog ou site da escola, incentivando o uso de plataformas digitais como meio de divulgação do conhecimento. A publicação pode ser feita em formato escrito ou em vídeo, ampliando as possibilidades de expressão e comunicação dos alunos.

Durante a apresentação das informações, os estudantes devem levar em consideração a situação comunicativa, ajustando a linguagem ao contexto de compartilhamento com colegas, professores e comunidade escolar.

A atividade valoriza a interdisciplinaridade, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades linguísticas, ao mesmo tempo em que promove a curiosidade e o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem.

De acordo com Marcuschi (2001; 2003, 2007), a escola deve promover uma visão de linguagem que integre oralidade e escrita em um processo contínuo, sem hierarquização entre essas manifestações. A atividade proposta reflete essa perspectiva ao solicitar que os alunos realizem uma pesquisa escrita (textos informativos ou verbetes enciclopédicos), que pode ser posteriormente convertida em apresentação oral, especialmente por meio de vídeo. A escrita, nesse caso, funciona como suporte para a produção de um gênero oral, permitindo a retextualização e a apropriação de recursos discursivos ajustados à situação de comunicação.

Esse exercício possibilita que o aluno não apenas compreenda o conteúdo pesquisado, mas também o reelabore oralmente com intencionalidade comunicativa, conforme defende Marcuschi (2001), ao afirmar que os gêneros orais e escritos são formas de ação social e devem ser praticados de modo contextualizado na escola.

A atividade também se ancora na concepção bakhtiniana de linguagem como prática social, ideológica e historicamente situada. Ao propor que os alunos produzam enunciados concretos, como verbetes, textos informativos ou apresentações em vídeo, a partir de uma situação comunicativa real (a publicação no blog ou site da escola), o trabalho pedagógico insere os estudantes em um contexto de interação discursiva autêntica.

Segundo Molon e Vianna (2012), todo signo é ideológico porque carrega marcas dos valores sociais, culturais e históricos do grupo ao qual pertence. Ao escolherem, organizarem e apresentarem informações sobre os animais, os alunos constroem sentidos que não são neutros, mas situados em uma visão de mundo, ainda que inicialmente guiados pelo professor. A interação verbal promovida pela apresentação oral (presencial ou em vídeo) concretiza o encontro de diferentes vozes sociais, evidenciando o caráter dialógico da linguagem.

A proposta também trabalha diretamente com gêneros do discurso (textos informativos, verbetes enciclopédicos e vídeos explicativos), alinhando-se à noção de que os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciado (Bakhtin [1895-1975]. 2016), moldadas pelas condições de produção, circulação e recepção. Ao permitir que os alunos participem ativamente da produção de conteúdos informativos e os apresentem a um público real (comunidade escolar), o trabalho desenvolve a competência discursiva de maneira concreta e significativa.

Apesar do forte potencial teórico e metodológico, a atividade apresenta uma limitação estrutural importante, tendo em vista que sua realização também é condicionada à disponibilidade de recursos tecnológicos e à decisão do professor. A frase “caso haja na escola um computador que possa ser utilizado” e a possibilidade de gravação “se houver condições materiais” revelam que a proposta, embora bem fundamentada, pode não ser implementada de forma equitativa, o que é problemático em contextos escolares com infraestrutura precária. Tal condição perpetua desigualdades e impede que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento da oralidade e letramento digital.

Ao deixar a critério do professor a realização de determinadas etapas, como a gravação em vídeo e a publicação no site ou blog da escola, o material fragiliza a intencionalidade pedagógica da atividade. Conforme alerta Marcuschi (2003), a oralidade frequentemente é vista como atividade complementar ou opcional no currículo escolar, quando, na verdade, deve ser estruturada e planejada com o mesmo rigor que as práticas de leitura e escrita.

A Figura 16, retirada do volume do 3º ano, apresenta uma possibilidade de trabalho com o gênero oral formal telejornal:

Figura 16: Atividade 21 – Planejamento e produção de texto oral (vida cotidiana): telejornal

Prática de oralidade

Telejornal

Agora você e os colegas vão compartilhar notícias entre si e produzir um telejornal destinado ao público infantil. Para isso, siga as instruções abaixo.

- Faça uma pesquisa em jornais, revistas ou sites de notícias. Escolha uma notícia curta e interessante, que possa ser útil e atrair a atenção dos colegas.
- Leve uma cópia da notícia para a sala de aula.
- Releia com atenção a notícia escolhida, observando todos os detalhes: Qual é o assunto? O que aconteceu? Quem participou? Onde aconteceu? Quando aconteceu? Como foi? Se necessário, faça anotações.
- Prepare a apresentação, lendo o texto devagar e com entonação adequada.

Apresentação

Leia ou fale a notícia pausadamente e em voz alta. Lembre-se de olhar para os colegas e verificar se eles estão entendendo o que você diz. Ouça com atenção as notícias trazidas pelos colegas. Caso queira fazer uma pergunta, levante a mão e aguarde sua vez para falar.

As atividades desta seção favorecem o desenvolvimento da habilidade de identificar gêneros do discurso oral utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, bem como suas características. (Referência: BNCC – EF35LP10)

Orientar os alunos a evitar a escolha de notícias sobre escândalos, tragédias, mortes e violência, pois os veículos de comunicação costumam dar destaque a esse tipo de notícia a fim de atrair o público leitor e aumentar a audiência.

Esta atividade enfatiza o desenvolvimento de um gênero oral, empregado em situação comunicativa específica.

O objetivo desta atividade é que os alunos planejem e produzam, em colaboração com os colegas, um telejornal para o público infantil, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos. (Referência: BNCC – EF03LP22)

Se possível, assistir com os alunos a um telejornal, gravado com antecedência, chamando a atenção deles para a entonação da voz, a fala pausada e a posição do âncora do jornal frente às câmeras, de modo que eles tenham um modelo ao qual recorrer nas suas apresentações.

Apresentação

As cópias das notícias poderão ser expostas em um painel para que todos tenham acesso a elas.

Se possível, sugere-se gravar em áudio ou vídeo as apresentações das notícias, de modo que o telejornal produzido pela classe possa ser divulgado em meio digital, como o site ou blog da escola. Nesse caso, é importante solicitar a autorização de reprodução da imagem dos alunos aos responsáveis.

Se necessário, para a edição e finalização do áudio ou do vídeo, pode-se solicitar apoio do professor de informática, envolvendo os alunos nesse processo. Propor aos alunos que criem um nome para o telejornal e uma vinheta para inserir no vídeo ou áudio. (Referência: BNCC – EF03LP22)

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017c, p.143, adaptado pelo autor.

A página apresenta uma proposta pedagógica envolvente para a prática da oralidade, focada na produção de um telejornal infantil. O objetivo é que os alunos pesquisem notícias em jornais, revistas ou sites, selecionando uma informação curta e interessante, que chame a atenção dos colegas. Em seguida, devem ler atentamente a notícia escolhida, identificando os

principais elementos do texto, como assunto, local, participantes e o desenrolar dos acontecimentos. Para finalizar essa etapa, os estudantes precisam preparar a apresentação, treinando a leitura pausada e a entonação adequada.

Na segunda parte, destacada pelo subtítulo “Apresentação”, há instruções sobre como os alunos devem realizar a leitura das notícias em voz alta. O texto enfatiza a importância do contato visual com os colegas, da escuta atenta das outras apresentações e do respeito ao momento de fala dos colegas, recomendando que, em caso de dúvidas, os alunos levantem a mão e aguardem sua vez para falar.

No lado direito da página, há orientações para os professores que a prática ajuda no desenvolvimento das habilidades de oralidade e identificação dos gêneros do discurso oral. Há também uma recomendação para que os alunos evitem selecionar notícias sensacionalistas, focadas em tragédias e violência, já que os veículos de comunicação frequentemente utilizam esse tipo de abordagem para atrair o público.

Sugere-se também que as cópias das notícias sejam expostas em um painel na sala de aula, permitindo que todos tenham acesso às informações trabalhadas. Incentiva-se também a gravação de um vídeo do telejornal produzido pela turma, que pode ser compartilhado em um blog ou outro meio digital. Caso essa produção ocorra, o texto orienta que seja solicitada a autorização dos responsáveis para divulgar as imagens.

Outro ponto interessante mencionado na página é a possibilidade de que os alunos criem vinhetas para o telejornal, enriquecendo a experiência audiovisual. Para isso, sugere-se que o professor ou um profissional de informática auxilie no processo de edição de áudio e vídeo.

No entanto, ao analisarmos essa proposta, percebemos um descompasso entre os objetivos iniciais da atividade (centrados na oralidade) e sua execução prática, que privilegia a escrita e a exposição de cartazes.

Marcuschi (2003) destaca que não há uma separação rígida entre oralidade e escrita, mas sim uma relação contínua e complementar. Ele argumenta que “a escrita pode servir como apoio para a organização de gêneros orais” (p. 27), sendo fundamental que a escola promova práticas que articulem essas duas modalidades de forma funcional e contextualizada.

A escrita é usada como apoio, pois os alunos são orientados a pesquisar e escrever notícias, fazer anotações e ler um texto com entonação adequada. No entanto, a culminância da proposta se desloca da apresentação oral para um produto final mais voltado à escrita e à fixação de conteúdos em cartazes. A expressão “fixe os cartazes na sala ou em outros espaços da escola” revela essa centralidade da escrita visual e estática, em detrimento da prática de oralidade viva e performática.

A atividade se propõe a trabalhar o gênero telejornalístico, que, por sua natureza, é um gênero oral planejado, com função social de informar um público específico, no caso, o infantil. No entanto, a atividade negligencia o aspecto comunicativo-social autêntico ao transformar essa produção em uma exposição estática (“poderão ser fixados na sala ou em outros espaços”) e não em uma apresentação real, com propósito e audiência definidos em que podem ser usados para uma exposição oral.

A apresentação oral aparece apenas como uma “sugestão” no final da proposta: “Se possível, assistir com os alunos a um telejornal, gravado com antecedência, chamando a atenção para o modo de apresentação...”. Essa formulação condicional (“Se possível...”) e a ausência de uma exigência clara de apresentação oral denotam a pouca ênfase dada ao componente interativo e performático do gênero.

A atividade poderia ser mais potente se promovesse a produção de um enunciado concreto, situado num evento real de comunicação envolvendo a oralidade, como a gravação de um telejornal escolar para ser divulgado nas redes sociais da escola. Isso conferiria sentido à atividade e permitiria a realização plena de sua função interacional e ideológica por apresentar as percepções dos estudantes, inclusive na escola de qual notícia divulgar.

Ao apresentar a atividade como um exercício isolado, sem interação com uma audiência real ou canal de circulação concreto, perde-se a oportunidade de desenvolver um gênero do discurso em sua plenitude comunicativa.

Embora a proposta se intitule uma “prática de oralidade”, sua estrutura revela uma centralidade na escrita e na exposição visual. A apresentação oral é tratada como etapa secundária e eventual, e não como o cerne da atividade, como evidenciam expressões do tipo: “fixe os cartazes” e “se possível, assistir com os alunos...”.

A proposta poderia colocar o foco na interação verbal, na performance oral com propósito real e socialmente situado, como seria o caso da produção e divulgação do telejornal em um canal da escola. Isso garantiria a autenticidade do gênero, o engajamento dos alunos e o desenvolvimento de habilidades discursivas contextualizadas.

Na figura abaixo, encontramos a seguinte atividade:

Figura 17: Atividade 22 – Planejamento de texto oral/Exposição oral (prática de estudo e pesquisa)

3 EM DUPLA. Vocês vão fazer uma apresentação sobre as variedades linguísticas, isto é, sobre as diversas formas de falar. Sigam o passo a passo.

- Pesquisem palavras, expressões ou formas de falar que sejam bem características de sua região: gírias, formas de pronunciar as palavras, diferentes nomes para a mesma coisa.
- Conversem com pessoas do local onde moram. Perguntem se elas permitem a gravação da fala delas e a exibição, na aula, do modo como se expressam.
- Registrem o que chamar a atenção de vocês e, no dia combinado com a professora, apresentem o resultado da pesquisa.
- Na apresentação dos colegas verifiquem se eles encontraram palavras ou expressões iguais às que vocês levantaram e se o sentido é o mesmo.
- Terminadas as exposições, conversem sobre as variedades linguísticas apresentadas.

Importante: É preciso respeitar as diversas formas de expressão das pessoas. Cada um tem um jeito próprio de se exprimir. Essa é uma das maiores riquezas da língua: **a diversidade de formas de se expressar.**

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017d, p.66, adaptado pelo autor.

Atividade 3

Esta atividade tem como objetivo o desenvolvimento das habilidades de expor uma pesquisa escolar; de ouvir gravações e textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características da fala; e de respeitar a variação linguística de uso da língua. Sugere-se que, dentro das possibilidades, os alunos gravem as falas e tenham a oportunidade de socializar com os colegas as variedades linguísticas detectadas no uso da língua pelas pessoas entrevistadas. (Referências: BNCC – EF35LP11 e EF35LP20)

A atividade da Figura 17, extraída do volume do 4º ano, destaca a importância das variedades linguísticas e como elas refletem a diversidade cultural e social dos falantes. Estruturada em forma de um roteiro didático, a proposta incentiva os alunos a realizarem uma pesquisa exploratória sobre as diferentes formas de falar dentro de sua comunidade, capazes de promover o desenvolvimento de habilidades de investigação, escuta ativa e exposição oral.

Os alunos são convidados a pesquisarem palavras, expressões e formas de falar características de sua região, identificando gírias, variações fonéticas e diferentes denominações para os mesmos conceitos. Essa etapa inicial estimula a percepção da língua como um fenômeno vivo e em constante transformação.

A proposta se torna mais interativa ao sugerir que os estudantes entrevistem pessoas da comunidade, perguntando sobre o modo como se expressam e, se permitido, gravando suas falas. Esse procedimento não apenas aproxima os alunos da realidade linguística ao seu redor, mas também fortalece a noção de respeito às diferenças e à pluralidade de usos da língua.

Após a coleta dos dados, os estudantes são incentivados a analisar e apresentar suas descobertas em sala de aula. Durante esse momento de socialização, a atividade sugere que os alunos comparem suas anotações e verifiquem quais expressões são semelhantes e quais apresentam variações de significado ou uso. Esse processo contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, ajudando os alunos a compreenderem que não há um único "jeito certo" de falar, mas sim diferentes registros e contextos que influenciam a linguagem.

Na parte inferior da seção principal, um trecho em negrito enfatiza o respeito às diferentes formas de expressão linguística. A mensagem reforça que a diversidade da língua é

uma riqueza a ser valorizada, desencorajando posturas preconceituosas em relação a determinados sotaques ou formas de falar. Esse ponto é essencial no contexto pedagógico, pois trabalha a educação linguística inclusiva, incentivando a aceitação da pluralidade de manifestações orais.

No lado direito da página, aparece uma explicação detalhada sobre os objetivos pedagógicos da proposta. Esse trecho orienta os educadores sobre a importância de desenvolver a oralidade dos alunos e de promover um espaço de discussão e troca sobre as diferentes variedades linguísticas.

Ao explorar a oralidade de maneira contextualizada, a atividade contribui para que os alunos compreendam a riqueza e a diversidade do português falado no Brasil, desenvolvendo uma postura mais crítica e respeitosa em relação às diferenças linguísticas.

Marcuschi (2001) defende que os gêneros orais devem ser trabalhados de modo situado, ou seja, com propósitos comunicativos claros e vinculados a práticas sociais reais. A atividade, no entanto, não sugere uma apresentação oral estruturada em sala, com audiência e função real, mas apenas que os alunos “socializem com os colegas” as informações obtidas. O termo “socializar” é vago e não implica, necessariamente, a construção de um evento comunicativo com enunciados orais concretos.

Segundo Molon e Vianna (2012), todo uso da linguagem é orientado por uma função social e ocorre em contextos históricos e ideológicos específicos. Eles destacam que a linguagem é constituída por enunciados concretos, inseridos em situações de interlocução real, que carregam intencionalidades, valores e ideologias.

Na atividade, a proposta de entrevistar pessoas do local de moradia e registrar suas formas de falar é rica e alinhada à noção de linguagem como prática social. Porém, essa riqueza se perde quando o resultado é apresentado de forma descontextualizada, sem um evento oral propriamente dito. A ausência de um momento estruturado para exposição oral dos achados transforma o que poderia ser um gênero discursivo oral real (relato, debate, seminário, roda de conversa) em uma mera socialização informal.

A referência ao ato de “registrar o que chamar a atenção de vocês” e à “apresentação do resultado da pesquisa” não explicita como ocorrerá essa apresentação, se será oral, escrita, em cartazes ou por outro meio. Isso evidencia a indefinição do propósito comunicativo oral.

Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem está imersa em ideologia: os signos linguísticos refletem e refratam as posições sociais dos sujeitos. Ao tratar das variedades linguísticas, a proposta poderia favorecer uma reflexão crítica sobre o preconceito linguístico e as relações de poder que atravessam os usos da língua. No entanto, a forma como a atividade está estruturada

dilui esse potencial ideológico, constatando somente o que há de diferente nos dados encontrados pelos alunos.


A ausência de um momento específico para a exposição oral estruturada impede que os alunos participem de uma interação discursiva autêntica, em que poderiam negociar sentidos, fazer perguntas, comentar os achados e experienciar, de fato, a pluralidade linguística de modo ativo e significativo.

A atividade termina sugerindo que os alunos “socializem com os colegas as variedades linguísticas detectadas”, o que aparece como uma sugestão genérica, sem caracterização de um evento discursivo oral concreto. A expressão “sugere-se que, antes da socialização” reforça essa indefinição e subordina o momento oral a uma possibilidade opcional, e não como parte integrante do gênero a ser trabalhado.

Dessa forma, a proposta falha ao não propor explicitamente uma apresentação oral estruturada, como um seminário, uma roda de conversa ou mesmo uma “feira de variedades linguísticas” dentro da sala de aula, que daria sentido social ao gênero, promoveria interação discursiva real e consolidaria os conceitos de diversidade e respeito linguístico de forma dialógica e crítica.


A Figura 18 apresenta uma atividade do volume do 4º ano:

Figura 18: Atividade 23 – Produção de texto oral (vida cotidiana): reportagem e entrevista



Produção de texto

Reportagem e entrevista



Você e os colegas vão produzir coletivamente uma reportagem sobre o tema:

Aproveitamento dos alimentos

Planejamento

Reúnam-se em quatro grandes grupos. Juntem informações sobre o tema, pesquisando em livros, revistas e sites.

Entrevista

- Escolham o entrevistado que conhece o assunto da reportagem: a merendeira ou a nutricionista da escola ou outra pessoa especializada no assunto.
- Façam o convite, marcando dia, hora e local da entrevista.
- Registrem sugestões de perguntas. Elas devem ser objetivas e curtas.
- Selecionem as perguntas que considerarem melhores.
- Façam um roteiro da entrevista com a ajuda da professora.
- Providenciem material para gravar, fotografar ou filmar.
- Escolham o colega que apresentará o entrevistado e será o entrevistador.
- No dia marcado, preparem o espaço adequado para a entrevista, de modo que os colegas possam assistir, e o entrevistado se sinta à vontade.
- Pergunte ao entrevistado se ele permite a publicação de vídeos ou fotografias com a imagem dele.

Registro da entrevista

Sigam as orientações da professora para transcrever as respostas que querem publicar na reportagem.

Edição da entrevista

- Preparem um texto de apresentação: assunto, dados sobre o entrevistado.
- Escolham um título.
- Selecionem as perguntas e respostas da entrevista que julgarem mais importantes para compor a reportagem.

Produção de texto

A produção escrita dessa unidade pressupõe a produção de entrevista e de reportagem, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento do gênero. (Referência: BNCC – EF04LP17)

Estimula também a habilidade de identificar o gênero do discurso oral entrevista utilizado em situação e contexto comunicativo definidos. (Referência: BNCC – EF35LP10)

Orientar os alunos a observar a expressão facial, corporal, gestual, bem como o tom de voz que entrevistado e entrevistador mantêm durante a entrevista. Essa observação preparará a análise desses aspectos em entrevistas realizadas por âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos que vierem a assistir ao vivo ou em gravações, em áudio ou vídeo. (Referência: BNCC – EF04LP18)

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017d, p.103, adaptado pelo autor.

A figura apresenta uma proposta de produção de texto baseada em reportagem e entrevista, conduzindo os alunos por todas as etapas necessárias para a criação de um conteúdo jornalístico. No topo há o título "Produção de texto", seguido do subtítulo "Reportagem e entrevista", ambos em uma fonte maior e em destaque. Logo abaixo, há um pequeno ícone de livro ao lado de um enunciado, incentivando os alunos a produzirem coletivamente uma reportagem. No centro da página o tema escolhido para a atividade é "Aproveitamento dos Alimentos", sinalizando o foco da pesquisa e das entrevistas.

A primeira seção, intitulada "Planejamento", instrui os alunos a se reunirem em grupos e pesquisarem sobre o tema em fontes diversas, como livros, revistas e sites. Esse passo inicial é essencial para que os estudantes adquiram informações antes de entrevistar um especialista.

Em seguida, a seção "Entrevista" apresenta um passo a passo para a realização da entrevista. A lista numerada orienta os alunos a escolherem um entrevistado que tenha

conhecimento sobre o tema, como uma merendeira ou nutricionista. Além do mais, são fornecidas diretrizes para marcar a entrevista, elaborar perguntas objetivas, criar um roteiro e preparar o ambiente para a gravação. Também há a preocupação com aspectos éticos, sendo solicitado que o entrevistado autorize o uso de sua imagem em vídeos ou fotografias.

Após a entrevista, os alunos são guiados para a etapa de "Registro da Entrevista", na qual devem transcrever as respostas obtidas, seguindo as orientações da professora. Posteriormente, na fase de "Edição da Entrevista", são instruídos a organizar o material coletado, escolhendo as informações mais relevantes para compor a reportagem final.

