

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LOREDANA CIARAMELLA CASADEI

**A ORALIDADE E OS GÊNEROS ORAIS NA SALA DE AULA DE UMA
PROFESSORA ALFABETIZADORA**

ITATIBA

2026

LOREDANA CIARAMELLA CASADEI – RA 202451390

**A ORALIDADE E OS GÊNEROS ORAIS NA SALA DE AULA DE UMA
PROFESSORA ALFABETIZADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno.

Linha de pesquisa: Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas.

ITATIBA

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

806.90:37 C33o Casadei, Loredana Ciaramella
A oralidade e os gêneros orais na sala de aula de uma professora alfabetizadora / Loredana Ciaramella Casadei. – Itatiba, 2026.
105 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Luzia Bueno

1. Oralidade. 2. Professores alfabetizadores. 3. Gêneros orais. 4. Interacionismo sociodiscursivo. I. Bueno, Luzia.
II. Título.



**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Loredana Ciaramella Casadei, defendeu a dissertação intitulada "A oralidade e os gêneros orais no cotidiano de uma professora dos anos iniciais", aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco - USF em 26 de junho de 2026, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Luzia Bueno
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Débora Amorim Gomes da Costa Maciel
Examinadora

Prof. Dr. Daniel Novaes Gomes Pereira
Examinador

Agradecimentos

É com o coração cheio de gratidão que finalizo esta etapa. Foi um período de muitos medos e inseguranças, mas também de intensos estudos, leituras, encantamento com novos aprendizados e de vencer lutas desconhecidas por muitos.

Primeiramente, meu agradecimento vai a Deus, meu Pai, pela realização de um sonho que estava adormecido e que, por vezes, parecia impossível.

Ao meu marido, Leko, e ao meu filho, Felipe, por todo o apoio, suporte e por acreditarem em mim. Obrigada por compreenderem minhas ausências e pelo incentivo nos dias mais difíceis.

À minha família, pelo reconhecimento e entusiasmo. Agradeço, principalmente, à minha irmã, Luciana Brito, e ao meu cunhado, Rodrigo Brito, pelo incentivo constante para a continuidade dos meus estudos.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno, por ter me acolhido e aberto meus horizontes sobre uma temática tão especial quanto a linguagem. Obrigada pela orientação cuidadosa, pelo incentivo e apoio constantes, e por acreditar em mim – muitas vezes mais do que eu mesma. Sem você, não teria chegado até aqui.

Aos professores Daniel Novaes Gomes Pereira e Débora Amorim Gomes da Costa Maciel, que participaram da minha banca de qualificação e contribuíram com excelentes apontamentos, direcionando com maestria a etapa final desta pesquisa.

Aos amigos do grupo de estudos ALTER-LEGE, agradeço pelas trocas, pelo apoio e pelas discussões enriquecedoras. Esta jornada se tornou muito mais leve com a ajuda de vocês.

Aos meus colegas de mestrado, pela torcida e pela força mútua em cada etapa deste processo tão lindo que é a pós-graduação.

À Juliana Ajala, que revisou cuidadosamente a escrita deste texto para a qualificação. e novamente ao meu cunhado Rodrigo Brito, que, com um olhar atencioso, revisou a versão final, trazendo valiosas contribuições para a lapidação deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, que contribuíram imensamente para a minha formação acadêmica e ampliaram minha visão sobre a pesquisa e à docência.

À Universidade São Francisco, por ter acreditado no potencial da minha pesquisa e por ter me concedido a bolsa de estudos, viabilizando esta caminhada.

Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho, o meu mais sincero agradecimento.

“Educação é a coragem de colocar em prática o conhecimento.”

Ben Ezrael

CASADEI, Loredana Ciaramella. **A oralidade e os gêneros orais na sala de aula de uma professora alfabetizadora**. Dissertação. (Mestrado em Educação). 2026. 105p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

Desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas, nosso trabalho tem como objetivo geral compreender, no contexto de uma sala de aula, como se dá o ensino da oralidade e dos gêneros orais no dia a dia de uma professora alfabetizadora. Os objetivos específicos são: a) identificar as percepções sobre o ensino de gêneros orais de uma professora alfabetizadora; b) identificar os gêneros orais em seu trabalho; e c) analisar as capacidades de linguagem mobilizadas. Nossa pesquisa assumiu como referencial teórico o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006), os estudos de Dolz e Schneuwly (2004) sobre o ensino da oralidade, gêneros orais e sequência didática, como também as capacidades de linguagem apoiadas nos estudos de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Dolz (2015) e Jacob e Bueno (2020). Para dar conta dos objetivos específicos, realizamos uma entrevista semiestruturada com a professora participante, analisamos os semanários fornecidos (planejamento semanal), observamos o trabalho com a oralidade e gêneros orais em sala e utilizamos o diário de campo com os registros das observações realizadas. Os resultados apontam, no que se refere as identificações das percepções sobre o ensino dos gêneros orais, que a oralidade deve fazer parte do trabalho diário do professor – a exemplo da roda de conversa; podendo ser o meio pelo qual se avalia o conhecimento de uma criança; as propostas do material didático podem ser suficientes para desenvolver o trabalho com a oralidade, entre outros. Sobre o segundo objetivo específico, os gêneros orais presentes foram a aula expositiva dialogada (gênero oral macro) como ferramenta de ensino e os gêneros orais como objeto de ensino: pesquisa de opinião (enquete), receita culinária, entrevista, trava-línguas, apresentação e adivinhas. Já as capacidades de linguagem mobilizadas e observadas no trabalho foram a capacidade de ação discursiva e multimodal e multissemiótica. Dessa forma, destacamos que o ensino da oralidade e dos gêneros orais vêm sendo desenvolvido pela professora do primeiro ano, mesmo com todas as demandas que o contexto da alfabetização exige da profissional.

Palavras-chave: Oralidade. Gêneros orais. Professor alfabetizador. Interacionismo sociodiscursivo.

CASADEI, Loredana Ciaramella. **A oralidade e os gêneros orais na sala de aula de uma professora alfabetizadora**. Dissertação. (Mestrado em Educação). 2026. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

ABSTRACT

Developed within the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education at the Universidade São Francisco, under the research line Teacher Training, Teaching Work, and Educational Practices, the general objective of this study is to understand how the teaching of oral skills and oral genres takes place in the daily routine of a literacy teacher within a classroom context. The specific objectives are: a) to identify an early literacy teacher's perceptions regarding the teaching of oral genres; b) to identify the oral genres present in her work; and c) to analyze the language capacities mobilized. Our research adopted Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 2006) as its theoretical framework, alongside the studies by Dolz and Schneuwly (2004) on teaching orality, oral genres, and didactic sequences, as well as the language capacities supported by the studies of Dolz, Pasquier, and Bronckart (1993), Dolz (2015), and Jacob and Bueno (2020). To address the specific objectives, we conducted a semi-structured interview with the participating teacher, analyzed the provided weekly planners, observed the classroom work involving orality and oral genres, and utilized a field diary with records of the observations made. Regarding the identification of perceptions about teaching oral genres, the results indicate that orality should be part of the teacher's daily work – such as during morning circles/conversation circles; orality can be a means to assess a child's knowledge; and the proposals in the teaching materials can be sufficient to develop work with orality, among others. Regarding the second specific objective, the oral genres present were the dialogic lecture (a macro oral genre) as a teaching tool, and oral genres as the object of teaching: opinion polls (surveys), recipes, interviews, tongue-twisters, presentations, and riddles. Finally, the language capacities mobilized and observed in her work were action, discursive, and multimodal/multisemiotic capacities. Thus, we highlight that the teaching of orality and oral genres has been developed by the first-grade teacher, despite all the demands that the literacy context requires from the professional.

Keywords: Orality. Oral genre. Literacy teacher. Sociodiscursive Interactionism.

Lista de figuras

FIGURA 1 – Emancipação social.....	32
FIGURA 2 – Esquema da sequência didática (original).....	41
FIGURA 3 – Esquema de Sequência Didática Swiderski e Costa-Hubes.....	41
FIGURA 4 – Ativação gênero oral “entrevista”	66
FIGURA 5 – Introdução ao gênero oral entrevista.....	69
FIGURA 6 – Representação da SD Entrevista utilizada pela professora.....	75

Lista de quadros

QUADRO 1 – Levantamento bibliográfico.....	16
QUADRO 2 – Interacionismo Sociodiscursivo (Psicologia da Linguagem e Interação social).....	21
QUADRO 3 – Componentes da análise dos textos orais (ISD).....	23
QUADRO 4 – Contexto de produção.....	23
QUADRO 5 – Infraestrutura textual (Nível mais profundo).....	24
QUADRO 6 – Mecanismos de textualização (Nível intermediário).....	25
QUADRO 7 – Mecanismos enunciativos ou configuracionais (Nível mais superficial).....	26
QUADRO 8 – Modelo didático do gênero seminário escolar.....	27
QUADRO 9 – Capacidades de linguagem.....	32
QUADRO 10 – Capacidade DE AÇÃO.....	34
QUADRO 11 – Capacidade DISCURSIVA.....	34
QUADRO 12 – Capacidade LINGUÍSTICO-DISCURSIVA.....	35
QUADRO 13 – Capacidade MULTIMODAL E MULTISSEMIÓTICA.....	36
QUADRO 14 – Língua portuguesa no 1º e 2º anos: todos os campos de atuação.....	46
QUADRO 15 – Prática de linguagem da oralidade e os campos de atuação BNCC.....	50
QUADRO 16 – Contexto de produção – Entrevista.....	58
QUADRO 17 – Infraestrutura textual – Entrevista.....	60
QUADRO 18 – Plano geral do texto – Entrevista.....	60
QUADRO 19 – Gênero oral pesquisa de opinião – observação 13/06.....	67
QUADRO 20 – Planejamento de texto oral/exposição oral BNCC.....	67
QUADRO 21 – Gênero oral Receita culinária – observação 28/08.....	68
QUADRO 22 – Produção de texto oral.....	69
QUADRO 23 – Gênero oral entrevista – observação 03/09.....	69
QUADRO 24 – Planejamento de texto oral/exposição oral BNCC.....	72
QUADRO 25 – Produção de texto oral BNCC.....	72
QUADRO 26 – Gêneros orais observados – semanário 15 a 19 setembro.....	73
QUADRO 27 – Síntese dos gêneros orais.....	77