O texto enfatiza o desenvolvimento das habilidades de identificação do gênero discursivo da entrevista, observação da comunicação não verbal e análise do tom de voz do entrevistado e entrevistador. Também destaca como essa prática ajudará os alunos a compreenderem entrevistas jornalísticas realizadas em rádio ou televisão.

Analisando a atividade de produção de texto apresentada na imagem, que envolve a elaboração de uma reportagem com base em uma entrevista sobre o tema "Aproveitamento dos alimentos", propõe um trabalho interdisciplinar interessante, com potencial para desenvolver habilidades de linguagem oral e escrita.

A relação entre oralidade e escrita deve ser compreendida de forma contínua e funcional, sem uma oposição rígida (Botelho, 2012). A escola deve explorar as interrelações entre essas modalidades, permitindo que a escrita sirva de apoio à elaboração de gêneros orais e vice-versa. A atividade contempla esse princípio ao propor que os alunos planejem uma entrevista (gênero oral), registrem-na (escrita) e elaborem uma reportagem (gênero híbrido, que pode ser oral ou escrito).

Contudo, apesar de mencionar o uso de material para gravar, fotografar ou filmar (passo 6 da entrevista), não fica claro se o produto final será uma reportagem em vídeo ou escrita, o que evidencia uma fragilidade no propósito comunicativo da atividade. A circulação do gênero, aspecto fundamental na teoria de gêneros textuais, é omitida. O texto não responde para quem será essa reportagem, se será exibida na escola ou publicada em um blog, ou ainda, apenas transcrita em sala. Essa indefinição compromete a efetividade da atividade como prática social real de linguagem.

A entrevista, se realizada em condições concretas e com público definido, poderia constituir um enunciado concreto, com uma interação discursiva real entre entrevistador e entrevistado, carregada de ideologia e signos ideológicos, no caso, relacionados à alimentação, desperdício e sustentabilidade.

A proposta, entretanto, dilui esse potencial ao não explicitar a função social da reportagem. Ao longo do planejamento, não se indica se haverá divulgação do trabalho ou interação com um público. Apenas na seção de orientações ao professor menciona-se, de forma indireta, que os alunos devem observar aspectos da expressão facial, corporal e gestual, o que sugere uma produção oral, mas sem a devida explicitação na atividade principal.

Frases como “Preparem um texto de apresentação” (edição da entrevista, passo 1) e “Transcrever as respostas que querem publicar na reportagem” (registro da entrevista) sugerem um viés majoritariamente escrito, relegando a oralidade a um papel auxiliar, o que contraria o conceito de gênero oral como produto final autônomo.

A ausência de definição clara sobre a forma final da reportagem e seu canal de circulação configura uma limitação didática importante. A noção de gênero envolve três dimensões: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O gênero “reportagem”, em seu uso autêntico, pressupõe um canal de difusão e um público destinatário. O fato de a atividade não esclarecer se a reportagem será escrita, filmada ou exibida oralmente reduz sua potência enquanto evento comunicativo real.

Ainda, é apenas nas orientações ao professor que aparece a possibilidade de uma reportagem oral, como no trecho “a observação preparará a análise desses aspectos em entrevistas realizadas por âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos que vierem a assistir ao vivo ou em gravações, em áudio ou vídeo”, o que deveria constar com clareza nas instruções aos alunos.

Embora a atividade represente um avanço ao integrar práticas de leitura, escrita e oralidade, seu foco permanece pouco claro quanto ao uso autêntico da linguagem oral como produto final. A reportagem poderia assumir uma forma audiovisual, incorporando elementos como tom de voz, entonação, expressões faciais e gestuais, aspectos esses fundamentais do gênero oral televisivo, mas isso não é explicitado.

A proposta poderia ser significativamente aprimorada com a inclusão de elementos que conferissem maior autenticidade e clareza ao propósito comunicativo da atividade. Entre esses elementos, podemos destacar a necessidade de explicitar que o produto final será uma vídeo-reportagem ou uma reportagem oral, garantindo que os alunos compreendam o gênero que estão produzindo. Além do mais, seria importante prever a gravação e exibição desse material, seja no ambiente escolar ou em redes sociais institucionais, promovendo uma situação real de circulação do texto. Por conseguinte, a definição clara do público-alvo e dos objetivos comunicativos contribuiria para orientar melhor as escolhas linguísticas e estruturais dos alunos durante a produção.

A Figura 19, extraída do volume do 4º ano, apresenta a atividade abaixo:

Figura 19: Atividade 24 – Produção de texto oral (vida cotidiana)

2 Essas formas verbais também podem ser empregadas para **dar instruções**.

a) Leia o texto a seguir e veja como fazer uma "bexiga voadora".

Bexiga voadora


Material

- linha
- 1 canudo
- fita adesiva
- 1 bexiga vazia

Como fazer

1. **Passe** a linha pelo canudo.
2. Com a fita adesiva, **prenda** a ponta da linha em uma parede e **segure** a outra ponta. Atenção! A linha deve ficar totalmente esticada.
3. **Coloque** dois pedaços de fita adesiva no canudo.
4. **Encha** a bexiga e, quando estiver bem cheia, **segure** o bico com os dedos para o ar não escapar.
5. **Prenda** a bexiga nas fitas adesivas do canudo.
6. Pronto! Agora é só soltar a bexiga e conferir como ela se desloca rapidinho enquanto o ar escapa pelo bico. Esse é o mesmo mecanismo de funcionamento do motor a jato.

Revista **Gênios**. São Paulo: Alto Astral, ano 5, n. 206, abr. 2009. p. 32-33.



Atividade 2, item b

Caso os alunos perguntem sobre a expressão **deve ficar**, na instrução 2, comentar que ela também expressa o que alguém precisa fazer, ou seja, embora tenha uma forma diferente, indica uma instrução, uma ordem, assim como os verbos no imperativo.

Se houver condições, exibir para a turma algum vídeo orientado ao público infantil que apresente instruções de montagem de algum jogo ou brincadeira e, a partir dele, propor aos alunos que planejem e produzam tutoriais em áudio ou vídeo, que podem ser registrados, por exemplo, utilizando um smartphone. (Referência: BNCC – EF04LP12)

b) Releia as instruções 1 a 5 e observe os verbos destacados. O que eles expressam?

Expressam ordem, orientação.

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017d, p.258, adaptado pelo autor.

O enunciado inicial ressalta o objetivo da lição: explorar formas verbais utilizadas para dar instruções. Logo abaixo, em negrito, o subtítulo "Bexiga Voadora" apresenta o tema central da atividade. A seção principal contém uma lista de materiais necessários, dispostos de forma objetiva com marcadores circulares para a construção da bexiga voadora.

A seguir, um conjunto de instruções numeradas detalha o passo a passo para realizar o experimento. Os verbos no modo imperativo, destacados em negrito, indicam ações precisas que os alunos devem seguir. Cada etapa é apresentada de maneira sequencial, garantindo que os estudantes possam acompanhar o processo sem dificuldades.

Ao lado do texto, podemos observar que há uma ilustração colorida trazendo uma representação visual do experimento. A imagem retrata um menino sorridente, vestindo camiseta verde e shorts laranja, segurando um fio esticado. No fio, há um canudo preso a uma bexiga amarela inflada, pronta para se deslocar ao soltar o ar. A ilustração reforça visualmente as etapas descritas no texto.

No canto direito da página, há uma caixa de texto que fornece instruções adicionais para o professor. Nessa seção, denominada "Atividade 2, item b", sugere-se que os docentes

expliquem aos alunos como certas expressões, mesmo sem estarem no modo imperativo, ainda transmitem orientações. Além disso, há uma proposta para que, se possível, os estudantes assistam a vídeos tutoriais e produzam seus próprios conteúdos explicativos, utilizando smartphones para gravação.

A atividade apresentada, centrada na produção de instruções para a confecção de uma “bexiga voadora”, pode ser analisada especialmente no que diz respeito à relação entre oralidade e escrita e à linguagem como prática social. Para Marcuschi (2001) e Carvalho e Ferrazari (2018), os gêneros orais e escritos não se opõem de forma rígida, mas constituem uma continuidade funcional e contextual, sendo necessário trabalhar essa inter-relação na escola. A atividade mobiliza, ainda que de forma limitada, essa perspectiva ao sugerir, nas orientações ao professor, que os alunos “planejem e produzam tutoriais em áudio ou vídeo”, o que implica a transposição de um gênero instrucional escrito (o texto de instruções) para um gênero oral multimodal (tutorial em vídeo).

No entanto, podemos observar que o foco principal da proposta recai sobre o ensino de verbos no imperativo, como se vê na questão b: “Releia as instruções 1 a 5 e observe os verbos destacados. O que eles expressam?”, seguida da resposta: “Expressam ordem, orientação.” Isso revela que o objetivo imediato da atividade é gramatical, voltado ao reconhecimento da função dos verbos imperativos, o que reduz o potencial discursivo e comunicativo do gênero instrução. Embora a produção oral seja mencionada, ela aparece apenas como uma sugestão periférica, como se nota na orientação do professor: “propor aos alunos que planejem e produzam tutoriais em áudio ou vídeo”, sem qualquer explicitação sobre o público-alvo, finalidade, ou contexto de circulação dessas produções. Não há menção onde ou como esses tutoriais seriam apresentados, enfraquecendo sua função social e seu propósito comunicativo.

Para os autores do Círculo, toda produção verbal está situada historicamente e socialmente, sendo o enunciado concreto o ponto de partida da análise do discurso. O enunciado, como unidade real da comunicação, é sempre situado em uma esfera de atividade humana, permeado pela ideologia. Quando a atividade propõe que os alunos apenas sigam instruções com foco na forma verbal, sem construir coletivamente um contexto real de interlocução, ela empobrece a função social da linguagem. Ainda que a sugestão de produção de tutoriais em vídeo indique uma tentativa de transposição para a oralidade, a ausência de elementos como público definido, situação comunicativa clara e propósito real de circulação impede que o gênero seja plenamente configurado como um enunciado concreto, limitando-se a um exercício escolar descontextualizado.

Carvalho e Ferrarezi (2018) ressaltam que o uso da escrita como apoio para a elaboração de gêneros orais, como seria o caso da transposição do texto de instrução para o tutorial, é uma prática produtiva na escola, desde que envolva situações reais de uso da linguagem. No entanto, nessa proposta, não se delineia esse caminho de forma clara, pois o vídeo é sugerido como uma atividade complementar e opcional, e não como parte integrante da construção de um gênero oral autêntico, com interlocutores reais. Assim, o potencial da atividade para desenvolver uma competência discursiva significativa, conforme propõem os autores citados, é diminuído pela falta de ancoragem em situações comunicativas concretas e socialmente relevantes.

A Figura 20 apresenta uma atividade do volume 5:

Figura 20: Atividade 25 – Produção de texto oral (vida cotidiana)

Prática de oralidade

Sugere-se estimular cada aluno a defender seu ponto de vista. Essa é uma boa oportunidade para a reflexão coletiva e o debate sobre a ânsia de ter sempre mais, o consumo excessivo, o excesso de lixo e as diferenças sociais entre pessoas de uma mesma comunidade. O professor pode incentivar os alunos a fazer uma pesquisa sobre esses temas que tenha como base conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, para que cada um possa embasar mais sua argumentação, sempre respeitando pontos de vista diferentes durante a exposição de opiniões. (Referência: BNCC – EF05LP19)

Conversa em jogo

Se possível, promover um debate regrado, conforme estas etapas:

- Estimular a reflexão sobre o seguinte: uma pessoa que tem muito realmente não percebe e não dá valor ao que tem? Por quê?
- Formar dois grupos com os alunos a partir das opiniões principais.
- Estimular a troca de ideias entre os participantes de cada grupo, de forma que possam verbalizar suas razões e escolhas: ponto de vista, fatos, experiências, etc.
- Pedir a cada grupo que anote as frases que traduzem as opiniões dos participantes e que escolha um representante para o debate.

Prática de oralidade

Conversa em jogo

Valorizar o que se tem...

Releia um trecho da fala de Guta.

Quem tem muito e não percebe não dá valor ao que tem [...]

1. Qual sua opinião sobre a frase acima: Concorda, discorda ou concorda em parte? **Resposta pessoal.**
2. No momento combinado, dê sua opinião; procure apresentar argumentos — fatos, exemplos — para justificar o que você pensa.
3. Ouça as opiniões dos colegas.

Debate

1. Escolher um aluno para ser o mediador do debate. Ele terá as seguintes atribuições: apresentar o tema em debate; marcar o tempo da fala de cada debatedor: três minutos por fala; interromper, com gentileza, a fala do debatedor caso ultrapasse o tempo previsto; dirigir os debatedores para que façam perguntas entre si, questionando-se mutuamente a respeito das posições apresentadas; organizar a participação dos observadores após o debate, isto é, dar a palavra a quem quiser questionar os debatedores.
2. Determinar um dia para realizar o debate.

Avaliação do debate

A finalidade da atividade é fazer com que o aluno reflita sobre as atitudes e os procedimentos durante um debate: respeito pela fala e pela opinião do outro, civilidade e gentileza na participação, cooperação nas atividades desenvolvidas.

Se possível, estimulá-los a avaliar a consistência dos argumentos, isto é, a verificar se as justificativas — fatos e ideias apresentados para sustentar suas opiniões — são válidas.

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017e, p.258, adaptado pelo autor.

O conteúdo da atividade aborda a prática da oralidade, enfatizando a importância do debate e da argumentação no ambiente escolar. Na parte superior, do lado esquerdo, com orientações para os docentes, encontramos um bloco de texto explicando a importância de

estimular os alunos a expressarem suas opiniões. Esse trecho ressalta como o debate contribui para o desenvolvimento da reflexão coletiva, promovendo discussões sobre temas como consumo excessivo, desigualdade social e impacto ambiental do lixo.

A página também sugere a realização de pesquisas para embasar os argumentos, incentivando os estudantes a utilizarem fontes como TV, rádio, jornais impressos e mídias digitais. Esse aspecto reforça a necessidade de fundamentação em informações concretas ao defender um ponto de vista.

No centro da página, a atividade “Conversa em jogo” orienta a condução do debate, destacando que devem ser seguidas, sendo eles: reflexão inicial; formação de grupos; troca de ideias e registro das ideias principais.

O debate é detalhado nas orientações do professor que incluem escolha de um mediador responsável por apresentar o tema, controlar o tempo de fala, limitando cada aluno a três minutos, garantir que ninguém interrompa o outro, fazer intervenções caso necessário e conduzir a conclusão da discussão.

Na parte inferior da página, há a avaliação do debate. O objetivo é fazer com que os alunos reflitam sobre sua participação, respeitando a fala do outro e demonstrando civilidade. Há também um incentivo para que analisem a consistência dos argumentos usados por eles, verificando se os fatos e evidências apresentados sustentam as opiniões expressas.

A atividade estimula a troca de ideias, a construção de argumentos e a escuta ativa, aspectos centrais da interação discursiva e da constituição do enunciado concreto é sempre situado historicamente, dirigido a um interlocutor real e permeado por valores ideológicos. Nesse sentido, a fala dos alunos em um debate se torna signo ideológico, pois carrega as vozes sociais que circulam na sociedade, como opiniões sobre consumo, desigualdade ou meio ambiente, e assume papel ativo na construção do conhecimento e da cidadania.

De acordo com Marcuschi (2008), a escola deve explorar a relação contínua entre oralidade e escrita, reconhecendo que os gêneros orais são tão estruturados e relevantes quanto os escritos. A atividade em análise se aproxima desse princípio ao propor um debate estruturado, com organização, papéis definidos (como mediador e debatedores) e momentos de avaliação, permitindo que os alunos se apropriem de um gênero oral formal. Ademais, há uso da escrita como apoio à fala, tendo em vista que alunos são incentivados a anotar argumentos e pontos principais antes do debate, prática que reforça a articulação entre oralidade e escrita defendida por Marcuschi (2001; 2003; 2008).

Contudo, apesar de notarmos o potencial da proposta, há uma limitação importante a ser destacada, cuja a realização do debate regrado, que constitui o ápice da atividade enquanto

gênero oral formal, aparece apenas como sugestão (“Se possível, promover um debate regrado...”). Essa formulação tira da atividade a força que ela poderia ter no desenvolvimento efetivo da oralidade argumentativa e do gênero debate, pois a decisão de executar ou não a parte mais estruturante da proposta recai exclusivamente sobre o professor. Isso pode ser interpretado como uma sinalização implícita de que essa etapa não é essencial, enfraquecendo sua função formativa.

Nesse ponto, há uma contradição com os próprios princípios teóricos que sustentam a proposta. Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem só adquire sentido em situações reais de interlocução. O debate como gênero do discurso exige uma esfera de comunicação concreta, com regras, tempo, papéis definidos e circulação de ideias. Ao deixar sua realização no campo do “se possível”, a proposta perde potência enquanto evento comunicativo real e situado, transformando-se em um exercício hipotético e menos mobilizador da linguagem viva e social.

Portanto, embora a atividade parta de uma concepção dialógica da linguagem e traga elementos estruturantes de um gênero oral formal, sua potência é enfraquecida pela indefinição quanto à efetiva realização do debate. Se transformada em prática obrigatória e com clareza de propósito comunicativo e público interlocutor (por exemplo, outro grupo, outras turmas ou a comunidade escolar), essa proposta teria grande potencial para consolidar a articulação entre gêneros do discurso, oralidade e escrita, promovendo um ensino de língua mais crítico, situado e socialmente relevante.

3.5 Propostas consideradas como prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem de produção de gêneros orais encontradas na coleção didática

A última categoria que observamos na coleção didática diz respeito a propostas de produção de texto oral que consideramos como prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem por não estarem alinhadas tanto na compreensão da língua como função social, nem estabelecendo uma relação da oralidade com a escrita quando o propósito comunicativo exige essa relação.

Nesse sentido, as propostas que consideramos agrupar nessa categoria, possuem como características: a) atividades que apresentam a oralidade somente para trabalhar a escrita, b) a oralidade a partir de uma simulação, distante de uma prática social de linguagem (inventada), porém associado a uma reflexão acerca das relações entre oralidade e escrita; c) a oralidade para trabalhar a escrita em uma prática não usada socialmente; d) ainda, exceções que não se enquadram em nenhuma das situações mencionadas.

Nessa categoria, o Quadro 23 abaixo apresenta como as atividades estão distribuídas na coleção:

Quadro 23: Distribuição das atividades de produção de texto oral na coleção consideradas como prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem

Volume	Número de atividades
1º ano	5
2º ano	3
4º ano	1
Total	9

Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos observar que as maiorias das atividades consideradas como prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem se encontram nos volumes do 1º e 2º ano, etapa específica em que o aluno está em processo de alfabetização. Com isso, vamos observar nas análises que se seguem como as atividades mobilizam o trabalho com a produção de texto oral e a relação entre oralidade e escrita.

Encontrada no volume do 1º ano, a Figura 21 apresenta a atividade:

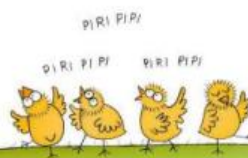
Figura 21: Atividade 26 – Produção de texto oral (vida cotidiana): parlenda

MEMÓRIA EM JOGO

LEIA OS VERSOS COM A PROFESSORA E MEMORIZE.

AGÁ, AGÁ
A GALINHA QUER BOTAR.
[...]

JACQUELINE HEYLEN. **PARLENDAS, RIQUEZA FOLCLÓRICA**. SÃO PAULO: HUCITEC, 1991. P. 271.



GALO QUE CANTA
CORÓ COCÓ

PINTO QUE PIA
PIRI PIPI

JACQUELINE HEYLEN. **PARLENDAS, RIQUEZA FOLCLÓRICA**. SÃO PAULO: HUCITEC, 1991. P. 193.

ESCREVA COMO SOUBER AS PALAVRAS DE CADA UM DESSES VERSOS
NAS PÁGINAS 258 E 259.

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017a, p.35, adaptado pelo autor.

Memória em jogo

Esta atividade tem a finalidade de trabalhar a articulação clara das palavras e estimular o desenvolvimento das habilidades: recitar parlendas, quadras, quadrinhas, com entonação e emotividade, reconhecendo em textos versificados rimas, sonoridades, jogos de palavras e fortalecendo a dimensão lúdica do texto literário. (Referências: BNCC – EF12LP19, EF01LP19 e EF15LP15)

O ato de memorizar o texto tem a finalidade de ampliar o repertório de formas de expressão – textos e palavras – dos alunos, bem como a de tornar o texto apresentado um objeto de escrita espontânea, mesmo com hipóteses de escrita não alfabéticas ou ortográficas. (Referência: BNCC – EF01LP02)

A página apresenta uma atividade voltada para o desenvolvimento da oralidade e da escrita das crianças por meio de parlendas e versos rimados. O título “MEMÓRIA EM JOGO” introduz a proposta e um enunciado escrito em roxo orienta os alunos “LEIA OS VERSOS COM A PROFESSORA E MEMORIZE.”

A atividade traz dois conjuntos de versos curtos, retirados do livro *Parlendas, Riqueza Folclórica*, de Jacqueline Heylen. O primeiro trecho destaca os versos: “AGÁ, AGÁ / A GALINHA QUER BOTAR.”

Ao lado desse texto, há uma ilustração de uma galinha marrom, que parece atenta e pronta para botar um ovo. A imagem complementa o verso, facilitando a associação entre a palavra e seu significado.

Mais abaixo, outro conjunto de versos apresenta um jogo sonoro entre diferentes animais: “GALO QUE CANTA / CORÓ COCÓ / PINTO QUE PIA / PIRI PIPI”

Ao lado desse trecho, uma ilustração mostra um galo vermelho e branco cantando animadamente, com a onomatopeia “CORÓ COCÓ” destacada ao seu redor. Abaixo, pintinhos amarelos seguem em fila, piando “PIRI PIPI”. Essas imagens reforçam a sonoridade dos versos.

No canto direito da página há uma explicação sobre os objetivos da atividade. O texto destaca que a proposta busca desenvolver a articulação clara das palavras e estimular habilidades como recitar parlendas e quadras com entonação e expressividade; reconhecer rimas e sonoridades nos textos; explorar jogos de palavras, ampliando a dimensão lúdica da literatura infantil.

A atividade também incentiva a escrita espontânea, permitindo que os alunos registrem suas próprias hipóteses ortográficas, mesmo que ainda não dominem completamente as regras de escrita. Essa abordagem enfatiza a importância da experimentação com a escrita no processo de alfabetização.

Ao final da página, há uma orientação que propõe um desafio a qual os alunos devem escrever como souber as palavras de cada dos versos nas páginas 258 e 259 localizadas no final do livro.

Essa instrução incentiva as crianças a expressarem seu conhecimento sobre a escrita, registrando as palavras da forma como as compreendem. Esse processo é fundamental para a construção da autonomia na leitura e na escrita.

A atividade “Memória em jogo”, centrada na memorização e recitação de parlendas, revela uma abordagem que, embora insira um gênero oral da tradição popular na sala de aula, o faz com um foco restrito ao desenvolvimento da escrita, especialmente no campo da alfabetização. O objetivo explicitado no material é trabalhar “a articulação clara das palavras” e “ampliar o repertório de formas de expressão”, mas o gênero oral aqui é instrumentalizado como mero pretexto para alcançar a escrita, evidenciado na instrução “Escreva como souber as palavras de cada um desses versos”.

A crítica fundamental a essa proposta se dá justamente pela sua distância em relação a uma concepção dialógica e social da linguagem. A linguagem é entendida como uma atividade essencialmente social e histórica, situada em contextos reais de interação verbal. Nesse sentido, o trabalho com gêneros orais, como a parlenda, deveria estar ancorado em situações comunicativas autênticas e socialmente significativas, em que o texto seja mobilizado com uma função real de comunicação, como observamos em atividades com o mesmo gênero na categoria 1 (Figura 16).

Contudo, na atividade analisada, não há qualquer indício de propósito comunicativo real. Os versos são memorizados e recitados, mas não se vinculam a uma situação de uso social

concreta. A recitação da parlenda não é dirigida a um público, nem está inserida em um evento comunicativo significativo, como uma apresentação para a comunidade escolar, uma roda de brincadeiras tradicionais ou a produção de um repertório oral da turma. Isso a distancia das propostas que consideram a oralidade como prática viva e funcional no espaço escolar.

O foco da atividade está claramente direcionado para a alfabetização, ou seja, para o exercício de hipóteses de escrita, como fica claro na explicação: “tornar o texto apresentado um objeto de escrita espontânea, mesmo com hipóteses de escrita não alfabéticas ou ortográficas”. Assim, o trabalho com a parlenda se reduz a um uso funcionalizado do oral para fins exclusivamente escolares e técnicos, descolando-se de sua riqueza cultural, sonora e social.

Do ponto de vista bakhtiniano, essa abordagem ignora o papel do signo ideológico, pois desconexa o texto de seu contexto e de sua função social, transformando-o em um objeto técnico de ensino da escrita. A oralidade, nesse caso, não é mobilizada em sua complexidade comunicativa, mas instrumentalizada para fins de registro escrito.

Portanto, embora a proposta trabalhe com um gênero oral tradicional e aparentemente valorize a ludicidade, ela incorre no equívoco de reduzir a linguagem à função escolar de decodificação e transcrição. Isso empobrece o potencial pedagógico do gênero e o distancia de uma perspectiva discursiva e social da linguagem, afastando-se das diretrizes contemporâneas para o ensino da oralidade e dos gêneros.

Também retirado do volume do 1º ano, podemos observar o mesmo enfoque na Figura 22:

Figura 22: Atividade 27 – Produção de texto oral (vida cotidiana)

MEMÓRIA EM JOGO

LEIAM COM A PROFESSORA UMA QUADRINHA SOBRE UM AMIGÃO E MEMORIZEM PARA DECLAMAR PARA OUTRAS PESSOAS.

[...]
COM **C** SE ESCRIVE CACHORRO,
CONFIDENTE DAS CRIANÇAS
E QUE SABE SEUS AMORES,
SUAS QUEIXAS E ESPERANÇAS...

MÁRIO QUINTANA.
O BATALHÃO DAS LETRAS.
SÃO PAULO: GLOBO, 1992. P. 6.



NA PÁGINA 263, ESCREVA A QUADRINHA COMO SOUBER.

Memória em jogo

Aproveitar o texto ilustrado para estimular a habilidade de o aluno recitar a quadrinha com entonação adequada, observando a estrutura em versos e as palavras rimadas. (Referência: BNCC – EF01LP19)

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017a, p.125, adaptado pelo autor.

A página apresenta uma proposta didática que incentiva a leitura, a memorização e a oralidade por meio de um poema curto. Um texto instrui os alunos e a professora sobre a atividade a ser realizada: “LEIAM COM A PROFESSORA UMA QUADRINHA SOBRE UM AMIGO E MEMORIZEM PARA DECLAMAR PARA OUTRAS PESSOAS”. Essa orientação sugere uma leitura compartilhada e a prática de declamação de declamação.

No centro da página, encontra-se um trecho do poema de Mário Quintana, extraído do livro *O Batalhão das Letras*. O poema apresenta os seguintes versos: “COM C SE ESCRIVE CACHORRO, / CONFIDENTE DAS CRIANÇAS /; E QUE SABE SEUS AMORES, SUAS QUEIXAS E ESPERANÇAS...”

O poema ressalta a importância afetiva do cachorro na vida das crianças, retratando-o como um companheiro fiel e um ouvinte atencioso de suas emoções. A ênfase na letra “C”

contribui para o aprendizado ortográfico dos alunos, relacionando som e grafia de maneira lúdica.

Ao lado do poema, há uma ilustração colorida e vibrante que complementa o texto verbal. A cena retrata uma menina sorridente vestindo roupas coloridas e um gorro rosa. Ela abraça um cachorro cinza, que parece feliz e animado.

O cenário apresenta um quintal gramado cercado por uma cerca branca, com arbustos verdes ao fundo. Uma bola colorida no chão sugere um ambiente de brincadeira e diversão. A interação carinhosa entre a menina e o cachorro reforça a ideia de amizade e cumplicidade abordada no poema.

Na parte inferior da página, há explicação da finalidade da atividade: “Aproveitar o texto ilustrado para estimular a habilidade do aluno recitar a quadrinha com entonação adequada, observando a estrutura em versos e as palavras rimadas”. A referência à BNCC evidencia que a atividade faz parte de um planejamento pedagógico que visa desenvolver a oralidade e a percepção fonológica dos alunos. Para mais, há um convite para que os alunos escrevam a quadrinha como souber na página 263.

A atividade “Memória em Jogo”, que propõe a leitura e memorização de uma quadrinha de Mário Quintana seguida do registro escrito do texto, revela um enfoque pedagógico centrado na alfabetização, utilizando o gênero oral como instrumento auxiliar ao desenvolvimento da escrita. Embora pareça valorizar a oralidade por meio da declamação e da memorização, o que se observa é que a quadrinha — um gênero tradicionalmente vinculado à oralidade e à expressão artística — é reduzida a um recurso didático voltado para exercitar a ortografia e o reconhecimento de rimas e versos.

Esse tipo de abordagem evidencia um distanciamento das concepções de linguagem como prática social, pois a linguagem só adquire sentido pleno quando situada em um contexto concreto de interação social. O enunciado é sempre produzido por alguém, para alguém, em uma situação determinada, isto é, possui uma função social e comunicativa. No entanto, nesta atividade, não há um propósito comunicativo real, isso porque a quadrinha é apenas memorizada e registrada individualmente no caderno, sem estar inserida em uma situação dialógica, como uma apresentação pública significativa, uma troca entre turmas, ou uma produção coletiva com circulação social.

Para trabalhar com um gênero como a quadrinha sem considerar seu contexto de uso, como rodas de conversa, jogos infantis ou manifestações culturais populares, empobrece sua função e o seu valor social. A ausência de um interlocutor real e de uma finalidade discursiva concreta demonstra que o foco não está na comunicação, mas na técnica.

Ainda, sob a relação contínua entre oralidade e escrita e o uso da escrita como apoio para o desenvolvimento de gêneros orais, a atividade também falha ao não promover a integração dessas práticas de maneira funcional. A escrita aqui é um fim, e a oralidade serve apenas como uma etapa preparatória (memorização como meio de internalização) sem espaço para reelaboração, autoria ou ressignificação do texto.

Portanto, apesar de utilizar um gênero oral tradicional e rico em possibilidades expressivas, a atividade limita-se a um exercício técnico de alfabetização, distanciando o texto de suas dimensões estética, cultural e social. A quadrinha, enquanto gênero do discurso, é instrumentalizada como pretexto para o ensino da escrita, perdendo sua potência formativa no campo da oralidade e da interação discursiva. A proposta, assim, se distancia de uma prática de linguagem viva e socialmente situada, revelando uma visão limitada e funcional da linguagem no contexto escolar para a aprendizagem.

Na Figura 23, extraída do volume do 1º ano, encontramos o seguinte:

Figura 23: Atividade 25 – Produção de texto oral (vida cotidiana): recado falado


PRÁTICA DE ORALIDADE

RECADO FALADO

1 LEIA COM OS COLEGAS ESTES VERSOS DO POEMA “PALAVRAS MÁGICAS”.

DIGA SEMPRE A SORRIR
PRA NÃO SER MAL-EDUCADO:
COM LICENÇA, ME DESCULPE,
POR FAVOR E OBRIGADO!
[...]

PEDRO BANDEIRA. **OBRIGADO, MAMÃE**. MODERNA: SÃO PAULO, 2002.



A) QUAIS SERIAM AS “PALAVRAS MÁGICAS” DO POEMA?
Com licença, me desculpe, por favor e obrigado.

B) POR QUE ESSAS PALAVRAS SÃO MÁGICAS? CONVERSEM SOBRE ISSO.
Sugestões: Porque são palavras gentis/educadas/que demonstram respeito.

2 IMAGINE QUE VOCÊ FOI ENCARREGADO DE UMA TAREFA.

- **A TAREFA:** DAR UM RECADO.
- **PARA QUEM:** UMA PROFESSORA DE OUTRA SALA.
- **QUEM PEDIU:** A MÃE DE SEU COLEGA.
- **O ASSUNTO:** SEU COLEGA NÃO VEIO À AULA PORQUE ESTÁ DOENTE.

COMO VOCÊ DARIA ESSE RECADO?
AGUARDE SUA VEZ E NÃO SE ESQUEÇA DE FALAR AS “PALAVRAS MÁGICAS” QUE PODERIAM SER USADAS NESSA SITUAÇÃO.

Atividade 1

Esta é uma oportunidade de perceber a importância do uso de fórmulas de cortesia (cumprimentos e expressões como **por favor, obrigado(a), com licença**, etc.), como as que foram citadas no texto poético.

Atividade 2

Recomenda-se elaborar com os alunos um cartaz com as palavras que orientam a convivência gentil entre todos. O desenvolvimento da atividade 2 e a elaboração do cartaz podem ajudá-los a antecipar situações de uma conversação espontânea, em que devem reconhecer sua vez de falar e de escutar, respeitar os turnos de fala, além de selecionar e utilizar, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor. (Referência: BNCC – EF15LP11)

Se considerar interessante, o professor poderá gravar as falas dos alunos, simulando o envio de um áudio ou de um vídeo de celular, para que possam lançar mão de ferramentas digitais em uma situação de produção contextualizada e considerando a finalidade dessa produção oral. (Referência: BNCC – EF12LP06)

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017a, p.162, adaptado pelo autor.

A atividade apresenta uma proposta voltada para o desenvolvimento da oralidade, destacando a importância do uso das chamadas “palavras mágicas” no dia a dia. Logo abaixo,

há uma instrução que orienta os alunos a lerem, em conjunto com os colegas, um trecho do poema “Palavras Mágicas”, do escritor Pedro Bandeira, extraído do livro *Obrigado, Mamãe* (Moderna, 2002). O poema é apresentado dentro de uma caixa bege e traz versos curtos e rimados que ressaltam a importância de expressões educadas: DIGA SEMPRE A SORRIR / PRA NÃO SER MAL-EDUCADO: / COM LICENÇA, ME DESCULPE, / POR FAVOR E OBRIGADO!

Ao lado do poema, há uma ilustração colorida de uma menina sorridente, vestindo camiseta rosa e saia lilás. Ela ergue um dos braços, como se estivesse cumprimentando alguém, e, ao lado de sua cabeça, há um balão de fala com a palavra "OBRIGADA!" escrita em letras grandes e coloridas. A imagem reforça visualmente a mensagem do poema, associando a fala educada a um gesto amigável.

A seguir, há um conjunto de perguntas que incentivam os alunos a refletirem sobre o significado dessas expressões de cortesia. A primeira questão, destacada em azul, pergunta quais seriam as “palavras mágicas” presentes no poema. A resposta aparece em vermelho: "Com licença, me desculpe, por favor e obrigado.". A segunda questão propõe uma discussão sobre por que essas palavras são consideradas mágicas, com uma sugestão de resposta.

Na segunda parte da atividade, os alunos devem imaginar que receberam uma tarefa de transmitir um recado a uma professora de outra sala. As informações essenciais sobre esse recado estão organizadas em tópicos:

- A TAREFA: Dar um recado.
- PARA QUEM: Uma professora de outra sala.
- QUEM PEDIU: A mãe de um colega.
- O ASSUNTO: Informar que o colega não veio à aula porque está doente.

O texto sugere que os alunos pensem em como dariam esse recado de maneira educada, lembrando-se de esperar sua vez para falar e de usar as palavras mágicas adequadas à situação.

Na lateral direita da página, há duas seções intituladas Atividade 1 e Atividade 2, que complementam a proposta principal. A primeira atividade convida os alunos a refletirem sobre a importância do uso de fórmulas de cortesia, como "por favor", "obrigado(a)" e "com licença", ressaltando que elas também aparecem no poema. A segunda atividade sugere a criação coletiva de um cartaz com palavras e expressões gentis, incentivando uma convivência harmoniosa e o respeito aos turnos de fala em conversas espontâneas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é mencionada como referência pedagógica, indicando que a atividade está alinhada com as competências relacionadas à

oralidade. Há também uma sugestão para o professor gravar os alunos enquanto transmitem seus recados, permitindo que eles ouçam suas próprias falas e avaliem sua comunicação.

A proposta de produção de texto oral apresentada na atividade com o gênero recado falado revela uma abordagem fortemente marcada por objetivos normativos e comportamentais, distanciando-se das concepções de linguagem como prática social e comunicativa. Embora o gênero recado tenha, em contextos reais, uma função comunicativa concreta, como transmitir informações de um emissor a um destinatário, nesta atividade ele é esvaziado de seu propósito social e transformado em um simulado de comportamento cortês dentro da sala de aula.

A própria construção da proposta evidencia esse desvio por meio de expressões como “imagine que você foi encarregado de uma tarefa” e “a mãe do colega pediu” remetem a um cenário fictício, deslocando a situação comunicativa de um contexto real para um exercício hipotético. Outrossim, a ênfase não está na intencionalidade comunicativa do gênero, mas sim no uso de “palavras mágicas” como instrumento de modelagem de condutas sociais desejáveis, como a gentileza, a cortesia e o respeito. Isso é reforçado pela orientação ao professor para “gravar como se fosse um áudio” e pela sugestão de se elaborar “um cartaz com palavras que orientam a convivência gentil”.

Dessa forma, ao priorizar expressões padronizadas de boa conduta em vez de promover a compreensão da linguagem em sua natureza dialógica e situada, a atividade se distancia do que Bakhtin [1895-1975] (2016) denomina como gêneros discursivos considerados formas de enunciados que surgem em situações comunicativas reais e que refletem condições concretas de interação social. Ao invés de propor uma prática em que os alunos produzam recados verdadeiros, para interlocutores reais e com objetivos específicos, a atividade assume uma função disciplinadora da linguagem, centrada em moldar comportamentos linguísticos considerados desejáveis pela escola.

Do ponto de vista da oralidade como prática pedagógica, Marcuschi (2001) argumenta que a escola deve trabalhar a oralidade considerando sua diversidade e função social, e não apenas em situações artificiais ou dramatizadas. No entanto, a proposta analisada aqui reduz a oralidade a um roteiro comportamental, onde o foco é falar de forma educada e seguir modelos prescritos, em vez de comunicar-se de maneira significativa e situada.

Sendo assim, trata-se de uma atividade que, embora pareça mobilizar um gênero oral, não promove uma interação discursiva real e tampouco favorece a apropriação dos gêneros do discurso em seus usos sociais autênticos. A linguagem é instrumentalizada para reforçar normas de conduta e o recado falado é convertido em uma simulação descontextualizada. Isso resulta em um ensino da oralidade desvinculado de seu papel social e ideológico, ignorando que todo

signo linguístico é também um signo ideológico, carregado de sentidos e valores que se constroem nas relações sociais concretas.

Na Figura 24, do volume do 1º ano, observamos uma atividade que possui como foco o trabalho com convite associado ao gênero tutorial de instrução:

Figura 24: Atividade 29 – Produção de texto oral (vida cotidiana)

ASSIM TAMBÉM APRENDO

É MUITO BOM SER CONVIDADO PARA UMA FESTA!
E AINDA MELHOR QUANDO RECEBEMOS UM CONVITE
FEITO COM CAPRICHOS.

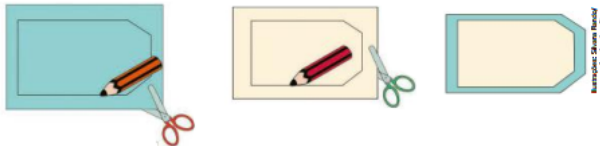
VEJA COMO **NOÉ** FEZ UM CARTÃO PARA SEU ANIVERSÁRIO.

MATERIAL


- PEDAÇOS DE PAPEL DE CORES DIFERENTES
- COLA EM BASTÃO, TESOURA COM PONTAS ARREDONDADAS, LÁPIS DE COR

MODO DE FAZER


1. DESENHE O CONTOURNO DO CARTÃO NOS PAPÉIS. RECORTE E COLE.




2. FAÇA UM DESENHO PARA O CARTÃO FICAR BONITO.



3. CRIE DECORAÇÕES E USE SUA CRIATIVIDADE!





ATENÇÃO!

MAIS ADIANTE VOCÊ
VAI APROVEITAR ESSE
CARTÃO PARA
ESCREVER UM CONVITE.

Assim também aprendo

Antes de o aluno ter acesso ao texto de um convite, a atividade aqui proposta tem o objetivo de despertar a atenção para o suporte de um convite de festa infantil. Por ser comum que os convites, principalmente os de aniversários infantis, sejam escritos em papel cartonado com alguma ilustração e cor, aproveita-se a atividade para que isso também seja construído pelo aluno por meio de mais um texto instrucional. (Referência: BNCC – EF12LP06)

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017a, p.168, adaptado pelo autor.

A atividade didática é voltada para a confecção de um cartão, que será posteriormente utilizado para a escrita de um convite. No início do texto, uma introdução motiva os alunos ao destacar a importância de um convite bem-feito, ressaltando como é especial ser convidado para uma festa e receber um convite caprichado. Para ilustrar essa ideia, há uma pequena imagem no canto superior direito de um menino sorridente chamado Noé, que serve como referência para a atividade, sugerindo que ele já fez seu próprio cartão de aniversário.

A atividade começa com a apresentação dos materiais necessários, organizados em uma lista simples e objetiva. Os alunos precisarão de pedaços de papel colorido, cola em bastão, tesoura com pontas arredondadas e lápis de cor.

Em seguida, o modo de fazer é explicado em três etapas, cada uma acompanhada por imagens ilustrativas:

- Desenhar e recortar: Os alunos devem desenhar o contorno do cartão no papel escolhido e, em seguida, recortá-lo. A ilustração mostra um cartão azul sendo traçado com um lápis vermelho e recortado com uma tesoura.
- Decorar o cartão: Para deixá-lo mais bonito, os alunos são incentivados a desenhar algo especial. Duas imagens apresentam exemplos de cartões decorados, sendo um com um carro e outro com uma flor.
- Criar e personalizar: O último passo estimula a criatividade dos alunos, sugerindo que adicionem mais detalhes decorativos. As ilustrações mostram cartões finalizados.

Na lateral da página, um aviso em destaque, com um fundo vermelho e um ícone de alerta, informa que esse cartão será utilizado mais adiante para escrever um convite, reforçando a continuidade da atividade.

Um quadro com o título "Assim também aprendo" contextualiza a atividade dentro do ensino de produção textual. O texto explica que, antes de os alunos terem contato com a escrita de um convite, é importante que eles conheçam seu suporte físico, já que convites infantis costumam ser coloridos e ilustrados.

A proposta apresentada embora esteja associada no plano didático ao trabalho com um gênero oral em sua execução prática e nas orientações fornecidas, se mostra inteiramente voltada para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, em especial à produção de textos instrucionais e à confecção de material gráfico (convite escrito).

A atividade se concentra na elaboração material de um cartão (futuro suporte para um convite de aniversário), com etapas descritas no formato de instruções: desenhar o contorno, recortar, colar e decorar. Todo o foco está no manuseio de materiais, no seguimento de etapas descritas no modo de fazer e na antecipação da escrita de um convite, assim dizendo, há um claro predomínio da linguagem escrita, tanto no conteúdo quanto nas orientações metodológicas.

Contudo, chama atenção o fato de a habilidade indicada envolver “planejar e produzir, com a colaboração dos colegas e com a mediação do professor, textos orais com diferentes finalidades comunicativas”, o que não se articula com a proposta efetiva da atividade. Em nenhum momento são indicadas práticas de oralidade, nem sugestões de situações de fala, escuta ativa ou produção oral colaborativa.