Lista de siglas

ALTER-LEGE – Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Letramento, Gêneros Textuais e Ensino

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EaD – Educação a Distância

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LABOR – Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino

MDG – Modelo didático de gênero

SD – Sequência didática

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

USF – Universidade São Francisco

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1 O Interacionismo sociodiscursivo.....	20
2.2 Oralidade e gêneros orais na sociedade.....	29
2.3 O ensino de gêneros orais.....	31
2.4 O trabalho do professor alfabetizador.....	42
3 METODOLOGIA.....	53
3.1 Objetivo geral e objetivos específicos.....	53
3.2 Contexto da pesquisa.....	53
3.3 Participantes.....	54
3.4 Geração de dados.....	55
3.4.1 Desenvolvimento da pesquisa.....	55
3.4.2 Dados selecionados para análise.....	56
3.4.3 Procedimentos de análise.....	57
4 RESULTADO DAS ANÁLISES.....	58
4.1 As percepções sobre o ensino de oralidade e de gêneros orais de uma professora dos anos iniciais.....	58
4.2 Os gêneros orais mobilizados.....	65
4.2.1 Gêneros orais como objeto de ensino.....	66
4.2.2 Gêneros orais e as capacidades de linguagem.....	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
ANEXO A – Termo de consentimento.....	91
ANEXO B – Transcrição da entrevista.....	93
ANEXO C – Descrição das aulas observadas.....	99

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado apresenta os resultados de uma pesquisa centrada na temática da oralidade e dos gêneros orais, que dialoga diretamente com os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa ALTER-LEGE, do qual sou integrante, e do Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino (LABOR), nos quais a professora Luzia Bueno, orientadora deste trabalho, é uma das coordenadoras.

A definição retirada do dicionário on-line Oxford Languages (2025) diz que “pedagogo é aquele que tem a prática de ensinar”. Isso nos parece simplista, mas a prática do ensinar requer, do professor, treino, estudo, aprendizado, conhecimento, observação e sensibilidade e, no meu caso, o treino, a observação e a sensibilidade chegaram antes do estudo e do conhecimento. Inicialmente, ingressei na escola, onde leciono até hoje, como professora assistente por conta do inglês fluente, já que a escola onde trabalho tem metodologia bilíngue. Minha primeira graduação foi em Serviço Social e meu contato com crianças, como disse na época na entrevista, foi por ter sido babá na Inglaterra e, mãe de um garotinho de 4 anos.

Após meu primeiro ano na escola, senti algo diferente. Comecei a ter um outro olhar sobre o desenvolvimento infantil e estava considerando trabalhar nesta área que me encantava (e me encanta até hoje), então, em 2015 prestei vestibular novamente e ingressei no curso de Pedagogia EaD. Assim que me formei (2019), a escola me deu a oportunidade de trabalhar como professora de uma turma da educação infantil (jardim I).

Comparando a prática do dia a dia com a teoria que vinha da faculdade, já conseguia perceber que, muitas vezes, esta não representava a prática (pelo menos na escola onde eu estava inserida). Posso afirmar que, a minha confiança para iniciar como professora logo após ao término do curso, se deu pela observação e experiência de professora assistente.

No tocante à temática desta pesquisa, não consegui me lembrar, em nenhum momento, de ter estudado sobre a oralidade e/ou gêneros orais durante a graduação em Pedagogia. Muitos não consideram importante o ensino da oralidade, pois aprendemos a falar desde criança e “tudo se passa como se essa forma tivesse sempre estado lá” (Schneuwly, 2011, p. 24), mas a temática é de tamanha importância, já que a oralidade e os gêneros orais permeiam nossa vida em sociedade e é, principalmente, através da linguagem que nos socializamos.

Mas esta é a minha situação. Será que outros docentes têm vivenciado essa relação com a oralidade de modos diferentes?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), responsável por regulamentar e estabelecer o conjunto de conhecimentos essenciais a serem ensinados na Educação Básica,

expõe, na parte introdutória da Área de Linguagens, que “as atividades humanas se realizam nas práticas sociais mediadas por diferentes linguagens, verbal, corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital [...] constituindo-se (os alunos) como sujeitos sociais” (Brasil, 2018, p. 63-135). No componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC quer oportunizar aos alunos “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela *oralidade*, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018a, p. 67-68). Também se verifica que, “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiático, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018a, p. 68). Sendo assim, observa-se que o documento incorpora a oralidade às outras práticas de linguagem e, como decorrência, os gêneros orais (Bueno *et al.*, 2024, p. 3).

Conforme a BNCC, o eixo da oralidade compreende:

As práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2018a, p. 81).

Mas será que essas propostas têm chegado à sala de aula da educação básica? Considerando este cenário, a pesquisa propõe, como objetivo geral, **compreender como se dá o ensino da oralidade e dos gêneros orais na sala de aula de uma professora alfabetizadora**, e, para auxiliar na obtenção do objetivo geral, alguns específicos foram elencados:

- a) Identificar as percepções sobre o ensino de oralidade e de gêneros orais de uma professora alfabetizadora;
- b) Identificar os gêneros orais em seu trabalho;
- c) Analisar as capacidades de linguagem mobilizadas.

Observamos, através da leitura de bibliografias relacionadas ao tema que existem várias investigações e pesquisas voltadas a descrever os gêneros orais, mas, com foco na análise de como (e se) aparecem em livros didáticos, ou ainda, discutem sobre os passos das sequências didáticas, como pode-se ver nos estudos divulgados no Repositório de Trabalhos

do Labor – Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino.¹ Como exemplo, temos o artigo de Rayra Veridiano e Telma Leal, “O ensino da oralidade nos livros didáticos de alfabetização e letramento do ensino fundamental” (2020), há também, o artigo de Gil Negreiros e Luane Vitorino Guerra, “Um estudo sobre a oralidade no livro didático de Língua Portuguesa” (2018) e, para finalizar, o artigo “O que é ensinar a oralidade? Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica” (2018), de Débora da Costa-Maciel e Fabrini Bilro, para citar apenas alguns.

No repositório do LABOR, verificou-se a não existência, **a partir de 2018**, de pesquisas que trazem a voz dos professores em evidência sobre este assunto; sobre o que eles têm feito no seu dia a dia; quais são suas principais dificuldades relacionadas ao ensino dos gêneros orais; e se conseguem colocar em prática o que está descrito no material didático. São pontos a serem ouvidos e é por isso que o tema proposto aqui torna-se importante, pois pode ajudar a saber onde é preciso investir em pesquisas para contribuir com a prática docente.

Realizamos um levantamento bibliográfico junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para verificar pesquisas relacionadas ao nosso tema, porque “as revisões bibliográficas do tipo Estado do Conhecimento, Estado da Arte ou Meta-Investigação são importantes instrumentos que contribuem no acompanhamento histórico da produção do conhecimento, demarcando temas ainda pouco estudados” (Vasconcellos; Nascimento da Silva; de Souza, 2020, p. 9). Além disso, Teixeira (2023, p. 3) elucida acerca da relevância das revisões bibliográficas: “As revisões (bibliográficas) iluminam aspectos-chave na construção do objeto de pesquisa, ajudam a definir problemas e objetivos e auxiliam a composição do próprio referencial teórico (marco teórico conceitual) adotado para dar suporte ao trabalho de pesquisa”., motivo pelo qual, fizemos um levantamento bibliográfico dos trabalhos acadêmicos no catálogo da CAPES. Primeiramente, utilizamos os termos “oralidade, gêneros orais e sala de aula dos anos iniciais” e, em um segundo momento, “oralidade, gêneros orais e o trabalho do professor em sala de aula”.

Na primeira pesquisa utilizando os termos “*oralidade, gêneros orais, sala de aula dos anos iniciais*”, encontramos 4 trabalhos referentes aos anos 2007, 2012, 2022 e 2023. No segundo levantamento utilizando os termos “*oralidade, gêneros orais, trabalho do professor em sala de aula*” encontramos 28 trabalhos entre os anos de 2000 e 2023. Observando os títulos que compõem as duas pesquisas, verificamos que dos 4 trabalhos encontrados na primeira, também constam inseridos na segunda pesquisa. Dessa maneira, concluímos que encontramos 28 trabalhos.

¹ Disponível em: <https://www2.uff.br/labor/>.

Como nosso intuito é pesquisar sobre os gêneros orais da BNCC e o trabalho do professor alfabetizador, delimitaremos a leitura dos resumos das teses e dissertações a partir de 2018, que foi o ano da promulgação da BNCC. Desse modo, ficamos somente com 12 trabalhos, sendo 3 do ano de 2019, 4 de 2021, 1 de 2022 e 4 de 2023.

Analisando os resumos de 12 deles, encontramos os seguintes resultados:

QUADRO 1. Levantamento bibliográfico

Ano	Autor	Tipo (dissertação/ tese)	Título	Período escolar (critério de exclusão)	O que aproxima	O que distancia
2019	OLIVEIRA, ARINEYDE MARIA DALMEIDA ALVES DE	Dissertação	ORALIDADE EM PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Educação infantil	Aborda sobre oralidade	Educação infantil
2019	MATTOS, PILAR SILVEIRA	Dissertação	ORALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE LETRAS DA UFJF	Graduação	Oralidade	Formação inicial (graduação em Letras)
2019	VINHOTE, ANA DIANE PEREIRA	Dissertação	ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS (ADIs): UMA PROPOSTA PARA A AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO- DISCURSIVA DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	9º ano	Gêneros discursivos orais	Ensino fundamental – anos finais
2021	SILVA, ELISANGELA DE JESUS DA	dissertação	ESCRITA AUTORAL A PARTIR DE GÊNEROS ORAIS EM SALA DE AULA	9º ano	Gêneros orais e sequência didática (Schneuwly; Dolz, 2010)	Ensino fundamental – anos finais
2021	SANTOS, ROSANGELA IVINA ARAUJO DOS	Dissertação	A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO NO SEMIÁRIDO NORDESTINO: UMA	Ensino Médio	Oralidade e gêneros orais	Ensino Médio

			ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES			
2021	DIAS, GEISA ARAUJO	Dissertação	(MULTI)LETRAMENTOS CRÍTICOS E PRÁTICAS DE REDESIGNING EM PODCASTS: VOZES DE HIPERLEITORES EM NARRATIVAS HIPERTEXTUAIS	9º ano	Sequência didática	Ensino fundamental – anos finais
2021	SANTOS, FRANCISCO GILBERTO MENDES DOS	Dissertação	HISTÓRIAS DE VIDA COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	Ensino Médio	Oralidade	Ensino Médio
2022	MENDES, ESTEPHANE PRISCILLA DOS SANTOS.	Tese	A ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS E NAS SALAS DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO: COMPREENSÕES DOCENTES E USO DO LIVRO DIDÁTICO PARA ESSE ENSINO.	1º ao 3º anos	Concepções de ensino da oralidade de professoras alfabetizadoras	Livros didáticos
2023	AQUINO, CAROLINA RIBEIRO DE	Dissertação	ENSINO DA ORALIDADE POR MEIO DO GÊNERO TEXTUAL DEBATE PÚBLICO REGRADO	9º ano	Utilização de um dos referenciais teóricos – Dolz, Noverraz e Schneuwly sobre sequência didática	Ensino fundamental – anos finais
2023	MANGUEIRA, JACKELINE FERREIRA SIMOES	Dissertação	CAUSOS E CORDÉIS: RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA ALÉM DOS LIVROS DIDÁTICOS, COMO ESTRATÉGIAS DE LEITURA E DE COMPREENSÃO DE TEXTOS	6º ano	Oralidade	Ensino fundamental – anos finais
2023	ALMEIDA, LUCINETE RODRIGUES TAVARES	Dissertação	PRÁTICAS DE LEITURA ORALIZADA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: Uma proposta com narrativas infanto-juvenis.	4º ano	Anos iniciais	Compreensão oral dos alunos
2023	SCHWARTZ, NEANDRO	Dissertação	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA	6º ano	BNCC	Anos finais

			PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS			
--	--	--	---	--	--	--

Fonte: A pesquisadora.

Pode-se verificar, baseado em nosso critério de pesquisa, que dentre os 12 trabalhos analisados somente um relaciona-se ao 1º e 2º anos do ensino fundamental. Este, cujo título é “A oralidade nos livros didáticos e nas salas de aula de alfabetização: compreensões docentes e uso do livro didático para esse ensino”, tese de doutorado de Estephane Priscilla dos Santos Mendes, aproxima-se do nosso no quesito do objetivo específico do segundo bloco, onde a autora objetivou “identificar a partir das falas das professoras: as suas concepções de ensino no que se refere ao eixo de oralidade”. O distanciamento em relação ao nosso trabalho é o enfoque e a análise do material didático utilizado pelas professoras de Caruaru (PE) como recursos didáticos para o ensino da oralidade e a relevância do Livro Didático no trabalho com a oralidade.

Destacamos também a dissertação de Schwartz, “Ensino de Língua Portuguesa na Perspectiva dos Multiletramentos”, que apresenta sobre os multiletramentos, o ensino e aprendizagem da língua materna, articulados com as competências e habilidades dispostas na BNCC. Este item também se aproxima do nosso trabalho, pois nosso objetivo principal é verificar como os gêneros orais da BNCC tem chegado até os professores dos anos iniciais. O que nos distancia é que o citado acima foi desenvolvido com alunos do 6º ano (ensino fundamental – anos finais).

Por conseguinte, consideramos que a nossa pesquisa será um estudo de grande valia para que possamos observar e entender sobre a realidade do trabalho com os gêneros orais no 1º ano do fundamental.

Nossa dissertação está organizada em três capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais. O capítulo da Fundamentação Teórica está subdividido em quatro seções: a primeira aborda sobre o Interacionismo Sociodiscursivo; a segunda trata sobre a importância da oralidade e dos gêneros orais na sociedade; a terceira seção discute sobre o ensino dos gêneros orais e a última apresenta o trabalho do professor alfabetizador. O capítulo da Metodologia descreve o percurso metodológico utilizado durante a pesquisa e está dividido em cinco subseções, abrangendo os objetivos da pesquisa, seu contexto, os participantes, a geração de dados e os procedimentos de análise. O quarto capítulo se refere aos Resultados das Análises. Discutimos as representações sobre o ensino de oralidade e de gêneros orais de uma professora alfabetizadora e, em seguida, apresentamos os gêneros orais mobilizados que estão divididos em quatro subtópicos: gêneros orais como objeto de ensino; gêneros orais

e as capacidades de linguagem; gêneros orais e as sequências didáticas; e, por último, gêneros orais e o trabalho do professor alfabetizador.