Esse descompasso indica, provavelmente, um equívoco das autoras ao selecionar a habilidade da BNCC associada à atividade. A escolha de uma habilidade voltada à produção oral não encontra respaldo na estrutura da proposta, ao contrário, é claramente escrita. O equívoco, mesmo que de modo ocasional, revela uma incoerência pedagógica do material e pode levar professores a planejar ações de ensino desalinhadas com os objetivos reais da atividade.

Dessa forma, a atividade instrucional escrita contribui para a familiarização dos alunos com o gênero convite e com textos do tipo “modo de fazer”, mas não contempla a produção oral, nem promove situações em que a linguagem falada seja mobilizada de forma significativa, o que torna inadequada a vinculação à habilidade de produção de texto oral mencionada. Seria mais apropriado associar a atividade a habilidades relativas à produção de textos escritos com função social, como convites e instruções, garantindo alinhamento entre objetivo, prática e avaliação.

Na Figura 25, extraída também do volume do 1º ano, apresenta a atividade a seguir:


Figura 25: Atividade 30 – Produção de texto oral (vida cotidiana): quadrinhas

MEMÓRIA EM JOGO

LEIA E MEMORIZE.

OS RATOS MORREM DE RISO
AO ROER O QUEIJO PRATO.
MAS PARA QUE TANTO RISO?
QUEM RI POR ÚLTIMO É O GATO.

MARIO QUINTANA. **O BATALHÃO DAS LETRAS.**
SÃO PAULO: GLOBO, 1992. P. 21.



REGISTRE OS VERSOS NA PÁGINA 267 COMO SOUBER.

Memória em jogo

O objetivo desta atividade é trabalhar a habilidade de recitar quadrinhas com entonação adequada e observando as rimas. (Referência: BNCC – EF01LP19)

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017a, p.201, adaptado pelo autor.

A página apresenta uma atividade intitulada "Memória em Jogo", chamando a atenção do leitor para a proposta lúdica. Logo abaixo, há uma instrução "Leia e memorize.", sugerindo que a atividade envolve a fixação de um conteúdo de maneira oral e interativa.

No centro da página, há uma quadrinha de Mário Quintana, retirada do livro "O Batalhão das Letras". O poema está escrito em letras maiúsculas e os versos apresentam um jogo de palavras: "Os ratos morrem de riso / Ao roer o queijo prato. / Mas para que tanto riso? / Quem ri por último é o gato."

Ao lado do poema, no canto direito da página, há uma ilustração colorida que complementa o conteúdo do texto. A imagem retrata um rato de pelagem cinza, barriga branca e orelhas rosadas, deitado no chão sobre uma grama verde. Ele está rindo com os braços erguidos, os olhos fechados e a boca aberta em uma gargalhada. Atrás do rato, há um grande pedaço de queijo amarelo com buracos, reforçando o contexto da quadrinha e remetendo ao universo dos roedores.

Na parte inferior da página, há um comando adicional para os alunos, escrito em letras maiúsculas: "REGISTRE OS VERSOS NA PÁGINA 267 COMO SOUBER." Essa orientação incentiva os alunos a reescreverem os versos de acordo com sua memória e compreensão.

O quadro de orientação para o professor traz a explicação pedagógica da atividade, destacando que o objetivo é estimular a habilidade dos alunos de recitar quadrinhas com entonação adequada e identificar as rimas presentes no poema.

Em uma análise, a atividade apresenta uma abordagem que, embora aparentemente voltada ao desenvolvimento da oralidade por meio da recitação de parlendas, na prática está centrada na alfabetização e no exercício da escrita, utilizando o gênero oral apenas como pretexto para fins de registro gráfico.

Apesar de a habilidade da BNCC destacada se referir ao desenvolvimento da oralidade com foco em ritmo, entonação e rimas, a estrutura da atividade se restringe a um exercício de memorização e cópia, sem promover interações significativas ou situações reais de comunicação oral. Assim, não há um propósito comunicativo autêntico, e a língua deixa de cumprir sua função social.

Do ponto de vista teórico, tal proposta se distancia dos pressupostos sobre os gêneros discursivos. Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem é sempre situada historicamente e socialmente e os gêneros devem ser ensinados considerando os contextos reais de uso, os propósitos comunicativos e as relações sociais que se estabelecem por meio da linguagem. Ensinar um gênero oral, como a parlenda, requer mais do que declamá-lo, é necessário vivenciá-

lo em práticas culturais reais, como brincadeiras, jogos cantados, desafios orais ou rodas de poesia, em que a linguagem esteja em uso significativo e interativo.

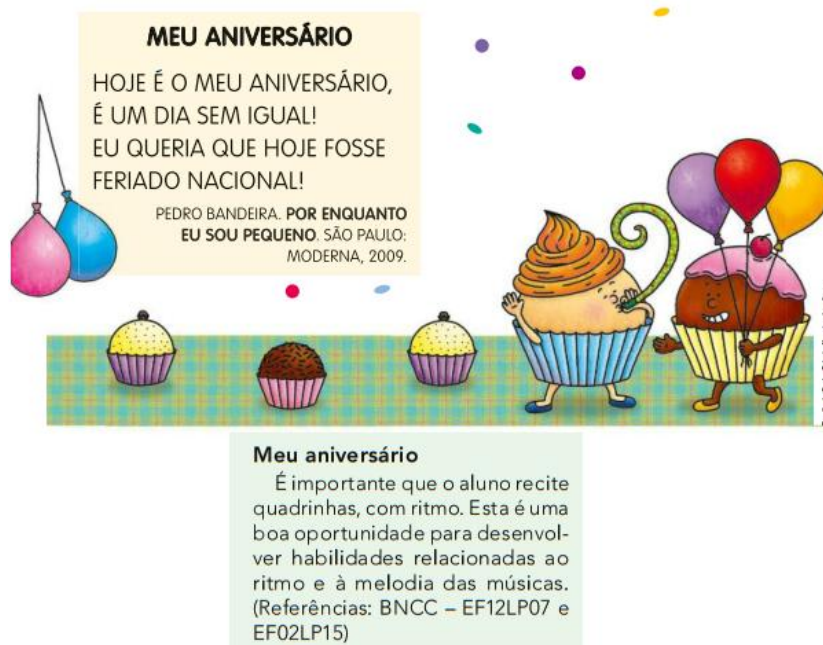
Ao não estimular situações de troca verbal entre alunos, nem considerar os contextos de enunciação da parlenda, a atividade revela-se como um simulado de oralidade, cujo foco está claramente no reconhecimento de palavras, estrutura rítmica e escrita, isto é, um trabalho voltado à alfabetização, e não à oralidade enquanto prática social.

Assim, podemos afirmar que esta atividade, embora utilize um gênero oral, não contempla a oralidade em sua dimensão comunicativa, e está mais alinhada a um modelo tradicional de alfabetização que instrumentaliza os gêneros discursivos como meio para a aprendizagem da escrita. Perde-se, assim, a riqueza cultural, social e interacional que o trabalho com a linguagem oral pode proporcionar no contexto escolar.

A atividade da Figura 26, do volume 2, encontramos a atividade abaixo:

Figura 26: Atividade 31 – Produção de texto oral (vida cotidiana): quadrinhas

FALE O DIA E O MÊS DO SEU ANIVERSÁRIO PARA OS COLEGAS.
A PROFESSORA VAI MARCAR SEU ANIVERSÁRIO NO QUADRO DOS
ANIVERSARIANTES DO MÊS.
CONFIRA QUAIS COLEGAS FAZEM ANIVERSÁRIO NO MESMO MÊS QUE
VOCÊ. DEPOIS, LEIAM JUNTOS O POEMA A SEGUIR.



Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017b, p.12, adaptado pelo autor.

A página apresenta um conjunto de orientações escritas em letras maiúsculas, incentivando as crianças a compartilharem a data do seu aniversário com os colegas. A proposta

inclui a marcação dessas informações no quadro dos aniversariantes do mês. Os alunos também são motivados a descobrir quais colegas fazem aniversário no mesmo período.

No centro da página está o poema "Meu Aniversário", do autor Pedro Bandeira, extraído do livro "Por Enquanto Eu Sou Pequeno". Os versos transmitem a empolgação de uma criança ao celebrar seu dia especial. A referência bibliográfica aparece logo abaixo, indicando o autor, a obra, a editora e o ano de publicação.

Na parte inferior da página, um quadro de fundo verde claro apresenta um texto explicativo com o título "Meu aniversário" em destaque. Essa seção esclarece o objetivo pedagógico da atividade, ressaltando a importância de recitar quadrinhas com ritmo e musicalidade.

Embora a atividade proponha a oralidade por meio da recitação da quadrinha "Meu Aniversário", essa prática não está inserida em uma situação concreta de comunicação. A leitura ou recitação do poema se dá como uma atividade de repetição rítmica, sem um público real e sem um propósito de interação discursiva.

Assim, a oralidade aparece na proposta não como construção de sentido em um evento comunicativo, mas como uma ação estética e performática, desconectada de sua função social. O recitar "com ritmo" assume mais um caráter de treino vocal do que de participação efetiva em uma situação comunicativa viva e significativa.

A leitura da quadrinha, aqui, não está inserida em um evento comunicativo concreto, como seria, por exemplo, uma apresentação oral para os colegas com objetivo de celebrar aniversariantes ou a produção coletiva de um sarau.

Ainda, o enunciado concreto é ausente por não haver um destinatário real da fala, nem condições de produção significativas que coloquem o aluno como sujeito discursivo. A fala é dirigida ao vazio, sem função, sem consequência, reduzindo o papel do aluno a repetidor de um texto pronto, em vez de enunciador ativo.

A montagem do cartaz com os aniversariantes é o verdadeiro foco da proposta. Toda a atividade está organizada em torno dessa produção escrita, com a oralidade servindo apenas como pretexto ou ornamentação da atividade. O poema não desencadeia uma prática discursiva real nem gera desdobramentos comunicativos. A oralidade não é planejada, elaborada, nem avaliada como construção de sentido, ao contrário, é utilizada como um recurso acessório e superficial.

A oralidade na escola, conforme defendem autores como Marcuschi (2008) e Dolz & Schneuwly (2004), deve ser trabalhada em situações comunicativas planejadas, com gêneros orais autênticos, como entrevistas, relatos, apresentações, debates, entre outros. A recitação de

um poema, sem um evento real em que essa leitura tenha função comunicativa (por exemplo, um recital para outras turmas ou famílias), pode ser considerada uma atividade de baixo engajamento discursivo, incapaz de desenvolver efetivamente as competências orais previstas na BNCC.

Embora a atividade tenha um caráter lúdico e afetivo, ao abordar os aniversários dos alunos e envolver um poema infantil, ela não configura uma prática de linguagem com função social, como demandam os documentos curriculares e as teorias de linguagem como prática social. A oralidade é tratada como um instrumento decorativo, e não como prática de comunicação e expressão legítima.

A atividade abaixo da Figura 27, do volume do 2º ano, apresenta a seguinte proposta:

Figura 27: Atividade 32 – Produção de texto oral (vida cotidiana): cantiga¹⁵

LEITURA: CANTIGA POPULAR

A BARATA DIZ QUE TEM

A BARATA DIZ QUE TEM
SETE SAIAS DE **FILO**.
É MENTIRA DA BARATA,
ELA TEM É UMA **SÔ**!

*HA HA HA HO HO HO
ELA TEM É UMA SÔ!*

A BARATA DIZ QUE TEM
UM ANEL DE **FORMATURA**.
É MENTIRA DA BARATA,
ELA TEM É CASCA **DURA**!

*HA HA HA HO HO HO
ELA TEM É CASCA DURA!*

A BARATA DIZ QUE TEM
UM TAPETE DE **CETIM**.
É MENTIRA DA BARATA,
ELA DORME É NO **CAPIM**!

*HA HA HA HO HO HO
ELA DORME É NO CAPIM!*

A BARATA DIZ QUE TEM
UM SAPATO DE **FIVELA**.
É MENTIRA DA BARATA,
O SAPATO É DA MÃE **DELA**!

*HA HA HA HO HO HO
O SAPATO É DA MÃE DELA!*

A BARATA DIZ QUE TEM
UM CHINELO DE **VELUDO**.
É MENTIRA DA BARATA,
ELA TEM É PÉ **PELUDO**!

*HA HA HA HO HO HO
ELA TEM É PÉ PELUDO!*

DOMÍNIO PÚBLICO.



Essa atividade privilegia o desenvolvimento da habilidade de cantar cantigas obedecendo ritmo e melodia. (Referência: BNCC – EF02LP15)

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017b, p.20, adaptado pelo autor.

A página apresenta a cantiga popular "A Barata Diz Que Tem". O texto é organizado em duas colunas, cada uma contendo versos da cantiga. A estrutura segue um padrão repetitivo e rítmico, característico das canções populares.

¹⁵ As rimas circuladas fazem parte de uma outra atividade adiante no mesmo livro a qual os alunos devem retornar na cantiga e circular as rimas.

Na parte inferior da página, há uma ilustração que representa a barata. Ela aparece deitada tranquilamente sobre um gramado verde, com um cobertor xadrez cobrindo parte de seu corpo. Pequenas estrelas brilham ao redor da cena, sugerindo que o momento retratado é noturno. A expressão serena no rosto da barata transmite a ideia de conforto e tranquilidade, ilustrando um dos versos da canção que diz que, ao invés de dormir em um tapete de cetim, ela dorme no capim.

Logo abaixo da ilustração, um bloco de texto em fundo verde claro explica o propósito pedagógico da atividade. A mensagem destaca a importância de desenvolver a habilidade de cantar cantigas respeitando o ritmo e a melodia, promovendo a oralidade e a musicalidade entre os alunos.

A atividade de produção de texto oral com a cantiga popular "A barata diz que tem", conforme apresentada, prioriza unicamente o ato de cantar por cantar, sem um propósito comunicativo autêntico. Apesar de envolver uma manifestação cultural significativa da oralidade popular, o foco da proposta está reduzido à execução melódica e rítmica, afastando-se de uma concepção da linguagem como prática social.

Na orientação da atividade, solicita-se apenas que os alunos cantem a cantiga, com atenção ao ritmo e à melodia. Não há uma contextualização discursiva, nem um objetivo comunicativo claro, descaracterizando a oralidade como um evento situado, tendo em vista que a linguagem só ganha sentido pleno quando articulada em situações reais de comunicação, entre interlocutores inseridos em contextos sociais e históricos específicos.

A atividade não propõe que a cantiga seja apresentada em uma situação concreta de comunicação, como uma roda de cantigas entre turmas, uma apresentação para outros grupos, ou a produção de novas versões da cantiga com finalidade social (como trabalhar temas contemporâneos com humor ou crítica). Assim, a linguagem se torna ato isolado, desconectado de sua dimensão dialógica e ideológica.

O uso da cantiga popular como texto oralizado poderia configurar-se como uma potente oportunidade de trabalho com os gêneros discursivos orais, mas na forma como é apresentada, a proposta falha em tratar a cantiga como um gênero inserido em práticas sociais reais. O modo como a cantiga é apresentada aqui se distancia da sua função social e cultural, limitando-a a um objeto de repetição mecânica.

O aluno não é posicionado como sujeito discursivo, não há produção oral ativa com intenção comunicativa. O conceito de enunciado concreto, que pressupõe autoria, intencionalidade e destinatário, não se realiza na atividade.

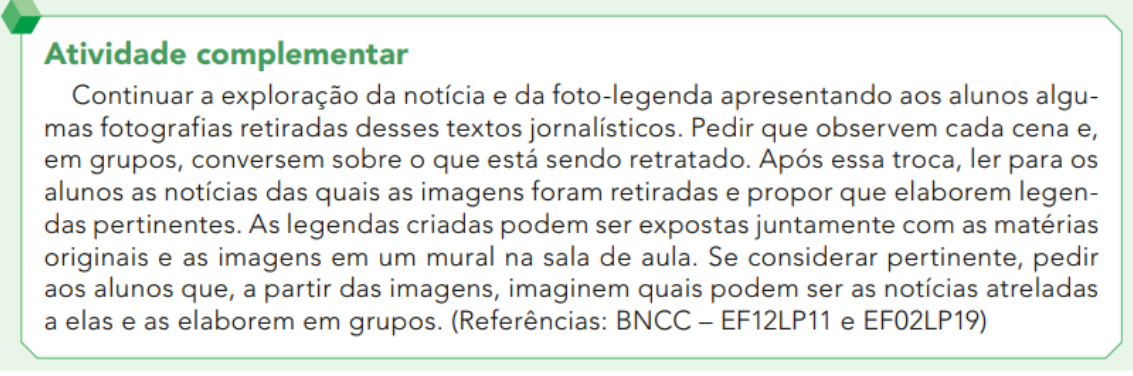
Conforme argumenta Marcuschi (2008), o ensino de gêneros orais na escola deve ser orientado por práticas situadas, com funções reais de comunicação, como seminários, entrevistas, relatos orais, debates e apresentações. Dolz e Schneuwly (2004) também reforçam que a aprendizagem da linguagem oral deve ocorrer por meio de atividades com gêneros específicos, mediados por situações reais de uso e com planejamento didático voltado para o desenvolvimento de competências comunicativas.

Nessa atividade, porém, a oralidade é apenas suporte para uma prática musicalizada, sem a intenção de comunicação real. O foco no ritmo e melodia, embora importante para o desenvolvimento de habilidades fonológicas e memória auditiva, não justifica por si só o trabalho com oralidade escolar como prática discursiva, crítica e social.

A cantiga é um recurso cultural e pedagógico valioso, mas seu uso restrito a uma prática de recitação musical desvia a atenção do seu potencial discursivo. O trabalho com gêneros orais deve ir além da reprodução, deve engajar o aluno em processos de construção de sentido, adequação ao interlocutor, domínio de estratégias discursivas, e reflexão sobre linguagem.

Na Figura 28, do volume do 2º ano, encontramos uma atividade complementar retirada do volume do 2º ano:

Figura 28: Atividade 33 – Produção de texto oral (vida cotidiana): notícia



Atividade complementar

Continuar a exploração da notícia e da foto-legenda apresentando aos alunos algumas fotografias retiradas desses textos jornalísticos. Pedir que observem cada cena e, em grupos, conversem sobre o que está sendo retratado. Após essa troca, ler para os alunos as notícias das quais as imagens foram retiradas e propor que elaborem legendas pertinentes. As legendas criadas podem ser expostas juntamente com as matérias originais e as imagens em um mural na sala de aula. Se considerar pertinente, pedir aos alunos que, a partir das imagens, imaginem quais podem ser as notícias atreladas a elas e as elaborem em grupos. (Referências: BNCC – EF12LP11 e EF02LP19)

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017b, p.74, adaptado pelo autor.

A atividade complementar sugere a exploração de notícia e de fotolegenda. A proposta envolve apresentar aos alunos fotografias retiradas de textos jornalísticos e solicitar que, em grupos, observem atentamente as imagens, discutindo sobre o que está sendo retratado.

Após essa análise inicial, o professor deve ler as notícias das quais as imagens foram extraídas e propor que os alunos criem legendas coerentes para essas imagens. Como parte do exercício, essas legendas podem ser expostas junto com as matérias e as imagens em um mural da sala de aula. Caso o professor ache interessante, os alunos podem imaginar possíveis notícias associadas às imagens e elaborá-las em grupos.

A atividade complementar apresentada propõe a análise de imagens jornalísticas e a produção de notícias e fotolegendas em grupo, com base em conversas e trocas orais entre os alunos.

Embora a atividade mencione que os alunos devem conversar em grupos sobre o que está sendo retratado nas imagens, essa interação é apenas um meio para a escrita da legenda. Não há uma proposição clara de produção de texto oral com propósito comunicativo, como prevê a habilidade EF02LP19 sobre produção de notícias para compor um jornal falado.

Segundo Marcuschi (2007; 2008), a oralidade na escola deve envolver situações reais de uso da língua falada, com intencionalidade e interlocução. A proposta de “conversar em grupos” não configura uma atividade de produção oral planejada, mas apenas uma etapa preparatória para a escrita.

A linguagem deve ser compreendida como prática social, e os gêneros discursivos devem ser trabalhados considerando seus contextos de uso, suas finalidades e interlocutores. Nessa atividade, a fotolegenda é tratada de forma descontextualizada, como produto de uma tarefa escolar sem inserção em uma prática social autêntica.

A produção de texto oral, como propõe a BNCC, exige planejamento didático intencional como a compreensão do gênero, do público-alvo, da situação comunicativa e dos recursos linguísticos necessários. Nesse caso, a produção oral fica reduzida a conversas informais entre colegas, sem ser sistematizada como objeto de ensino e sem vínculo com o gênero indicado na habilidade. A atividade analisada, embora envolva um componente oral (troca de ideias em grupo), não configura uma prática de produção de texto oral autêntica.

Na atividade da Figura 29, do volume do 4º ano, observamos a seguinte proposta:

Figura 29: Atividade 34 – Planejamento de texto oral/Exposição oral (prática de estudo e pesquisa): texto instrucional

Orientações orais: você é o guia de turismo

Você conhece a profissão de **guia de turismo**? É um ofício muito interessante e importante. O guia de turismo orienta, ajuda e conduz grupos de visitantes em roteiros de passeios.

Seu desafio será apresentar-se como um guia de turismo que dará orientações sobre um dos roteiros do Zoológico de São Paulo. Você receberá da professora uma informação por escrito que indicará qual será seu grupo de visitantes.