A partir do exposto, na próxima seção, discutiremos a fundamentação teórica desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Organizamos este capítulo em quatro partes distintas. Em um primeiro momento, trataremos considerações sobre o Interacionismo Sociodiscursivo; em seguida, abordaremos sobre a oralidade e gêneros orais na sociedade; na terceira parte, trataremos algumas reflexões sobre o ensino dos gêneros orais, apresentando conceitos como: capacidade de linguagem, modelo didático e sequência didática; e, por último, analisaremos algumas questões sobre o trabalho do professor alfabetizador.

2.1 O Interacionismo sociodiscursivo

O Interacionismo sociodiscursivo, que desse momento em diante passaremos a nos referir como ISD, é uma corrente teórica que surgiu na Suíça, a partir da década de 1980, através de um grupo de pesquisadores, o Grupo de Genebra, liderado por Jean-Paul Bronckart. Essa teoria visa mostrar o papel fundador da linguagem e sobretudo do funcionamento discursivo/da atividade discursiva no desenvolvimento humano (Bronckart, 2006, 2008).

Para melhor compreendermos em quais bases epistemológicas o ISD está ancorado, começaremos por dissociar o termo “Interacionismo Sociodiscursivo” em dois e, dessa forma, ficaremos com os conceitos de “interacionismo social” e “discurso”. Iniciando pela definição do termo “discurso”, o dicionário Oxford Languages nos diz que é um “enunciado oral ou escrito que supõe, numa situação de comunicação, um locutor e um interlocutor”, desta maneira, podemos compreender que o discurso envolve duas ou mais pessoas em um momento de interação social.

Sobre o Interacionismo Social, verificamos que consta nele várias correntes da Filosofia e das Ciências Humanas, as quais concordam que “as condutas humanas constituem o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado em particular pelo surgimento e desenvolvimento de instrumentos semióticos” (Bronckart, 2023), isto é, da linguagem, imagens, cores, movimentos e músicas.

O ISD se apropria de alguns elementos da Psicologia da Linguagem e do Interacionismo Social para compor sua base teórica, como podemos observar no quadro a seguir:

QUADRO 2. Interacionismo Sociodiscursivo (Psicologia da Linguagem e Interação social)

Interacionismo sociodiscursivo – ISD	
Psicologia da linguagem	Interacionismo social
Unidades linguísticas – de fonemas aos textos – são propriedades das condutas humanas.	Condutas humanas são consideradas como um produto histórico da socialização.
Utiliza-se de instrumentos semióticos como as imagens, sons, linguagens, cores, movimentos e músicas.	Desenvolveu-se através do surgimento de instrumentos semióticos.
Formas de interação de natureza semiótica.	Proporcionaram o desenvolvimento de uma organização social da espécie.
Propriedades sociosemióticas internalizadas pelos organismos humanos.	Pessoas transformaram-se em seres conscientes da sua identidade e passaram a ajudar outras pessoas.

Fonte: A pesquisadora.

A linguagem e a interação social se complementam, isso significa que, para que haja uma interação é preciso que a linguagem intermedeie esta relação. É especialmente através da obra do psicólogo Lev Vigotski que o ISD encontrou fundamentos para o seu desenvolvimento. Como pontuado por Bronckart, “é sobretudo a obra de Vigotski, que, a nosso ver, constitui o fundamento mais radical do interacionismo na área da psicologia e é então a ela que se articula mais nitidamente a nossa própria abordagem” (Bronckart, p. 19, 2023).

Como afirma Ponzio (2009), “tanto Bakhtin e seu círculo quanto Vigotski [...] chegam a afirmar o caráter histórico-social de qualquer manifestação produtiva propriamente humana, em especial a que pertence a essa realidade concreta, que é a esfera dos signos verbais e não-verbais”. Ambos concordam que quaisquer que sejam os níveis das relações sociais (familiares, de trabalho e até mesmo nas artes), a matéria principal para seu desenvolvimento é o signo verbal, dessa forma, Volochinov (2018) declara que as reações através da fala não

podem ser consideradas como algo da fisiologia humana, mas sim, algo “especificamente social do organismo humano”.

Para Bronckart (2023), as funções psicológicas superiores, isto é, a cognição, o pensamento, a atenção, a memória etc. foram fundadas e organizadas pela linguagem. Tendo como base os estudos e reflexões de Vigotski (2000), analisa-se que a função social da linguagem aparece nos bebês desde o seu primeiro ano de vida. Podemos, então, estabelecer que “a tese central do ISD é que a ação é resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediadas pela linguagem” (Bronckart, 2023, p. 36), ou seja, as ações que os seres humanos desempenham no mundo são resultados da atividade social permeada pela linguagem.

Bronckart (2023) apresenta que o mundo pode ser representado por três segmentos em relação a ação humana: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo (psicológico). O mundo objetivo refere-se à realidade física com suas normas, valores e regras, o mundo social é formado por indivíduos e grupos com quem nos relacionamos e o mundo subjetivo é o mundo das expectativas construídas pelos agentes humanos, incluindo as características específicas que cada indivíduo traz consigo, para lidar com as situações relacionadas com o mundo social e com o mundo objetivo, de forma sincrônica. Forma-se, dessa maneira, um construto social formado pelo coletivo.