- 1 Veja qual destes será o seu grupo e o horário de cada passeio.
 - Pessoas idosas, às 9 horas.
 - Crianças pequenas, às 11 horas.
 - Jovens, às 14 horas.
- 2 Escolha o melhor roteiro, aquele que você considerar mais adequado ao seu grupo. Por exemplo: Quem teria mais facilidade para caminhar longas distâncias? Quem primeiro ficaria com fome?
- 3 Ajuste o roteiro escrito à sua fala, considerando que o grupo estará no local e **você** indicará os destaques a serem observados. Se necessário, copie seu roteiro no caderno e anote as mudanças com outra cor. Observe.
 - **Comece** na Alameda Bisão, **onde está** o leão-marinho... (roteiro escrito)
 - **Estamos** na Alameda Bisão, **e este é** o leão-marinho... (roteiro falado)
- 4 Procure decorar sua apresentação para não ter de ler.
- 5 Lembre-se:
 - Você precisa falar alto e de modo claro para ser ouvido por todos.
 - Cada grupo necessita de uma linguagem: falar com crianças pequenas é diferente de falar com pessoas idosas.
 - Use a voz e a expressão para dar destaque. Por exemplo: na frase "Este é o condor, **que voa nos Andes a 5000 m**", fale o trecho destacado com mais força, demonstrando que é uma informação importante, surpreendente, sobre essa ave.
 - Na fala, podemos ser mais espontâneos. Se quiser, acrescente comentários ao apresentar os animais de seu roteiro. Por exemplo: "Este é o **feroz** leão!".
 - Capriche em sua apresentação procurando se comunicar de modo alegre e descontraído, pois se trata de um passeio que deverá ser divertido.

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017d, p.251, adaptado pelo autor.

Orientações orais: você é o guia de turismo

Escrever em tiras de papel a identificação do grupo. Cada aluno sorteia o seu público-alvo: crianças pequenas, jovens, pessoas idosas. Se quiser, poderá aumentar o número de grupos ou diversificar as características. Sugestões: estrangeiros que entendem a língua, diretores de uma empresa, visitantes de outro estado brasileiro, etc.

O objetivo é desenvolver a habilidade de identificar e reproduzir em textos instrucionais a formatação própria desses textos, bem como expor trabalhos orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa. (Referências: BNCC – EF04LP13 e EF35LP20)

A página atividade objetiva desenvolver a habilidade de comunicação oral dos alunos. O texto inicia com uma pergunta, incentivando os alunos a refletirem sobre a profissão de guia de turismo. Ele explica que esse profissional tem a função de orientar, ajudar e conduzir grupos de visitantes durante os passeios. A proposta orienta os alunos a assumirem esse papel, realizando uma apresentação oral sobre os roteiros do Zoológico de São Paulo. Cada aluno receberá da professora um papel contendo a identificação de seu grupo de visitantes, o que os ajudará a adaptar sua comunicação conforme o público.

Ao lado do texto principal, contém informações complementares sugerindo a possibilidade de ampliar a diversidade do público, incluindo estrangeiros ou diretores de empresas. O objetivo dessa atividade é desenvolver a capacidade de identificar e reproduzir textos instrucionais em sua forma oral.

A atividade "Você é o guia de turismo", apresentada como proposta de produção de texto oral, embora traga elementos interessantes relacionados à expressão oral e ao planejamento de fala, afasta-se das práticas sociais reais de uso da linguagem e da habilidade que a embasa na BNCC, comprometendo, assim, sua função formativa no campo da oralidade.

A atividade está vinculada às habilidades que tratam da identificação e reprodução de textos instrucionais orais e escritos, com foco em apresentação de resultados de pesquisa, e do uso da oralidade conforme a situação comunicativa.

No entanto, o que se propõe é um simulado escolar de atuação profissional, sem vínculo com o processo de pesquisa real. O aluno é colocado na posição de "guia de turismo", com base em um roteiro pré-estabelecido, com instruções como "Você receberá da professora uma informação por escrito que indicará qual será seu grupo de visitantes", "Procure decorar sua apresentação para não ter de ler."

Esses trechos revelam que não há autonomia investigativa ou construção do conteúdo por parte do aluno. Trata-se de uma reprodução roteirizada, o que esvazia a dimensão investigativa e comunicativa da oralidade. A habilidade referenciada exige uma exposição oral de resultados de pesquisa, mas a atividade não prevê pesquisa, levantamento de dados ou produção de conteúdo próprio.

A proposta falha em inserir o aluno em um contexto real de uso da linguagem oral. A orientação para que o aluno simule ser um guia de turismo se restringe a um exercício de dramatização artificial, como demonstram as instruções "Capriche em sua apresentação para que o passeio dure de modo alegre e descontraído, pois se trata de um passeio que deverá ser divertido."

Embora haja preocupação com entonação, volume de voz e linguagem adequada ao público-alvo, a tarefa se limita a uma representação fictícia, sem função social real, descolada de situações concretas em que a oralidade é usada para informar, convencer, relatar ou dialogar com intencionalidade.

A fala do aluno é planejada como uma performance memorizada, evidenciado por instruções como "Procure decorar sua apresentação para não ter de ler." A orientação para decorar, nessa atividade, empobrece o trabalho com a oralidade, restringindo-a ao treinamento de memorização e entonação, sem promover processos de escuta, interação, adaptação de linguagem em tempo real ou negociação de sentidos que são elementos essenciais da oralidade como prática social.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o trabalho com gêneros orais deve considerar o contexto, os interlocutores e a função comunicativa, permitindo ao aluno apropriar-se de

diferentes modos de uso da língua falada em situações reais. Já Marcuschi (2008) ressalta que a oralidade na escola não deve ser reduzida à fala decorada ou teatralizada, mas sim exercida em situações que demandem improvisação, argumentação, apresentação de ideias próprias e escuta ativa.

Apesar da tentativa de simular um contexto profissional (ser um guia), a atividade não oferece uma situação comunicativa legítima, tampouco permite que o aluno construa um texto oral a partir de necessidades de interlocutores reais. O público é fictício, os dados são fornecidos pelo professor e a apresentação não se dá em contexto real de comunicação.

Com isso, a atividade "Você é o guia de turismo" apresenta uma abordagem limitada e descolada das práticas sociais da linguagem oral. Vincula-se inadequadamente a uma habilidade voltada para exposição oral de resultados de pesquisa, sem proporcionar ao aluno o exercício efetivo dessa prática.

Outrossim, ao simular um contexto sem propósito comunicativo real, reduz a oralidade a uma atividade performática ensaiada, e não a um instrumento vivo de interação e construção de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa das considerações finais, a análise das atividades de produção de gêneros orais no livro didático da coleção “Ápis” revela um panorama diversificado em relação à abordagem da oralidade como prática social de linguagem. O estudo classificou as propostas em três categorias: (1) oralidade como prática social de linguagem, (2) Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula e (3) Prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem, permitindo observar tanto avanços quanto fragilidades nas práticas de ensino da oralidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As atividades da Categoria 1, com quantidades menos expressivas, foram reconhecidas como aquelas que melhor representam uma concepção dialógica e comunicativa da linguagem. Nelas, a oralidade é tratada como uma prática social situada, em conformidade com os pressupostos do Círculo de Bakhtin, que afirmam que todo enunciado é parte de uma cadeia de comunicação social, carregada de ideologia e contexto. Além disso, essas atividades promovem o uso da oralidade em situações comunicativas, com propósitos definidos, interlocutores concretos e gêneros discursivos reconhecíveis.

Nessas propostas refletem também o que Marcuschi (2001; 2003; 2007; 2008) define como a “relação contínua entre oralidade e escrita”, pois, em várias delas, há uma articulação funcional entre modos de linguagem, como a produção de roteiros para apresentações orais, exposições com apoio de textos informativos e o uso de gêneros como o jornal radiofônico, a entrevista e a resenha crítica em vlogs. Os alunos são convidados a participar de eventos comunicativos que extrapolam o espaço escolar, como a circulação de vídeos nas redes da escola ou debates sobre o consumo infantil, o que fortalece a dimensão social e crítica da linguagem.

Outro ponto de destaque nessa categoria é a valorização dos gêneros do discurso (Bakhtin [1895-1975], 2016) como ferramentas de inserção dos sujeitos na esfera pública, e não apenas como instrumentos escolares sobre a língua. A oralidade não aparece como apêndice da escrita, mas como um modo legítimo de linguagem, com estrutura, função e valor próprio, como defendem também Schneuwly e Dolz (2004).

As atividades da Categoria 2, com quantidades mais expressivas, são aquelas que apresentam potencial comunicativo, mas que deixam sua execução a cargo do professor ou que não estruturam plenamente uma situação de produção oral planejada. São propostas que “pairam no campo sugestivo”, como o estudo apontou, e que muitas vezes aparecem como atividades complementares, opcionais ou condicionadas a fatores externos, como a existência

de recursos tecnológicos ou tempo disponível. Ainda percebemos que o foco é a escrita e a oralidade aparece com complemento da atividade, ficando marcado por orientações como “se possível”, “se desejar”, “caso queira”, etc.

Embora não sejam inadequadas em essência, essas atividades carecem de um propósito comunicativo claramente definido em relação à oralidade e, muitas vezes, não apresentam um interlocutor real ou uma situação concreta de uso da linguagem oral. Ainda assim, elas contêm elementos que, se bem mediados pelo professor, podem se transformar em práticas efetivas de ensino da oralidade como prática social.

Por isso, cabe destacar que o olhar crítico e criativo do professor é fundamental para ativar o potencial dessas atividades. Ao re-contextualizar as propostas, adaptando-as ao cotidiano da turma, ampliando seus propósitos e estimulando a autoria dos alunos, o professor pode ressignificar essas atividades, aproximando-as de um ensino que pode considerar a natureza dialógica da linguagem.

As atividades classificadas na Categoria 3, com quantidades também menos expressivas, são aquelas que mais se distanciam de um trabalho com a oralidade como prática social da linguagem. Nelas, observamos uma prevalência da escrita como foco principal da proposta, sendo a oralidade tratada de maneira marginal, muitas vezes como pretexto ou como simples repetição (cantar por cantar, recitar por recitar), sem interlocutores reais nem propósitos comunicativos claros, principalmente nos volumes do 1º e 2º ano, onde o foco é a alfabetização.

Em alguns casos, a oralidade surge apenas como enfeite para a construção de cartazes ou atividades gráficas, sem que se configure como um gênero do discurso dotado de sentido social, como prevê a teoria bakhtiniana.

Ademais, a perspectiva instrumental da linguagem, marcada por repetições mecânicas, recitações sem contexto e ausência de planejamento da fala, mostra um retorno a práticas tradicionais, que ignoram os avanços teóricos dos últimos anos.

A análise realizada permitiu concluir que os livros didáticos, mesmo quando baseados em orientações oficiais como a BNCC e o PNLD, apresentam uma diversidade de abordagens quanto ao ensino da oralidade. Embora haja avanços significativos, especialmente nas atividades da Categoria 1, ainda há um número expressivo de propostas que carecem de propósito ou intencionalidade comunicativa, como vimos na Categoria 2 e mais acentuado na Categoria 3.

Nesse cenário, o papel do professor é central. É ele quem pode, com um olhar crítico e sensível, reconhecer as fragilidades e potencialidades de cada proposta e transformar atividades com práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula em práticas ricas de

linguagem. A formação do professor, sua compreensão dos gêneros discursivos e seu compromisso com uma educação linguística crítica são fatores decisivos para que o ensino da oralidade cumpra seu papel social e emancipador.

Como destaca Marcuschi (2008), ensinar a oralidade é promover o uso real da linguagem em situações reais. Segundo Bakhtin [1895-1975] (2016) e Volóchinov [1895-1936] (2018), falar é sempre dialogar e dialogar é participar do mundo. Ensinar a oralidade, portanto, é preparar os alunos para viverem como sujeitos ativos em sua comunidade, capazes de escutar, responder, argumentar e se posicionar.

Por fim, a presente pesquisa teve como objetivo investigar em que medida as atividades de produção de texto oral presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa voltados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se aproximam de situações comunicativas reais, entendidas como práticas de linguagem social. A partir da análise do corpus, foi possível observar que, embora a coleção didática traga, em diversos momentos, a noção de linguagem com função social, alinhando-se às orientações da Base Nacional Comum Curricular, essa perspectiva ainda não se concretiza de forma ampla e sistemática em todas as atividades propostas.

A hipótese inicialmente formulada de que predominavam atividades centradas na escrita com a oralidade relegada a um papel secundário ou ausente, foi parcialmente refutada. Isso porque, conforme demonstrado na categorização das atividades, poucas delas foram enquadradas na categoria 3, a qual reúne propostas consideradas como prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem, distanciadas da prática social da linguagem e voltadas principalmente à escrita. Este resultado indica que, apesar de ainda haver fragilidades, o material analisado vem incorporando, ainda que timidamente, propostas que reconhecem a importância da oralidade como objeto de ensino.

Entretanto, o estudo também evidenciou que a oralidade ainda ocupa um lugar de menor centralidade no livro didático, sendo frequentemente tratada como uma extensão ou consequência de atividades escritas e não como prática autônoma. Muitas propostas são apresentadas de forma sugestiva, como atividade complementar sequencial de uma atividade escrita ou se houver tempo, ficando a critério do professor implementá-las ou não em sua prática. Em outros casos, a realização das atividades está condicionada à existência de recursos tecnológicos (como gravação de vídeos ou uso do blog da escola), o que pode inviabilizar sua execução em determinadas realidades escolares, reforçando o caráter opcional da oralidade no processo pedagógico.

Apesar dessas limitações, foi possível identificar, ainda que em menor número, atividades que colocam os alunos em situações reais de uso da linguagem oral, como apresentações públicas, gravações com finalidade comunicativa definida e participação em eventos discursivos com interlocutores claros. Essas propostas, embora menos expressivas em quantidade, demonstram que há, sim, um movimento em direção a uma concepção de oralidade como prática social situada, que valoriza a autoria dos estudantes e sua inserção em contextos comunicativos diversos.

Dessa forma, a análise permitiu concluir que, embora existam avanços, a oralidade é, muitas vezes, condicional e fragmentada, o que reforça a importância do papel do professor como mediador crítico, capaz de identificar as potencialidades das propostas, adaptá-las ao contexto da sala de aula e garantir que a oralidade seja efetivamente ensinada como uma prática viva, significativa e socialmente situada.

Com isso, esta pesquisa deve contribuir significativamente para ampliar o campo de visão do professor, oferecendo elementos que o ajudem a desenvolver um olhar mais crítico e atento sobre os livros didáticos utilizados em sala de aula. Ao evidenciar tanto as potencialidades quanto as fragilidades das propostas de produção de texto oral presentes nos materiais didáticos, o estudo oferece subsídios para que o docente não apenas siga as orientações do livro, mas atue como um mediador ativo, capaz de adaptar, expandir e ressignificar as atividades de acordo com os objetivos pedagógicos e as necessidades dos alunos.

Como um discurso ativo e responsivo propenso para outros discursos vindouros depois deste, esta tese também se insere no debate sobre a formação do professor e pode propor caminhos para ações futuras. Em especial, destaca-se a importância de se pensar em propostas de formação continuada *in loco*, voltadas para a análise crítica dos livros didáticos, mesmo que de forma amostral. Essa formação seria ainda mais relevante durante os períodos de escolha das obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), momento estratégico em que o olhar criterioso sobre os materiais pode fazer toda a diferença na qualidade do ensino que se pretende desenvolver.

REFERÊNCIAS

Ávila, Ewerton; Nascimento; Gláucia; Gois, Siane. Ensino de oralidade: revistando documentos oficiais e conversando com professores. In: Leal, Telma Ferraz; Gois, Siane (Orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 37-56.

Bakhtin, Mikhail [1895-1975]. *Os gêneros do discurso*. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

Bakhtin, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.

Bakhtin, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. Ed. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002b.

Barton, D., & Hamilton, M. *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge, 1998.

Botelho, José Mário. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

Brait, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5 ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021a.

Brait, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021b.

Brait, Beth, Melo, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos chaves*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2021, p. 61-78.

Brait, Beth; Pistori, Maria H. C. Marxismo e filosofia da linguagem: a recepção de Bakhtin e o Círculo no Brasil. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, 15 (2): 33-63, abril/jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/2176-457344560>.

Brasil. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

Brasil. *Decreto Nº 9.099*, de 18 de julho 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Publicado no Diário Oficial da União, Nº 137, Seção 1, página 7, dia 19 de julho de 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm/>. Acesso em 15 de nov. 2022.

Brasil. *Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI*, de 27 de julho de 2017. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 17/02/2023.

Brasil. Ministério da Educação: *PNLD*. Disponível em: < Ministério da Educação - Ministério da Educação (mec.gov.br)>. Acesso em: 15 de nov. de 2022.

Brasil. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1998.

Carvalho Neto, Eulália Raquel Gusmão. O livro didático e as teorias pedagógicas. *Holos*, [S. l.], v. 6, p. 402–414, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2602>. Acesso em: 28 nov. 2024. <https://doi.org/10.15628/holos.2015.2602>.

Carvalho, Robson dos Santos; Ferrazeri JR, Celso. *Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

Cope, B., & Kalantzis, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge, 2000.

Cope, B., & Kalantzis, M. *The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies*. Cambridge University Press, 2015. <https://doi.org/10.1057/9781137539724>.

Dolz, Joaquim; Schneuwly, Bernard. Gêneros orais e progressão em expressão oral e escrita: elementos para a reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). In: Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquin. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

Dolz, Joaquin; Schneuwly, Bernard, Schneuwly; Haller, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: Bernard; Dolz, Joaquin. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 149-188.

Faraco, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Ferreira Junior, Edson Gomes; Forte-Ferreira, Elaine Cristina. O espaço da oralidade na escola: uma análise da Base Nacional Comum Curricular. In: Forte-Ferreira, Elaine Cristina; Lima-Neto, Vicente de. *Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020, p. 11-27.

Fiorin, José Luis. *Introdução ao pensamento Bakhtin*. São Paulo: Ática. 2011.

Frank, Ingrid; Kanitz, Andreia. “O ponto de vista cria o objeto”: relacionando a máxima saussuriana e a perspectiva teórico-metodológica da análise da conversa etnometodológica. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n. 46, junho de 2013, p. 229-243.

Gnerre, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Grillo, Sheilla. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. In: Volóchinov, Valentin [1895-1936]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2ª ed., 2018, p. 7-82

Kleiman, Angela. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Mercado de Letras, 2008.

Lajolo, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Em aberto. v. 16 n. 69 (1996) 2008. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368>. Acesso em 03/01/2025.

Leal, Telma Ferraz; Gois, Siane (Orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

Lima, Ana; Beserra, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. In: Leal, Telma Ferraz; Gois, Siane (Orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 57-72.

Lima, Hérica. Karina. Calvacanti. de. O lugar da discussão sobre livro didático na formação inicial do professor de português. *Encontros De Vista*, 17(1), 2016, 63–73. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4644>. Aceso em 04 de jan. 2025

Luckesi, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

Marcuschi, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

Marcuschi, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010a, p. 19-38.

Marcuschi, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P.; Machado, A. G.; Bezerra, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008, p. 19 a 38.

Marcuschi, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: Signori, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 23-52.

Marcuschi, Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.31-56.

Marcuschi, Luiz Antônio: Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: Dionísio, Angela Paiva; Bezerra, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 22 a 34.

Marcuschi, Luiz Antônio; Dionísio, Angela Paiva (orgs.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Miotello, Valdenir. Ideologia. In: Brait, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5 ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021a, p. 167-176

Moita Lopes, Luiz Paula da. (Org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

Molon, Newton Duarte; Vianna, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada In: *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2): 142-165, Jul./Dec. 2012. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000200010>.

Monte Mór, Walkyria. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: Takai, Nara Hiroko; Monte Mór, Wlakyria (Orgs.) *Construção de sentindo e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 267-286.

New London Group. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, 66(1), 1996, p. 60–92.
<https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>.

Oliveira, Andréa Ramos de. *A formação docente para a produção de textos: saber olhar, poder ver, reparar para melhor intervir*. 515 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2022.

Paula, Luciana. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica do discurso. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.
<https://doi.org/10.17851/2237-2083.21.1.239-258>.

Pozo, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

Proetti, Sidney. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. *Revista Lumen*. v. 2, n. 4, 2017, p. 24 – 44.
<https://doi.org/10.32459/revistalumen.v2i4.60>.

Rojo, Roxane. *Escrita e leitura na cibercultura: Multiletramentos, interatividade e hipertextualidade*. Contexto, 2012.

Rojo, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: Signori, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 51-79.

Rojo, Roxane; Moura, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. Parábola Editorial, 2019.

Rojo, Roxane; Cordeiro, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquin. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 7-18.

Saussure, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. Org. Charlles Bally; Albert Seche Haye. Tradução de Antônio Cheleni, José Paulo Paes, Izidoro Bliktein. 27ª Edição. Ediotra Cultrix: São Paulo, 2006.

Stella, Paulo Sérgio. Palavra. In: Brait, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5 ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021a, p. 177-190

Street, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.

Volóchinov, Valentin [1895-1936]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2ª ed., 2018.

Referência do *corpus* de pesquisa

TRICONI, Ana; BERTIN, Teresinha; MARCHEZI, Vera. *Ápis de língua portuguesa, 1º ano: ensino fundamental* (Manual do professor). 3 ed. São Paulo: Ática, 2017a.

TRICONI, Ana; BERTIN, Teresinha; MARCHEZI, Vera. *Ápis de língua portuguesa, 2º ano: ensino fundamental* (Manual do professor). 3 ed. São Paulo: Ática, 2017b.

TRICONI, Ana; BERTIN, Teresinha; MARCHEZI, Vera. *Ápis de língua portuguesa, 3º ano: ensino fundamental* (Manual do professor). 3 ed. São Paulo: Ática, 2017c.

TRICONI, Ana; BERTIN, Teresinha; MARCHEZI, Vera. *Ápis de língua portuguesa, 4º ano: ensino fundamental* (Manual do professor). 3 ed. São Paulo: Ática, 2017d.

TRICONI, Ana; BERTIN, Teresinha; MARCHEZI, Vera. *Ápis de língua portuguesa, 5º ano: ensino fundamental* (Manual do professor). 3 ed. São Paulo: Ática, 2017e.

APÊNDICES

Apêndice A: Sumário das atividades de oralidade encontradas em cada volume da coleção.

Levantamento das atividades de oralidade marcadas com as habilidades da BNCC que aparecem no volume do 1º ano

Ordem	Unidade do Livro	Gênero de trabalho	Seção da unidade	Objeto de conhecimento	Habilidade da BNCC	Página
1	1	Capa de livro	Memória em jogo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	35
2	2	Capa de livro	Assim também aprendo	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	36
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
3	3	Letra de canção	Interpretação de texto	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	51
				Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	
				Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	
4	3	Letra de canção	Prática de oralidade	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas	51

					pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
5	4	História em quadrinhos	Leitura: história em quadrinhos	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.	59
6	5	História em quadrinhos	Prática de oralidade – recontar história	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.	72
7	5	História em quadrinhos	Produção de texto – história com base em tirinha, preparação	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.	73
8	6	Texto instrucional	Prática de oralidade	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	83
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
				Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	
				Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	
9		Texto instrucional	Prática de oralidade	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	83
10	6	Texto instrucional	Aí vem...parlenda	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação	86

					adequada e observando as rimas.	
11	9	Pintura	Assim também aprendo	Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	106
				Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	
12	9	Pintura	Atividade complementar	Planejamento de texto oral Exposição oral (prática de estudo e pesquisa)	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto	107
13	9	Pintura	Atividade complementar (orientação)	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	107
14	9	Pintura	Interpretação de texto – Atividade 4 e 5	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	108
15	10	História em versos	Interpretação de texto – atividade 5	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	117
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
16	10	História em versos	Produção de texto – Ampliação de história em versos, revisão, item 2	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.	120

17	10	História em verso	Memória em jogo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	125
18	11	Cantiga popular	Leitura	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	127
19	12	Lista	Assim também aprendo	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	140
20	13	Fábula	Interpretação de texto - desafio	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.	151
21	13	Fábula	Aí vem	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	152
				Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	
22	12	Bilhete	Assim também aprendo	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	158
				Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	
23	14	Bilhete	Assim também aprendo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	158
24	14	Bilhete	Prática de oralidade – atividade 2	Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os	162

					turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	
25	14	Bilhete	Prática de oralidade, atividade 2	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	162
26	15	Convite	Assim também aprendo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	168
27	16	Cartaz	Assim também aprendo	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	178
28	16	Cartaz de campanha	Produção de texto – revisão e exposição	Produção de texto oral (vida pública)	EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	183
29	17	Poema	Interpretação de texto – atividade 5	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.	193
30	17	Poema	Memória em jogo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	201
31	18	História	Prática de oralidade	Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a	209

					conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	
			Produção de texto – dramatização – item 3	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	210
				Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	
32	19	Texto informativo	Atividade complementar	Planejamento de texto oral Exposição oral (prática de estudo e pesquisa)	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto	216 e 217
33	19	Texto informativo	Produção de texto	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	216 e 217
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
				Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	
34	20	Poema	Prática de oralidade	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	225
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas	

					pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
				Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	
35	21	Receita	Prática de oralidade	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	234
36	22	Legenda	Interpretação de texto – atividade 2	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	243
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
				Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	

Levantamento das atividades de oralidade marcadas com as habilidades da BNCC que aparecem no volume do 2º ano

Ordem	Unidade do Livro	Gênero de trabalho	Seção da unidade	Objeto de conhecimento	Habilidade da BNCC	Página
1	Introdução	Sem gênero	Roda de apresentação	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	11
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
2	Introdução	Sem gênero	Introdução (meu aniversário)	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia	12
3	1	Cantiga popular	Leitura	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia	20
4	1	Cantiga popular	Interpretação de texto – atividade 8	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	22
5	2	Lenga-lenga	Prática de oralidade	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	41
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
				Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento	

					adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	
6	2	Lenga-lenga	Aí vem	Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	41
7	3	Texto informativo	Atividade complementar	Planejamento de texto oral Exposição oral (prática de estudo e pesquisa)	(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	56
8	3	Texto informativo	Prática de oralidade – exposição oral	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	57
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
				Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	
				Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	
9	3	Texto informativo	Assim também	Produção de texto oral	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração	66

			aprendo	(vida cotidiana)	com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	
10	4	Fábula	Prática de oralidade	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	72
11	4	Fábula	Prática de oralidade – reprodução oral da história	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.	73
12	4	Fábula	Atividade complementar	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF02LP19) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	74
13	5	História em quadrinhos	Interpretação de texto	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	94
14	5	História em quadrinhos	Prática de oralidade	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	97
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	

15	5	História em quadrinhos	Leitura dramatizada	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	98
16	5	História em quadrinhos	Assim também aprendo	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	112
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
17	6	Poema	Prática de oralidade	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	120
				Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	
18	8	Relato pessoal	Prática de oralidade	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	160
				Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	
19	9	Conto	Prática de oralidade – texto teatral e dramatização - Apresentação	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	181

20	10	Letra de canção	Atividade complementar	Produção de texto oral (vida pública)	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	198 e 199
21	10	Letra de canção	Prática de oralidade	Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	199
22	12	Gráfico Informativo	Prática de oralidade – exposição oral	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	235
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	

Levantamento das atividades de oralidade marcadas com as habilidades da BNCC que aparecem no volume do 3º ano

Ordem	Unidade do Livro	Gênero de trabalho	Seção da unidade	Objeto de conhecimento	Habilidade da BNCC	Página
1	Introdução	Sem gênero	Introdução	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	11
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
				Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	
2	1	Letra de canção	Prática de oralidade	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	17
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
3	2	História em versos	Prática de oralidade – conversa em jogo	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	37
				Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	

				Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	
4	2	História em versos	Prática de oralidade – jogral	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	37
				Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	
5	2	História em versos	Tecendo saberes	Varição linguística	(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.	38
6	2	História em versos	Atividade complementar	Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa	38 e 39
7	3	Fábula	Prática de oralidade – conversa em jogo	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	58
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
				Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos	

					(solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	
8	3	Fábula	Prática de oralidade – dramatização	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	58
9	4	História em quadrinhos	Atividade complementar	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF03LP15) Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo.	77
10	4	História em quadrinhos	Língua falada e língua escrita	Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	81
11	4	História em quadrinhos	Língua: usos e reflexões – Língua falada, língua escrita, agora você, item 2, a.	Variação linguística	(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.	84
12	6	Conto maravilhoso	Produção de texto – Reconto de história, preparação	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.	128
13	7	Conto popular	Atividade complementar	Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa	143
14	7	Conto popular	Língua: usos e reflexões, língua falada e língua escrita, atividade 2	Variação linguística	(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes	148

					culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.	
15	8	Relato pessoal	Prática de oralidade – roda de relatos pessoais	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	167
				Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	
16	8	Relato pessoal	Prática de oralidade – roda de relatos pessoais	Forma de composição de gêneros orais	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).	167
17	9	Cartaz publicitário	Atividade complementar	Compreensão de textos orais (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.	191
18	10	Notícia	Prática de oralidade	Planejamento e produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF03LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos.	208
19	10	Notícia	Prática de oralidade	Forma de composição de gêneros orais	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).	208

20	11	Poema	Atividade complementar	Performances orais	(EF03LP27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.	222, 223
21	11	Poema	Produção de texto	Declamação	(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.	229
22	12	Texto teatral	Produção de texto teatral	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	246 e 247

Levantamento das atividades de oralidade marcadas com as habilidades da BNCC que aparecem no volume do 4º ano

Ordem	Unidade do Livro	Gênero de trabalho	Seção da unidade	Objeto de conhecimento	Habilidade da BNCC	Página
1	1	Fábula em prosa e em verso	Prática de oralidade – conversa em jogo	Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	29
2	1	Fábula em prosa e em verso	Prática de oralidade – conversa em jogo	Declamação	(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.	30
3	1	Fábula em prosa e em versos	Língua: usos e reflexões – Pontuação e expressividade, agora você	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	38
4	1	Fábula em prosa e em verso.	Língua: usos e reflexões – pontuação e expressividade, Agora você	Performances orais	(EF04LP25) Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.	38
5	2	Notícia	Prática de oralidade – conversa em jogo	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	52
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
				Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	
				Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos	

					(solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	
6	2	Notícia	Prática de oralidade – conversa em jogo	Escuta de textos orais (práticas de estudos e pesquisa)	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário	52
7	2	Notícia	Prática de oralidade – Jornal radiofônico	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	53
				Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	
				Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	
8	2	Notícia	Prática de oralidade – jornal radiofônico	Forma de composição de gêneros orais	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).	53
9	2	Notícia	Produção de texto – notícia	Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa	66
10	2	Notícias	Língua: usos e reflexões – Variedades linguísticas, agora	Variação linguística	(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas	66

			você, atividade 3.		variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.	
11	2	Notícia	Língua: usos e reflexões -, agora você, atividade 3	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF04LP17) Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientandos e por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.	71 e 72
12	3	Reportagem	Prática de oralidade – entrevista, trecho de entrevista	Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	86
13	3	Reportagem	Prática de oralidade – trecho de entrevista	Forma de composição de gêneros orais	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).	86
14	3	Reportagem	Produção de texto	Forma de composição de gêneros orais	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).	103
15	3	Reportagem	Produção de texto	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF04LP17) Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientandos e por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.	103
16	3	Reportagem	Produção de texto – produção de reportagem	Compreensão de textos orais (práticas de estudo e	(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.	104

				pesquisa)		
17	4	Carta de reclamação	Prática de oralidade – item b	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	124
18	5	Texto informativo	Tecendo saberes	Escuta de textos orais (práticas de estudos e pesquisa)	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário	158
19	5	Texto Informativo	Língua: usos e reflexões – outros pronomes – atividade 3, item a	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	160
20	5	Texto informativo	Produção de texto,	Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa	166
21	5	Texto informativo	Produção de texto, exposição oral, planejamento e produção	Compreensão de textos orais (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.	167
22	6	Conto de suspense	Produção de texto – roda de história	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	200
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
				Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento	

					adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	
23	7	Conto popular	Prática de oralidade – conversa em jogo	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	215
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
24	7	Conto popular	Prática de oralidade – reconto de história, apresentação	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	216
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
				Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	
25	7	Conto popular	Prática de oralidade – Reconto de histórias	Compreensão de textos orais (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.	216
26	7	Conto popular	Produção de texto, reconto popular	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.	227
27	8	Mapa e roteiro de passeio	Prática de oralidade	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	250

				Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	
28	8	Mapa e roteiro de passeio	Prática de oralidade – orientações orais: você é o guia de turismo	Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa	251
29	8	Mapa e roteiro de passeio	Língua: usos e reflexões – usos dos verbos no imperativo, , atividade 2, item b	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF04LP12) Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo.	258

Levantamento das atividades de oralidade marcadas com as habilidades da BNCC que aparecem no volume do 5º ano

Ordem	Unidade do Livro	Gênero de trabalho	Seção da unidade	Objeto de conhecimento	Habilidade da BNCC	Página
1	Introdução	Sem gênero	Introdução	Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	11
2	1	Poema	Interpretação de texto	Declamação	(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.	18
3	1	Poema	Prática de oralidade	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	22
				Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	
4	1	Poema	Prática de oralidade – conversa em jogo	Forma de composição de gêneros orais	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).	22
5	1	Poema	Prática de oralidade – conversa em jogo	Declamação	(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.	23
6	1	Poema	Produção de texto – apresentação do varal de poemas e sarau	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	33
				Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na	

				da fala	fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	
7	2	Crônica	Interpretação de texto – atividade 9	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	45
8	2	Crônica	Prática de oralidade	Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	51
9	2	Crônica	Prática de oralidade	Variação linguística	(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.	51
10	2	Crônica	Prática de oralidade – agora você	Compreensão de textos orais (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.	52
11	3	Texto informativo	Prática de oralidade – exposição oral	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	88
12	3	Texto informativo	Prática de oralidade – exposição oral	Compreensão de textos orais (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.	88
13	3	Texto informativo	Produção de texto – Preparação para apresentação	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	110 e 111

14	3	Texto informativo	Produção de texto – preparação e apresentação	Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa	111
15	4	Artigo de opinião	Prática de oralidade – conversa em jogo, debate regrado	Forma de composição de gêneros orais	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).	121
16	4	Artigo de opinião	Prática de oralidade – debate regrado	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	127
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
				Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	
17	5	Reportagem	Prática de oralidade – Entrevista e relato oral	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	157 e 158
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
				Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando,	

					durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	
				Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	
				Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	
18	5	Reportagem	Prática de oralidade – conversa em jogo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	157 e 158
19	5	Reportagem	Prática de oralidade – Entrevista e relato oral	Compreensão de textos orais (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.	158
				Forma de composição de gêneros orais	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).	
				Escuta de textos orais (práticas de estudos e pesquisa)	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário	
				Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a	

					linguagem à situação comunicativa	
20	6	Propaganda	Prática de oralidade – conversa em jogo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	192
21	6	Propaganda	Atividade complementar	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP13) Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.	192 e 193
				Planejamento e produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	
				Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	
22	6	Propaganda	Prática de oralidade – propaganda falada	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	193
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
23	6	Propaganda	Prática de oralidade – atividade complementar	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	193

				Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	
24	6	Propaganda	Língua: usos e reflexões, pronomes pessoais, atividade 2	Variação linguística	(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.	203
25	6	Propaganda	Atividade complementar	Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor	208
27	7	Conto de adivinhação	Prática de oralidade	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	224
				Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
27	7	Conto de adivinhação	Prática de oralidade – conversa em jogo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	224
28	7	Conto de adivinhação	Produção de texto - planejamento	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.	228
29	7	Conto de adivinhação	Produção de texto – apresentação – Grãos por um dia	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou	229

					discordância), expressão corporal, tom de voz.	
30	8	Texto teatral	Prática de oralidade	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	258
31	8	Texto teatral	Língua: usos e reflexões – Atividade, 2, item b	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	261

Apêndice B: Relação das atividades de oralidade voltadas para planejamento e produção de texto oral (*corpus final*), por volume

Volume do 1º ano

Ordem	Unidade do Livro	Gênero de trabalho	Seção da unidade	Objeto de conhecimento	Habilidade da BNCC	Página	Eixo
1	1	Capa de livro	Memória em jogo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	35	Categoria 2 (Prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem)
2	6	Texto instrucional	Prática de oralidade	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	83	Eixo 4 (Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula)
3	6	Texto instrucional	Aí vem...parlenda	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	86	Eixo 4 (Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula)
4	9	Pintura	Atividade complementar	Planejamento de texto oral Exposição oral (prática de estudo e pesquisa)	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto	107	Eixo 3 e 4 (Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula)
5	10	História em verso	Memória em jogo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	125	Eixo 2 (Prática de oralidade inventada,

							distante de uma prática social de linguagem)
6	14	Bilhete	Assim também aprendo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	158	Eixo 3 (adequado)
7	14	Bilhete	Prática de oralidade, atividade 2	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	162	Eixo 5 (Prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem)
8	15	Convite	Assim também aprendo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	168	Eixo 5 (Prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem) exceção
9	16	Cartaz de campanha	Produção de texto – revisão e exposição	Produção de texto oral (vida pública)	EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	183	Eixo 4 (Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula)
10	17	Poema	Memória em jogo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	201	Eixo 2 (Prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem)

11	19	Texto informativo	Atividade complementar	Planejamento de texto oral Exposição oral (prática de estudo e pesquisa)	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto	216, 217	Eixo 3 e 4 (Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula)
12	21	Receita	Prática de oralidade	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	234	Eixo 4 (Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula)

Volume do 2º ano

Ordem	Unidade do Livro	Gênero de trabalho	Seção da unidade	Objeto de conhecimento	Habilidade da BNCC	Página	Eixo
1	Introdução	Sem gênero	Introdução (meu aniversário)	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia	12	Eixo 5 (Prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem) Distante de uma prática social
2	1	Cantiga popular	Leitura	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia	20	Eixo 2 (Prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem) Trabalho com rima somente
3	3	Texto informativo	Atividade complementar	Planejamento de texto oral Exposição oral (prática de estudo e pesquisa)	(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	56	Eixo 4 (Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula)
4	3	Texto informativo	Assim também aprendo Atividade complementar	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação	66	Eixo 4 (Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula)

					comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.		
5	4	Fábula	Atividade complementar	Produção de texto oral (vida cotidiana)	((EF02LP19) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	74	Eixo 2 e 5 (Prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem)
6	10	Letra de canção	Atividade complementar	Produção de texto oral (vida pública)	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	198 e 199	Eixo 4 (Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula)

Volume do 3º ano

Ordem	Unidade do Livro	Gênero de trabalho	Seção da unidade	Objeto de conhecimento	Habilidade da BNCC	Página	Eixo
1	2	História em versos	Atividade complementar	Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa	38 e 39	Eixo 1 e 4 (Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula)
2	4	História em quadrinhos	Atividade complementar	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF03LP15) Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo.	77	Eixos 1 e 3 (oralidade como prática social de linguagem)
3	7	Conto popular	Atividade complementar	Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa	143	Eixo 1 e 4 (Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula)
4	10	Notícia	Prática de oralidade	Planejamento e produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF03LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos.	208	Eixo 3 e 4 (Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula)

Volume do 4º ano

Ordem	Unidade do Livro	Gênero de trabalho	Seção da unidade	Objeto de conhecimento	Habilidade da BNCC	Página	Eixo
1	2	Notícia	Língua: usos e reflexões -, agora você, atividade 3	Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa	66	Eixo 3 e 4 (Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula)
2	2	Notícia	Produção de texto – notícia	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF04LP17) Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientandos e por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.	71 e 72	Eixos 1 e 3 (oralidade como prática social de linguagem)
3	3	Reportagem	Produção de texto	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF04LP17) Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientandos e por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.	103	Eixo 1 e 4 (Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula)
4	5	Texto informativo	Produção de texto	Planejamento de texto oral Exposição oral	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama,	166	Eixo 1 e 3 (oralidade como prática social de linguagem)

				(práticas de estudo e pesquisa)	tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa		
5	8	Mapa e roteiro de passeio	Prática de oralidade – orientações orais: você é o guia de turismo	Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa	251	Eixo 1 e 5 (Prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem)
6	8	Mapa e roteiro de passeio	Língua: usos e reflexões – usos dos verbos no imperativo, , atividade 2, item b	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF04LP12) Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo.	258	Eixo 4 (Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula)

Volume do 5º ano

Ordem	Unidade do Livro	Gênero de trabalho	Seção da unidade	Objeto de conhecimento	Habilidade da BNCC	Página	Eixo
1	3	Texto informativo	Produção de texto – preparação e apresentação	Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa	111	Eixo 1 e 3 (oralidade como prática social de linguagem)
2	5	Reportagem	Prática de oralidade – conversa em jogo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	157 e 158	Eixo 1 e 3 (oralidade como prática social de linguagem)
				Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa		
3	6	Propaganda	Prática de oralidade – conversa em jogo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	192	Eixo 3 (oralidade como prática social de linguagem)
4	6	Propaganda	Atividade complementar	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP13) Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.	192 e 193	Eixo 1 e 3 (oralidade como prática social de linguagem)

				Planejamento e produção de texto (vida cotidiana)	(EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.		
				Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.		
5	7	Conto de adivinhação	Prática de oralidade – conversa em jogo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	224	Eixo 3 (oralidade como prática social de linguagem)
6	8	Texto teatral	Prática de oralidade	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	258	Eixos 1 e 4 (Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula)

Apêndice C: *Corpus* final dividido por categorias (Oralidade como prática social de linguagem, Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula e Prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem)

Categoria 1 - Oralidade como prática social de linguagem

Número da Atividade / Figura no corpus na tese	Unidade do Livro	Gênero de trabalho	Seção da unidade	Objeto de conhecimento	Habilidade da BNCC	Página	Volume
Atividade 1 (Figura 3)	14	Bilhete	Assim também aprendo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	158	1º ano
Atividade 2 (Figura 4)	4	História em quadrinhos	Atividade complementar	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF03LP15) Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo.	77	3º ano
Atividade 3 (Figura 5)	2	Notícia	Produção de texto – notícia	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF04LP17) Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientandos e por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.	71 e 72	4º ano
Atividade 4 (Figura 6)	5	Texto informativo	Produção de texto	Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa	166	4º ano
Atividade 5 (Figura 7)	3	Texto informativo	Produção de texto – preparação e apresentação	Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e	111	5º ano

					adequando a linguagem à situação comunicativa		
Atividade 6 (Figura 8)	5	Reportagem	Prática de oralidade – conversa em jogo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	157 e 158	5º ano
				Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa		
Atividade 7 (Figura 9)	6	Propaganda	Prática de oralidade – conversa em jogo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	192	5º ano
Atividade 8 (Figura 10)	6	Propaganda	Atividade complementar	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP13) Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.	192 e 193	5º ano
				Planejamento e produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.		
				Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e		

					digital, respeitando pontos de vista diferentes.		
Atividade 9 (Figura 11)	7	Conto de adivinhação	Prática de oralidade – conversa em jogo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	224	5º ano

Categoria 2 – Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula

Número da Atividade / Figura na tese	Unidade do Livro	Gênero de trabalho	Seção da unidade	Objeto de conhecimento	Habilidade da BNCC	Página	Volume
Atividade 10 (Figura 12)	6	Texto instrucional	Prática de oralidade	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	83	1º ano
Atividade 11 (Figura 13)	6	Texto instrucional	Aí vem...parlenda	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	86	1º ano
Atividade 12 (Figura A)	9	Pintura	Atividade complementar	Planejamento de texto oral Exposição oral (prática de estudo e pesquisa)	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto	107	1º ano

Atividade 13 (Figura 14)	16	Cartaz de campanha	Produção de texto – revisão e exposição	Produção de texto oral (vida pública)	EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	183	1º ano
Atividade 14 (Figura B)	19	Texto informativo	Atividade complementar	Planejamento de texto oral Exposição oral (prática de estudo e pesquisa)	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto	216, 217	1º ano
Atividade 15 (Figura C)	21	Receita	Prática de oralidade	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	234	1º ano
Atividade 16 (Figura 15)	3	Texto informativo	Atividade complementar	Planejamento de texto oral Exposição oral (prática de estudo e pesquisa)	(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação	56	2º ano

					comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.		
Atividade 17 (Figura D)	3	Texto informativo	Assim também aprendo Atividade complementar	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	66	2º ano
Atividade 18 (Figura E)	10	Letra de canção	Atividade complementar	Produção de texto oral (vida pública)	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	198 e 199	2º ano
Atividade 19 (Figura F)	2	História em versos	Atividade complementar	Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa	38 e 39	3º ano
Atividade 20 (Figura G)	7	Conto popular	Atividade complementar	Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa	143	3º ano