A ação humana é considerada um recorte da atividade social, sendo assim, a atividade da linguagem (que é uma ação humana) é vista como uma atividade social ou atividade coletiva. É esse relacionamento entre as pessoas (mundo social), através da linguagem, que serve de estrutura para os dois outros mundos. Podemos inferir que a formação social da linguagem requer o uso de certos tipos de textos (orais), e são sobre estes que irá recair a análise do ISD, ou melhor, o ISD fará uma análise desses gêneros de texto. Como diz Mikhail Bakhtin (1984), cada esfera de troca social possui enunciados que são relativamente estáveis, e com o gênero oral essa premissa não é diferente.

As ações de linguagem são materializadas em textos, então, para o ISD o texto é considerado uma unidade de produção verbal acabada e autossuficiente. Como bem observado por Bronckart (2023), os gêneros, devido a sua interdependência com as atividades humanas, são múltiplos, mas os segmentos que entram na composição destes textos, como, por exemplo, o diálogo, a argumentação e o relato, são finitos e podem, ao menos parcialmente, ser identificados por suas características específicas (Bronckart, 2023).

A análise de gênero de texto realizada pelo ISD (Bronckart, 2023) considera três vertentes:

1. A análise das ações semiotizadas e suas relações interdependentes com o mundo social, por um lado, e com a intertextualidade, por outro;

2. A análise da arquitetura interna dos textos e o papel desempenhado pelas características da língua natural;
3. A análise do surgimento e do funcionamento das operações mentais e comportamentais envolvidas na produção e domínio dos textos (orais ou escritos).

O Quadro abaixo, produzido por Striquer, oferece-nos uma visão geral sobre o trabalho do ISD na análise de textos orais.

QUADRO 3. Componentes da análise dos textos orais (ISD)

Contexto de produção	A arquitetura interna
<i>Parâmetros do mundo físico:</i> -emissor, receptor, espaço e momento em que o texto é produzido; <i>Parâmetros do mundo social e subjetivo:</i> -elementos da interação comunicativa que integram valores, normas e regras; <i>Conteúdo temático do texto, ou seja, o assunto no texto tratado.</i>	<i>Infraestrutura textual:</i> -plano geral do texto, tipos de discurso, tipos de seqüências, formas de planificação; <i>Mecanismos de textualização:</i> -conexão, coesão nominal e coesão verbal; <i>Mecanismos enunciativos:</i> - vozes e marcação das modalizações presentes em um texto.

Fonte: Striquer, 2014.

Sobre cada texto oral (ou escrito) produzido, podemos dizer que são compostos por um contexto de produção, como também possuem uma arquitetura interna. O contexto de produção se refere ao: 1) conteúdo temático (ou assunto) do texto; 2) parâmetros do mundo físico; e 3) parâmetros do mundo social e do mundo subjetivo. Já a arquitetura interna é responsável por itens como: a) infraestrutura textual; b) mecanismos de textualização; e c) mecanismos enunciativos.

Para compreendermos melhor as partes que compõem o texto oral, resolvemos separá-los em quadros para uma melhor visualização de cada componente:

QUADRO 4. Contexto de produção

Contexto de produção	O que é?	Observado como
Mundo objetivo	É o mundo físico com suas normas, valores e regras	1. Lugar de produção 2. Momento de produção 3. Emissor (locutor ou produtor) 4. Receptor
Mundo social	É formado por indivíduos e grupos com quem nos relacionamos	1. Lugar social 2. Posição social do emissor

+ Mundo subjetivo	É o mundo das expectativas construídas pelos agentes humanos, incluindo as características específicas que cada indivíduo traz consigo	3. Posição social do receptor 4. Objetivo da interação
---------------------------------	---	--

Fonte: Baseado em Bronckart (2023).

Na análise dos textos no ISD, nota-se o folhado textual. Seu primeiro nível é o da infraestrutura textual:

Folhado textual

QUADRO 5. Infraestrutura textual (Nível mais profundo)

Infraestrutura textual (1º nível – mais profundo)	O que é?	Observado como
Plano geral	Organização do conjunto do conteúdo temático; aparece através do processo de leitura.	Resumo do texto. Quais são os temas tratados e em que ordem?
Tipos de discurso	Atitude enunciativa – interação	Discurso teórico – realizado em 3ª pessoa, expor autônomo e utiliza os verbos no presente. Discurso narrativo (narração) realizado em 3ª pessoa (narrador não está inserido na ação – narração autônoma). Discurso interativo (diálogo) – realizado em 1ª pessoa utilizando verbos no presente – expor implicado. Relato interativo – 1ª pessoa – agir implicado (sujeito está inserido na ação) e os verbos utilizados são no pretérito perfeito e imperfeito.