Atividade 21 (Figura 16)	10	Notícia	Prática de oralidade	Planejamento e produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF03LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos.	208	3º ano
Atividade 22 (Figura 17)	2	Notícia	Língua: usos e reflexões -, agora você, atividade 3	Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa	66	4º ano
Atividade 23 (Figura 18)	3	Reportagem	Produção de texto	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF04LP17) Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientandos e por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.	103	4º ano
Atividade 24 (Figura 19)	8	Mapa e roteiro de passeio	Língua: usos e reflexões – usos dos verbos no imperativo, , atividade 2, item b	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF04LP12) Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo.	258	4º ano
Atividade 25 (Figura 20)	8	Texto teatral	Prática de oralidade	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	258	5º ano

Categoria 3 – Prática de oralidade inventada, distante de uma prática social de linguagem

Número da Atividade / Figura na tese	Unidade do Livro	Gênero de trabalho	Seção da unidade	Objeto de conhecimento	Habilidade da BNCC	Página	Volume
Atividade 26 (Figura 21)	1	Capa de livro	Memória em jogo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	35	1º ano
Atividade 27 (Figura 22)	10	História em verso	Memória em jogo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	125	1º ano
Atividade 28 (Figura 23)	14	Bilhete	Prática de oralidade, atividade 2	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	162	1º ano

Atividade 29 (Figura 24)	15	Convite	Assim também aprendo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	168	1º ano
Atividade 30 (Figura 25)	17	Poema	Memória em jogo	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	201	1º ano
Atividade 31 (Figura 26)	Introdução	Sem gênero	Introdução (meu aniversário)	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia	12	2º ano
Atividade 32 (Figura 27)	1	Cantiga popular	Leitura	Produção de texto oral (vida cotidiana)	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia	20	2º ano
Atividade 33 (Figura 28)	4	Fábula	Atividade complementar	Produção de texto oral (vida cotidiana)	((EF02LP19) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	74	2º ano

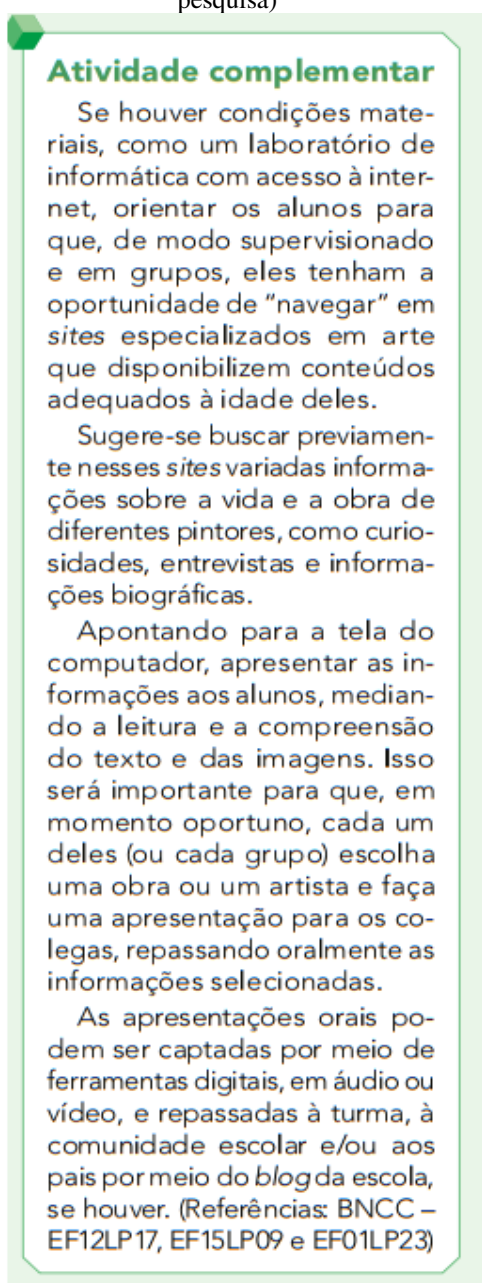
Atividade 34 (Figura 29)	8	Mapa e roteiro de passeio	Prática de oralidade – orientações orais: você é o guia de turismo	Planejamento de texto oral Exposição oral (práticas de estudo e pesquisa)	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa	251	4º ano
-----------------------------	---	---------------------------	--	---	---	-----	---------------

Apêndice D: Demais análises da Categoria 2 (Práticas de oralidade como possibilidade de acontecer em sala de aula) do *corpus*

Nesse apêndice, incluímos as demais análises da Categoria 2, considerada propostas de produção textual oral que pairam sobre o campo sugestivo, enfraquecendo a potencialidade de desenvolver propostas com a oralidade como prática social de linguagem.

Na Figura A, retirada do volume do 1º ano, encontramos a seguinte atividade:

Figura A: Atividade 12 – Planejamento de texto oral/Exposição oral (prática de estudo e pesquisa)



Atividade complementar

Se houver condições materiais, como um laboratório de informática com acesso à internet, orientar os alunos para que, de modo supervisionado e em grupos, eles tenham a oportunidade de “navegar” em sites especializados em arte que disponibilizem conteúdos adequados à idade deles.

Sugere-se buscar previamente nesses sites variadas informações sobre a vida e a obra de diferentes pintores, como curiosidades, entrevistas e informações biográficas.

Apontando para a tela do computador, apresentar as informações aos alunos, mediando a leitura e a compreensão do texto e das imagens. Isso será importante para que, em momento oportuno, cada um deles (ou cada grupo) escolha uma obra ou um artista e faça uma apresentação para os colegas, repassando oralmente as informações selecionadas.

As apresentações orais podem ser captadas por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, e repassadas à turma, à comunidade escolar e/ou aos pais por meio do *blog* da escola, se houver. (Referências: BNCC – EF12LP17, EF15LP09 e EF01LP23)

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017a, p.107, adaptado pelo autor.

A atividade é voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre temas como arte e expressão, tendo como ponto de partida a utilização de recursos digitais. O texto inicia sugerindo que, caso a escola disponha de recursos como um laboratório de informática com acesso à internet, os alunos sejam orientados, sob supervisão e em grupos, a navegar em sites especializados em arte, que ofereçam conteúdos apropriados para sua faixa etária.

A proposta se aprofunda ao sugerir que, previamente, sejam buscadas informações variadas sobre a vida e a obra de diferentes pintores. Essas informações podem incluir curiosidades, entrevistas e dados biográficos, ampliando o repertório cultural dos alunos. Durante a navegação e o contato com os conteúdos, é recomendado que o professor apresente os dados aos alunos por meio da leitura e análise das imagens, promovendo uma mediação ativa que favoreça a compreensão dos textos visuais e escritos. A partir dessa mediação, cada aluno (ou

grupo) deverá escolher uma obra ou artista e preparar uma apresentação oral, compartilhando com os colegas as informações coletadas.

A atividade contempla a possibilidade de registrar as apresentações orais por meio de ferramentas digitais, como gravações em áudio ou vídeo, com o objetivo de divulgar os trabalhos na comunidade escolar e familiar, seja em sala de aula ou por meio de um blog da escola, promovendo assim o engajamento dos pais no processo de aprendizagem.

Essa proposta, embora opcional, apresenta potencial formativo ao mobilizar práticas de linguagem que integram oralidade, escrita e tecnologias digitais. No entanto, ao tratar essa ação como complementar e condicionada, limita seu impacto e descaracteriza sua centralidade no ensino da linguagem.

A atividade se alinha ao conceito de relação contínua entre oralidade e escrita, essencial para a formação linguística. Marcuschi (2010b) argumenta que ambas as modalidades não devem ser vistas como opostas, mas como formas distintas de expressão, interdependentes e socialmente situadas. A proposta de pesquisar conteúdos escritos em sites e transformá-los em apresentações orais representa, nesse sentido, o uso da escrita como apoio para a construção de um gênero oral. Ao envolver a leitura, a seleção e a retextualização das informações, a atividade promove o desenvolvimento de competências discursivas essenciais para a prática social da linguagem.

Tanto Bakhtin [1895-1975] (2016) como Volóchinov [1895-1936] (2018), que compreendem a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico. Os autores defendem que toda enunciação se dá em um contexto de interação concreta, sendo cada enunciado carregado de valores ideológicos. A construção das apresentações orais a partir das pesquisas realizadas pelos alunos representa um enunciado concreto, situado historicamente, em que os estudantes exercitam a interação discursiva. Ao escolher um artista, organizar informações e comunicá-las a seus colegas ou à comunidade escolar, os alunos não apenas reproduzem conteúdos, mas os reorganizem conforme sua perspectiva, dando-lhes sentido em um novo contexto de produção.

Além do mais, a oralidade na escola deve ser compreendida como parte do trabalho com os gêneros do discurso. A apresentação oral, nesse caso, configura-se como um gênero discursivo com características próprias e permite que os alunos compreendam o funcionamento social da linguagem. A possibilidade de uso de ferramentas digitais para gravar ou divulgar essas apresentações amplia ainda mais esse processo, pois insere os estudantes em práticas discursivas contemporâneas e reais.

Apesar dos méritos pedagógicos e teóricos, a atividade apresenta uma limitação importante: a realização da proposta é apresentada como condicional e complementar. A orientação “se houver condições materiais” e o caráter sugestivo da atividade colocam sua realização a critério do professor. Isso demonstra uma fragilidade no compromisso com a consolidação da oralidade como prática estruturante no currículo de língua. Em vez de garantir meios alternativos para sua execução em contextos com menor infraestrutura, o material opta por tornar a atividade eventual, o que pode reproduzir desigualdades e enfraquecer o trabalho com os multiletramentos e com a formação crítica dos estudantes.

A atividade analisada mobiliza conceitos como a relação entre oralidade e escrita, enunciado concreto, interação discursiva e gêneros do discurso. Contudo, ao tratar essa prática como opcional, o material didático falha em reconhecer a oralidade como eixo central da educação linguística, deixando sua aplicação vulnerável à realidade de cada escola ou à decisão individual do docente.

A atividade da Figura 15, encontrada no volume do 1º ano, apresenta uma proposta de atividade de oralidade que também paira pela possibilidade de trabalho e não como uma orientação de que se deve fazer, ficando a critério do docente executá-la ou não:

Na atividade complementar da Figura B, do volume do 1º ano, observamos também uma atividade sugestiva:

Figura B: Atividade 14 – Planejamento de texto oral/Exposição oral (prática de estudo e pesquisa): exposição oral

Atividade complementar

Na seção **Produção de texto**, os alunos vão pesquisar informações e curiosidades sobre os pássaros que escolherem.

Se houver condições materiais e disponibilidade de tecnologia adequada, recomenda-se a gravação das curiosidades pesquisadas e apresentadas oralmente pelos alunos em sala de aula. Planejar com eles como será feita a gravação, se a captação será apenas por meio de áudio ou também de vídeo. Dessa forma, eles poderão exercitar a habilidade de planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, curiosidades que possam ser repassadas oralmente por meio de ferramentas digitais, conside-

rando a situação comunicativa e o assunto do texto. (Referência: BNCC – EF01LP23)

Se houver concordância de todos, a gravação poderá ser disponibilizada no site ou no blog da escola para que seja possível a outros alunos e a membros da comunidade escolar ter acesso às curiosidades expostas oralmente.

Essa atividade também exercita habilidades inerentes a situações de intercâmbio oral, como expressar-se com clareza, preocupando-se em ser compreendido; escutar atentamente a fala de colegas e atribuir significado a aspectos não linguísticos observados, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça. (Referências: BNCC – EF15LP09, EF15LP10 e EF15LP12)

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017a, p.216 e 217, adaptado pelo autor.

A proposta orienta os professores e alunos sobre como conduzir a atividade. Os alunos deverão pesquisar conteúdos sobre os pássaros que escolherem previamente e, se houver recursos tecnológicos disponíveis, poderão gravar as informações pesquisadas para apresentação oral. As gravações podem ser feitas em áudio ou vídeo, dentro da sala de aula, e com o planejamento adequado feito em conjunto com os próprios alunos.

O principal objetivo da proposta é desenvolver a habilidade de planejar e produzir coletivamente uma apresentação oral, com a mediação do professor. Os alunos poderão trabalhar em duplas ou pequenos grupos para organizar o conteúdo, treinando a oralidade por meio do uso de recursos tecnológicos, como gravadores ou câmeras. A atividade também propõe que, com a devida autorização, as gravações possam ser compartilhadas no blog da escola, possibilitando o acesso a outros estudantes e à comunidade escolar.

O texto de orientação ainda destaca a importância de alinhar a apresentação ao tipo de situação comunicativa proposta e ao conteúdo pesquisado, promovendo clareza na fala, coerência nas ideias e boa articulação das palavras. Ademais, enfatiza-se o uso de elementos não verbais durante a exposição, como gestos, expressões faciais, direção do olhar, movimentos da cabeça e entonação da voz, habilidades que são fundamentais em situações de interação oral.

Essa proposta representa uma iniciativa pedagógica para desenvolver a oralidade de forma articulada à escrita no ambiente escolar. Contudo, a análise crítica dessa proposta revela tanto avanços quanto limitações.

Sob o olhar de Marcuschi (2001) e Marcuschi e Dionísio (2007), a proposta está ancorada na concepção de que há uma relação contínua entre oralidade e escrita, que deve ser explorada pela escola como forma de integrar diferentes práticas sociais da linguagem. A atividade sugere que os alunos pesquisem (escrita) e depois apresentem oralmente as informações (oralidade). Ao planejar a gravação dos conteúdos orais por meio de ferramentas digitais, cria-se também a oportunidade de promover o letramento multimodal e ampliar o escopo comunicativo dos alunos para além da sala de aula.

A atividade se insere dentro de um evento comunicativo concreto, em que os alunos produzem enunciados concretos situados historicamente, pois falam para uma comunidade real: seus colegas, professores e, eventualmente, a comunidade escolar por meio do blog ou site da escola. O uso da linguagem, nesse contexto, não é neutro; ao contrário, carrega signos ideológicos, como os temas, os modos de dizer e os objetivos de comunicação. A atividade permite ainda que os alunos se envolvam em uma interação discursiva, ao selecionar, organizar e apresentar as informações pesquisadas de forma colaborativa, adequando seu discurso ao gênero “exposição oral de conteúdo informativo”, que é um dos gêneros do discurso previstos na escola segundo os documentos oficiais.

Apesar de todos esses aspectos positivos, há críticas importantes a serem feitas. Primeiramente, a proposta aparece condicionada a fatores externos, como a disponibilidade de recursos tecnológicos e condições materiais da escola, além de ficar a critério do professor realizá-la ou não. Tais condições estão evidenciadas nas expressões “se houver condições materiais e disponibilidade de tecnologia adequada” e “se houver concordância de todos”. Esse caráter opcional compromete a efetividade da proposta enquanto prática pedagógica sistemática, o que já foi apontado por Marcuschi (2001) como um dos entraves da oralidade escolar — muitas vezes deixada em segundo plano, em favor da primazia da escrita.

Outro ponto relevante é a ausência de menção ao possível interesse prévio dos alunos pelos temas tratados. A escolha do conteúdo a ser pesquisado (no caso, aves) parece não partir de uma escuta ativa das curiosidades e motivações dos estudantes. Segundo Miotello (2021), o engajamento no discurso está diretamente relacionado à vivência e ao envolvimento do sujeito com o conteúdo do que se enuncia. Se o tema não desperta esse envolvimento, o processo de significação torna-se artificial, esvaindo o potencial formativo da linguagem.

Em suma, a atividade proposta representa uma prática alinhada às concepções de linguagem como prática social e como forma de interação ideologicamente situada. Porém, sua efetivação ainda depende de fatores estruturais (como acesso a recursos) e de decisões individuais (do professor), o que pode enfraquecer sua aplicação e perpetuar a fragilidade do trabalho com gêneros orais na escola. A superação dessas limitações passa pela institucionalização da oralidade como componente fundamental e obrigatório do currículo, de modo a garantir sua realização sistemática e equitativa entre os estudantes.


A Figura C, encontrada no volume do 1º ano, apresenta também uma proposta possível, pairando numa talvez chance de ser realizada em sala de aula:

Figura C: Atividade 15 – Produção de texto oral (vida cotidiana): exposição oral

PRÁTICA DE ORALIDADE

CONVERSA EM JOGO

TROCA-TROCA DE RECEITA

-  ESCOLHA UM DOCE DE QUE VOCÊ GOSTA. COPIE A RECEITA E TRAGA PARA OS COLEGAS.
- PREPARE A LEITURA PARA QUE SEUS COLEGAS COMPREENDAM QUAIS SÃO OS **INGREDIENTES** E AS ETAPAS DO **MODO DE FAZER**.
- LEIA SUA RECEITA EM VOZ ALTA E OUÇA A DOS COLEGAS. QUAL SERÁ A MAIS GOSTOSA?

Prática de oralidade

Esta atividade contempla o exercício da habilidade de buscar, selecionar e ler textos que circulam em diferentes meios, de acordo com as necessidades e interesses. (Referência: BNCC – EF12LP02)

É importante que o aluno copie textos breves, mantendo as características e observando a distribuição gráfica. (Referência: BNCC – EF12LP03)

Motivar os alunos a observar nas receitas trazidas quais são os ingredientes e o modo de fazer de cada uma delas.

Se houver condições materiais, gravar as apresentações dos alunos para que as receitas possam ser repassadas por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa. Uma sugestão seria disponibilizar as gravações no site ou blog da escola, para que as receitas possam ser compartilhadas com a comunidade escolar. (Referência: BNCC – EF12LP06)

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017a, p.234, adaptado pelo autor.

Na proposta, os alunos são convidados a escolher um doce de que gostem, copiar a receita e trazê-la para compartilhar com os colegas. O texto instrui que a leitura da receita deve ser preparada com atenção, de forma que os colegas compreendam claramente os ingredientes e o modo de fazer, palavras que aparecem destacadas em negrito para enfatizar os elementos essenciais da receita. A etapa final sugere que cada aluno leia sua receita em voz alta, ouça a dos colegas e participe de uma discussão sobre qual doce parece mais gostoso, promovendo a interação e o exercício da escuta ativa.

Na lateral direita, há uma caixa que apresenta as orientações pedagógicas para o professor. O texto destaca que a atividade visa exercitar a habilidade dos alunos de buscar,

selecionar e ler textos que circulam em diferentes meios, conforme suas necessidades e interesses.

O material também recomenda que, caso a escola disponha de recursos tecnológicos, as apresentações orais dos alunos sejam gravadas em áudio ou vídeo. Esses registros podem ser compartilhados em um site ou blog da escola, favorecendo a disseminação do conteúdo e permitindo que as receitas sejam acessadas por toda a comunidade escolar.

A atividade, portanto, articula o desenvolvimento da oralidade, da escuta, da organização textual e do uso de tecnologias educacionais, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e significativo.

Ancorados nos estudos de Marcuschi (2001; 2003; 2008), a escola precisa superar a dicotomia entre oralidade e escrita, entendendo-as como manifestações complementares de um mesmo fenômeno linguístico. A proposta de registrar uma receita (escrita) e, depois, apresentá-la oralmente para os colegas (oralidade) exemplifica essa relação contínua entre oralidade e escrita. O texto escrito funciona, nesse caso, como suporte para a elaboração de um gênero oral, promovendo a retextualização e o uso de recursos linguísticos adequados à situação comunicativa. Ao lerem a receita em voz alta, os alunos têm a oportunidade de adaptar seu discurso, enfatizando partes relevantes como os ingredientes e o modo de fazer, o que contribui para a compreensão do outro — característica essencial dos gêneros orais escolares.

Do ponto de vista bakhtiniano, a atividade propõe a produção de enunciados concretos, contextualizados em um evento comunicativo situado, como a troca de receitas no ambiente escolar. Ao trazerem receitas que fazem parte de seu cotidiano, os alunos compartilham signos ideológicos, ou seja, elementos culturais carregados de valor social, revelando pertencimento a determinados grupos, tradições ou memórias afetivas. O discurso culinário (receita), nesse caso, é mais do que um texto funcional, é um gênero do discurso atravessado por experiências vividas e valores sociais.

A proposta ainda promove interação discursiva, ao envolver a escuta dos colegas e a comparação das receitas, criando um espaço de circulação de vozes e sentidos. Essa dinâmica dialoga diretamente com a noção de linguagem como construção social e coletiva, como apontam Molon e Vianna (2012), e reforça a ideia de que o aprendizado da língua se dá por meio do uso real, situado e socialmente significativo da linguagem.

Entretanto, a atividade também apresenta limitações estruturais que podem ser criticadas. A orientação contida na margem direita do material explicita que a gravação das apresentações só será realizada “se houver condições materiais” e que sua execução “poderá ser feita”, dependendo da disponibilidade do professor. Tal formulação escancara uma

fragilidade recorrente no ensino da oralidade na escola: sua realização depende de fatores externos, como infraestrutura e escolha docente. Como aponta Marcuschi (2001), esse caráter facultativo compromete a consolidação da oralidade como um componente sistemático do currículo, relegando-a a uma posição secundária em relação à escrita formal.

Outro aspecto crítico é a padronização temática da atividade. Ainda que receitas possam ser afetivamente significativas, a obrigatoriedade de trazer “um doce de que você gosta” pode limitar a expressão individual, deixando de considerar outras possibilidades discursivas ou culinárias que melhor representem a diversidade sociocultural dos estudantes. Sob a ótica de Bakhtin [1895-1975] (2016) e Volóchinov [1895-1936] (2018), essa restrição pode empobrecer o potencial ideológico do signo, ao não permitir que o aluno escolha aquilo que, de fato, representa seu universo simbólico e cultural.

A atividade oferece uma proposta coerente com a linguagem como prática social, interativa e situada. No entanto, sua eficácia depende diretamente da garantia de condições materiais e da incorporação sistemática da oralidade como componente fundamental do ensino de língua. Para que isso se realize plenamente, é necessário que políticas educacionais e decisões pedagógicas valorizem a oralidade não como exceção, mas como regra na prática escolar.

Observamos agora a Figura D, do volume do 2º ano:

Figura D: Atividade 17 – Produção de texto oral (vida cotidiana): instrução/tutorial

Atividade complementar

Concretizar, por meio de dobradura, o conhecimento sobre animais desenvolvido ao longo da unidade. Este trabalho pode ser uma boa forma de propiciar uma atividade lúdica e motivadora.

Dobradura do jacaré

Material:

- papel quadrado;
- lápis;
- tesoura com pontas arredondadas.

Como fazer:

- dobrar o papel ao meio;
- desenhar um jacaré em uma das abas que se formou;
- recortar o desenho feito;
- desenhar os olhos e os dentes do jacaré.

Há diversos exemplos de passo a passo de dobraduras de animais disponíveis na internet. É interessante fazê-las com os alunos para que eles possam utilizá-las enquanto recitam os trava-línguas.

Apresentar os vídeos de passo a passo para os alunos e conversar com eles sobre a situação comunicativa, a forma de organização desses vídeos e sua finalidade. Verificar se conseguem perceber que esse formato permite que o leitor compreenda cada etapa da dobradura com clareza de detalhes pelo exemplo visual.

Propor aos alunos que criem suas próprias versões dos vídeos de passo a passo de dobradura, podendo escolher os animais de que mais gostaram. Orientá-los a apresentar as instruções de cada etapa considerando um público-alvo que poderá ser definido pela turma (os familiares ou alunos de outras turmas, por exemplo). (Referência: BNCC – EF12LP06)

A proposta central da atividade consiste na confecção de uma dobradura do jacaré, seguindo um passo a passo estruturado. Para a realização da tarefa, os alunos devem utilizar materiais simples, como papel quadrado, lápis e tesoura de pontas arredondadas, garantindo segurança e acessibilidade. O processo inclui dobrar o papel ao meio, desenhar a figura do jacaré, recortar o desenho e adicionar detalhes como olhos e dentes. Além da produção manual, a atividade propõe a análise de vídeos instrutivos disponíveis na internet, nos quais são apresentados tutoriais de dobraduras de animais. O objetivo dessa etapa é incentivar os alunos a refletirem a organização da informação, avaliando como o formato audiovisual facilita a compreensão de cada etapa do processo.

Após assistirem aos vídeos instrutivos, eles são desafiados a criar seus próprios conteúdos explicativos sobre a confecção de dobraduras, podendo escolher os animais que mais gostam. Esse exercício permite que os estudantes não apenas reproduzam um conhecimento adquirido, mas também o transformem em um produto comunicativo, considerando um público-alvo específico, como colegas de outras turmas.

A proposta está alinhada com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, que enfatiza a importância da produção de textos instrucionais e do uso de diferentes mídias para a comunicação eficaz.

Em síntese, a proposta da dobradura do jacaré demonstra como o ensino pode ser enriquecido por meio de práticas criativas e interativas. Ao integrar a produção manual com o uso de vídeos instrucionais e a criação de novos conteúdos, a atividade promove um aprendizado significativo, incentivando a autonomia dos alunos e sua capacidade de expressão em diferentes formatos.

A proposta de atividade intitulada “Dobradura do jacaré” chama atenção por sua criatividade e pelo potencial de envolver os alunos em uma prática que vai além do simples recorte e colagem.

No entanto, ao observarmos a forma como essa proposta aparece no material didático, percebemos uma fragilidade que compromete parte de seu potencial, pois a linguagem utilizada na orientação deixa em aberto se a atividade será ou não realizada. Em vez de assumir essa produção como parte do percurso formativo dos alunos, o texto parece apenas sugerir-la, o que enfraquece a intenção pedagógica.

Expressões como “é interessante fazê-las com os alunos”, “propor aos alunos que criem suas próprias versões”, “verificar se conseguem perceber” ou “poderá ser definido pela turma” revelam que não há uma determinação clara de que essa prática deve acontecer. Tudo fica condicionado à interpretação ou escolha do professor, ou mesmo da turma. Assim, corre-se o risco dessa atividade não acontecer.

O problema não está no conteúdo da proposta, mas na maneira como ela é apresentada. Quando uma atividade de linguagem oral aparece como algo que “pode” ser feito, ela perde espaço frente a tantas outras obrigações escolares.

Em tempos em que a produção digital e o letramento multimodal são cada vez mais presentes no dia a dia dos estudantes, propostas como essa não deveriam ser vistas como simples atividades lúdicas. Elas são, na verdade, oportunidades reais de trabalhar a linguagem em uso, com propósito, com contexto e com autoria.

Na atividade complementar da Figura E, extraída do volume do 2º ano, observamos o seguinte:

Figura E: Atividade 18 – Produção de texto oral (vida pública): exposição oral**Atividade complementar**

Propor a realização de uma pesquisa sobre os benefícios do consumo de frutas. Para isso, disponibilizar material previamente selecionado ou ajudar na busca de conteúdos sobre o assunto. Em seguida, orientar os alunos a elaborar um cartaz para uma campanha na escola incentivando o consumo de frutas. Explicar que precisarão criar um *slogan* para a campanha e selecionar as informações principais (benefícios do consumo de frutas, dados científicos que comprovem os

benefícios, etc.), além de escolher imagens para atrair a atenção do público. Se possível, apresente exemplos de cartazes de campanhas como modelo de estrutura. (Referências: BNCC – EF12LP02, EF02LP21, EF12LP12 e EF12LP16)

É também possível adaptar as informações dos cartazes para produzir uma série de vídeos para as redes sociais da escola sobre esse assunto. Se achar pertinente, promover também um piquenique para que os alunos possam provar

frutas pouco conhecidas ou às quais não costumam ter acesso. Nesse caso, as informações sobre data e local do evento devem estar presentes no cartaz e/ou nos vídeos. (Referências: BNCC – EF12LP13 e EF02LP18)

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017b, p.198 e 199, adaptado pelo autor.

A atividade instrui os alunos a realizarem uma pesquisa sobre os benefícios do consumo de frutas, incentivando a busca por informações em materiais previamente selecionados ou com o auxílio do professor. Em seguida, a atividade orienta os alunos a criar um cartaz para uma campanha escolar, promovendo o consumo de frutas entre os colegas.

Para a confecção do cartaz, os alunos devem criar um slogan e selecionar informações relevantes, como os benefícios do consumo de frutas e dados científicos que comprovam esses benefícios. Além disso, recomenda-se a escolha de imagens atrativas para captar a atenção do público. O texto também sugere que o professor apresente exemplos de cartazes de campanhas para que os alunos tenham um modelo estrutural a seguir.

A proposta pode ser ampliada para a criação de uma série de vídeos com as informações dos cartazes, que poderão ser divulgados nas redes sociais da escola. Outra sugestão é a realização de um piquenique, na qual os alunos terão a oportunidade de experimentar frutas pouco conhecidas ou que não fazem parte do seu cotidiano alimentar. Caso o evento seja promovido, o cartaz e os vídeos devem incluir informações sobre a data e o local.

Em uma análise, a atividade proposta, centrada na produção de cartazes para uma campanha escolar sobre os benefícios do consumo de frutas e a possível ampliação para vídeos nas redes sociais da escola pode oferecer um ponto de partida para analisar a relação entre oralidade e escrita.

Ao criar cartazes a partir de pesquisas e, em um segundo momento, transformar essas informações em vídeos, reforça a ideia da contínua inter-relação entre oralidade e escrita. A

escola deve abandonar a dicotomia entre fala e escrita, pois ambas fazem parte de um continuum textual-discursivo e se materializam por meio de gêneros discursivos diversos.

Nesse sentido, o cartaz funciona como gênero multissemiótico informativo e persuasivo, com características gráficas específicas (slogan, imagens, dados científicos), enquanto o vídeo, por sua vez, representa um gênero oral multimodal, com forte ancoragem no conteúdo escrito previamente elaborado. Essa transposição de uma linguagem a outra permite aos alunos compreenderem a adequação linguística aos diferentes suportes e situações comunicativas, conforme o contexto de uso.

Marcuschi (2001) afirma que a escola deve trabalhar com gêneros reais, socialmente motivados e com finalidades comunicativas definidas. A proposta contempla isso ao prever a circulação pública dos vídeos em redes sociais, expandindo o contexto de comunicação para além dos muros da escola.

Apoiados em Volóchinov [1895-1936] (2006), compreendemos a linguagem como um fato social e ideológico, sempre situado em um contexto histórico, social e comunicativo. Os gêneros do discurso, como o cartaz e o vídeo, não são apenas formas estruturais, mas formas de interação social, atravessadas por valores, vozes e posições ideológicas.

Com isso, a produção do cartaz e do vídeo, nesse caso, tem um claro propósito social que é incentivar o consumo de frutas e promover práticas alimentares mais saudáveis, especialmente entre estudantes. Tal objetivo atribui à linguagem uma função formadora de consciência social, uma vez que o signo é sempre um signo ideológico. A escolha do conteúdo, das imagens, do slogan e da forma de apresentação expressa uma determinada visão de mundo, que será apropriada e ressignificada pelos alunos no processo de criação e divulgação.

Os enunciados concretos produzidos (cartazes e vídeos) estão situados em uma condição de interação real, endereçados a interlocutores reais (comunidade escolar, redes sociais), o que amplia o envolvimento dos estudantes com a linguagem em uso, não apenas como objeto de estudo, mas como ferramenta de ação no mundo.

Podemos perceber que a atividade também favorece a construção da autoria discente por meio da interação discursiva quando solicita que os alunos escolham imagens, organizem informações e formulem um slogan. Eles deixam de ser simples reprodutores de conteúdo e passam a atuar como sujeitos sociais que produzem sentidos.

A atividade tem potencial, contudo apresenta uma condição de opcionalidade, que se expressa nos trechos “*se possível*” e “*se achar pertinente*”. A sugestão de adaptação dos cartazes para vídeos depende da disponibilidade de recursos da escola e da vontade do

professor, o que evidencia uma fragilidade na implementação sistemática da oralidade como prática planejada em sala de aula.

Esse tipo de formulação delega ao professor a responsabilidade de decidir se a atividade será completa ou reduzida, o que pode perpetuar uma abordagem superficial das práticas orais, frequentemente vistas como acessórios ao trabalho com a escrita, contrariando o que defendem tanto Marcuschi e Dionísio (2007) sobre a necessidade de tratar a linguagem como ação social integral, não fragmentada.

A proposta de gravação de vídeos para circular nas redes sociais da escola, embora possua potencial em termos comunicativos, é colocada como uma extensão e não como parte estrutural da atividade. Isso faz com que sua função formativa se perca. Essa separação enfraquece a concepção de linguagem como experiência integral e de gêneros discursivos como práticas sociais autênticas.

No volume do 3º ano, há a proposta em uma atividade complementar com a proposição de exposição de cartazes, primeiramente com elementos da escrita e recursos multissemióticos, abrindo a possibilidade também para uma exposição oral sobre resultado de uma pesquisa:

Figura F: Atividade 19 – Planejamento de texto oral/Exposição oral (prática de estudo e pesquisa): exposição oral

<p>Atividade complementar</p> <p>Orientar os alunos a fazer uma pesquisa em grupo sobre manifestações culturais da região ou do estado onde vivem e a produzir cartazes para apresentar os resultados dessa pesquisa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propor que cada grupo pesquise, na biblioteca, em conversas com familiares e pessoas da comunidade ou na internet, 	<p>um tipo de manifestação cultural da região: comidas típicas, músicas regionais, festas e manifestações populares, brincadeiras regionais, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientar os alunos a registrar as informações obtidas na pesquisa. Durante a pesquisa, eles também podem selecionar imagens para compor os cartazes. • Apresentar modelos de relatórios simples de pesquisa para que os alunos observem formas de apresentar resultados de
<p>pesquisa; por exemplo: organizar as informações em tópicos ou resumo; usar ilustrações, fotografias, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propor aos grupos que apresentem oralmente os resultados de suas pesquisas para os colegas, utilizando o cartaz produzido durante a exposição oral. • Montar com os alunos um painel com os cartazes de todas as manifestações culturais pesquisadas, que poderá ser exposto na sala de aula ou em outro espaço da escola. 	<p>Esta atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades de planejar e produzir textos para apresentar resultados de pesquisas em fontes de informações; expor trabalhos e pesquisas escolares com apoio de recursos multissemióticos (ilustrações, fotografias); além de identificar e reproduzir a formatação e diagramação específicas de relatórios de pesquisa, inclusive em suas versões orais. (Referências: BNCC – EF03LP25, EF35LP20 e EF03LP26)</p>

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017c, p.38 e 39, adaptado pelo autor.

Na Figura F, o material didático apresenta uma atividade complementar que incentiva os alunos a explorar manifestações culturais de sua região por meio de pesquisa e apresentação visual.

É orientado aos alunos a realizar uma pesquisa em grupo sobre aspectos culturais locais, como comidas típicas, músicas regionais, festas populares e brincadeiras tradicionais. A pesquisa pode ser feita na biblioteca, internet ou por meio de entrevistas com familiares e

pessoas da comunidade. A proposta sugere que os alunos organizem as informações coletadas em tópicos ou resumos, utilizando ilustrações e fotografias para tornar o conteúdo mais visual e acessível.

Além da pesquisa, a atividade propõe que os alunos criem cartazes informativos para apresentar os resultados. O texto instrui os grupos a realizar exposições orais, utilizando os cartazes como apoio para compartilhar suas descobertas com os colegas.

A atividade não apenas estimula o conhecimento sobre as tradições culturais locais, mas também desenvolve habilidades importantes, como planejamento, organização de informações e exposição oral. O material didático destaca que essa atividade pode contribuir para que os alunos aprendam a estruturar e apresentar pesquisas escolares utilizando recursos multimodais, como imagens e textos combinados.

Conforme Marcuschi (2001; 2003; 2008), as práticas de linguagem na escola devem reconhecer a continuidade entre fala e escrita, considerando que ambas são manifestações complementares dos gêneros do discurso. Nesta atividade, a produção do cartaz se insere claramente no campo da escrita escolar, demandando organização textual, uso de recursos multissêmicos e domínio de formatos específicos (resumos, imagens, tópicos).

Entretanto, o potencial de articulação com a oralidade aparece de maneira secundária. A orientação para que os alunos apresentem oralmente suas pesquisas vem apenas ao final do processo, quase como um apêndice, e não como uma etapa igualmente planejada. Isso destoa da perspectiva de Marcuschi (2010b), que defende o uso da escrita como apoio à produção de gêneros orais, em processos interativos e contextualizados, como ocorre nas exposições públicas e apresentações escolares. Ao não propor, desde o início, uma situação comunicativa centrada na fala, a atividade enfraquece a integração entre os modos de linguagem (escrita e oralidade).

A escolha do tema mobiliza os estudantes como sujeitos sociais e discursivos, capazes de produzir sentidos ideológicos sobre a própria identidade cultural. Nesse processo, o signo se torna signo ideológico (Molon e Vianna, 2012), pois carrega consigo valores e visões de mundo presentes na comunidade. A oralidade, nesse contexto, não é apenas uma forma de transmissão de dados, mas uma prática enunciativa concreta, situada historicamente, no caso, na sala de aula.

Apesar da proposta valorizar aspectos importantes como a pesquisa, a organização da informação e a apresentação visual, há uma assimetria na valorização das competências orais. A exposição oral dos alunos é tratada como um acréscimo opcional ao uso dos cartazes, e não como parte central da atividade em que a elaboração da mesma já estivesse acondicionado como

apoio para a exposição. Essa estrutura reflete uma concepção ainda centrada na escrita no trabalho com a linguagem, relegando a oralidade a uma função secundária.

Se a apresentação oral fosse o foco principal desde o início, com os cartazes sendo concebidos como suporte visual da fala dos estudantes, a atividade ganharia um caráter muito mais dialógico e interativo. Isso permitiria um trabalho com a linguagem mais próxima da realidade comunicativa dos alunos e da multiplicidade dos gêneros que circulam socialmente.

No entanto, para que se alinhe de forma plena à concepção de linguagem como prática social viva, é necessário que o gênero oral da exposição pública seja tratado com a mesma autenticidade e planejamento que o gênero do cartaz. Isso implica planejar a oralidade como gênero autônomo, com funções, interlocutores e propósitos definidos e não como simples derivação do trabalho escrito.

A figura abaixo também propõe o trabalho com a oralidade como sugestão a ser trabalhada em sala de aula:

Figura G: Atividade 20 – Planejamento de texto oral/Exposição oral (prática de estudo e pesquisa): exposição oral

Atividade complementar

- Pedir aos alunos que, em grupos, pesquisem e elaborem uma ficha informativa com os principais dados sobre os sapos: onde vivem, do que se alimentam, como se protegem de predadores, etc. Eles também podem pesquisar imagens para compor as fichas. As fichas produzidas pelos alunos poderão ser expostas em um painel na sala de aula ou em outro espaço da escola. Esta atividade contribui para que os alunos planejem e produzam textos para apresentar resultados de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (Referência: BNCC – EF03LP25)
- Sugere-se também que os grupos façam uma exposição oral de suas pesquisas, com apoio de imagens e outros recursos, como a ficha informativa que produziram. Para a exposição oral, orientar os alunos a organizarem suas falas por meio de um roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa. (Referências: BNCC – EF35LP20 e EF03LP24)

Fonte: Triconi; Bertin; Marchezi, 2017c, p.143, adaptado pelo autor.

A atividade da Figura G convida os alunos a realizarem uma pesquisa em grupos sobre sapos, abrangendo aspectos como hábitat, alimentação e estratégias de defesa contra predadores. Além da pesquisa textual, os alunos são incentivados a buscar imagens ilustrativas para complementar fichas informativas que, por sua vez, deverão ser expostas em um painel dentro da sala de aula ou em outro espaço da escola. Essa exposição permitirá a socialização do conhecimento adquirido e estimulará a organização da informação de maneira visual e acessível.

A descrição da atividade enfatiza seu papel no desenvolvimento das habilidades de planejamento e produção textual, incentivando os alunos a recorrerem a fontes de informação confiáveis e a considerarem a situação comunicativa e o tema abordado ao elaborar suas fichas.

Além da produção das fichas informativas, a proposta inclui a realização de uma exposição oral dos resultados da pesquisa. Para isso, os alunos poderão utilizar imagens e outros

recursos visuais que tornem a apresentação mais dinâmica e atrativa. O texto também sugere que os alunos sejam orientados a estruturar um roteiro escrito, planejando o tempo de fala e ajustando a linguagem de acordo com o público e a situação comunicativa. Essa etapa da atividade aparenta aprimorar as habilidades de expressão oral e argumentação dos estudantes, preparando-os para apresentações mais organizadas e eficazes. No entanto, uma leitura crítica revela que a oralidade permanece subordinada à escrita, não sendo tratada como eixo estruturante da atividade.

Segundo Marcuschi (2001; 2003), é urgente que a escola rompa com a dicotomia entre escrita e oralidade e reconheça que ambas fazem parte de um contínuo linguístico, em que diferentes gêneros do discurso transitam entre as modalidades, dependendo das situações comunicativas. A produção da ficha informativa escrita, prevista na atividade, representa um gênero textual com predominância da norma culta e estrutura informativa, já a exposição oral sugerida ao final da proposta é um gênero que exige habilidades como planejamento do tempo, uso de roteiro e adaptação da linguagem ao público.

A proposta ganha mérito ao mencionar que a fala dos alunos deve ser planejada por meio de um roteiro escrito, o que vai ao encontro do conceito de Marcuschi (2008) de que a escrita pode servir de apoio à construção de gêneros orais, sem hierarquização entre as duas formas. Contudo, a atividade estrutura-se principalmente a partir da produção escrita, tratando a oralidade como algo opcional ou complementar, o que enfraquece a prática pedagógica da oralidade como um fim em si.

A ficha informativa, como gênero, tem um propósito informacional e científico, mas pouco espaço é dado na proposta para que esse conhecimento circule socialmente. A sugestão de exposição oral surge apenas ao final da atividade, quando o foco já foi dado à escrita e à exibição estática dos textos em murais. Essa lógica vai na contramão da noção de enunciado concreto (Volóchinov [1895-1936], 2018), pois enfraquece a situação comunicativa da oralidade, que poderia ser planejada como uma prática de interação discursiva viva, por exemplo, com apresentações para outras turmas ou pais.

Se a exposição oral fosse o propósito principal desde o início, a linguagem ganharia uma função ainda mais efetiva de comunicação social, de compartilhamento público do saber, tornando-se, assim, prática discursiva em que o aluno passa a se constituir como sujeito ativo em um espaço de circulação de saberes.

Embora haja avanços em sugerir a oralidade como parte da atividade, esta continua sendo secundarizada em relação à escrita. A estrutura proposta deixa evidente que a principal produção almejada é o cartaz ou ficha informativa, e não a construção de uma situação dialógica

autêntica de fala. A exposição oral aparece como um possível desdobramento, e não como ponto de partida ou objetivo central.

Para promover um trabalho mais efetivo com a oralidade, a atividade poderia ser reorganizada a partir de um propósito comunicativo concreto, como por exemplo, preparar os alunos para uma apresentação pública em uma feira escolar, com a ficha funcionando como suporte ao discurso. Nesse caso, a escrita estaria a serviço da oralidade, e não o contrário.

A atividade tem potencial para desenvolver habilidades de leitura, escrita e fala de maneira integrada, mas requer um reequilíbrio na valorização das práticas orais. A oralidade não deve ser um anexo da escrita, mas sim um modo legítimo e planejado de uso da linguagem, com função social concreta e situada.