Sequência (sequencialidade)	Planificações de linguagem que se desenvolvem no interior do plano geral do texto. Como eu organizo este espaço.	Narrativa – história ou ação completa com um início, um meio e um fim (ordem linear obrigatória). Explicativa – explica a razão da afirmação inicial, como também as contradições dessa afirmação e a reformulação da constatação inicial. Descritiva – simples enumeração dos fatos (ordem não linear). Dialogal – estruturados em turnos de fala. Injuntiva – descrição com a presença de formas verbais no imperativo ou infinitivo. Argumentativa – descrever os processos de pensamento ou raciocínio.
--------------------------------	---	---

Fonte: Baseado em Bronckart (2023).

O segundo nível de análise é o dos mecanismos de textualização:

QUADRO 6. Mecanismos de textualização (Nível intermediário)

Mecanismos de textualização (2º nível – intermediário):	O que é?	Observado como
Conexão	Marcam articulações entre/da progressão temática.	Transição entre tipos de discurso; transição entre fases de uma sequência; articulações entre frases sintáticas. Feita pela pontuação (dois pontos, travessões ou aspas), advérbios, expressões adverbiais de lugar, de tempo, de espaço, números.
Coesão nominal	Duas funções: 1. Introduzir os temas e personagens novos; 2. Assegurar a sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto.	Anáforas – utilizando os pronomes: pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos e os sintagmas nominais (SN) E também as catáforas.

Coesão verbal	Asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos verbalizados no texto e, são essencialmente realizados pelos tempos verbais (estado, acontecimentos e ações).	Cada discurso teórico tem seu tempo base: Discurso teórico: tempo presente; Narração tem dois tempos base: pretérito perfeito e pretérito imperfeito; Discurso interativo: tempo presente; Relato interativo: pretérito perfeito e pretérito imperfeito.
---------------	---	--

Fonte: Baseado em Bronckart (2023).

O terceiro nível de análise é o dos mecanismos enunciativos:

QUADRO 7. Mecanismos enunciativos (Nível mais superficial)

Mecanismos enunciativos (3º nível – mais superficial)	O que é?	Observado como
Responsabilidade enunciativa e vozes	Responsabilização enunciativa, quais são as vozes que se expressam e traduzem as diversas avaliações que são formuladas em relação a certos aspectos do conteúdo temático. OBS: Essas vozes podem ser implícitas.	1. Voz do autor empírico 2. Vozes sociais 3. Vozes de personagens
Modalizações	Avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) formuladas em relação a certos aspectos do conteúdo temático.	1. Modalizações lógicas: julgamentos relativos ao valor de verdade; 2. modalizações deônticas: avaliam o que é enunciado a partir dos valores sociais; 3. Modalizações apreciativas: julgamento mais subjetivo; 4. Modalizações pragmáticas: dever, poder e querer.

Fonte: Baseado em Bronckart (2023).

Como exemplo, apresentaremos, no quadro a seguir, um modelo didático do gênero (MDG) seminário escolar, construído por Nascimento (2019), para entendermos melhor como se dá a análise de textos do ISD. A autora articula os níveis de análise às capacidades de linguagem que poderão ser mobilizadas, o que discutiremos melhor essas capacidades ao nos centrarmos nos gêneros orais, nas próximas seções.

QUADRO 8. Modelo didático do gênero seminário escolar

Capacidades de ação	
Contexto de produção e de recepção	Mundo físico – Lugar físico de produção: sala de aula – Momento físico de produção: de 15 a 30 minutos – Emissor: aluno – Receptor: alunos e professor
	Mundo sociossubjetivo – Lugar social: escola – Enunciador (papel social do emissor): comunicador que se coloca no lugar do professor. – Destinatário (papel social do receptor): auditório (colegas da turma) – Objetivo da interação: transmitir conhecimentos
Conteúdo temático	Temas científicos das diversas áreas do conhecimento pré-estabelecidos para o ano/série.
Suportes para memória	Slides (ferramenta power-point); Fichas de mão (<i>handouts</i>).
Dimensões multimodais/ extralinguísticas	Entonações, ritmos e pausas; Gestualidade (movimentos faciais e corporais); Contato visual; Espaço físico (iluminação, disposição da mobília, tamanho),
Finalidades	Comunicador: Socializar um conhecimento de maneira previamente planejada e, através disso, obter o reconhecimento do público, sobretudo, dos colegas de sala, aos quais se engajam na comunicação com tomada de notas, formulação de perguntas e avaliação da qualidade da comunicação; Público: Aprender algo sobre o tema, enriquecer seu conhecimento cultural, avaliar a qualidade da apresentação no que tange a preparação dos suportes da apresentação, escolha de imagens, de vídeos, de conteúdos comunicados etc.
Capacidades discursivas	
Fase de planejamento	- Seleção das várias fontes do acervo multissemiótico (artigos científicos, capítulos de livros didáticos, vídeos, filmes, músicas, notícias, histórias em quadrinhos, charges etc.);

	- Hierarquização das informações coletadas do acervo multissemiótico (ideias principais e secundárias) para reconstrução desse acervo na produção textual; - Reformulações das informações coletadas nas várias fontes desse acervo: pastiche; intertextualidade direta e indireta dos textos de referência; paráfrases, digressão tópica, hesitação e perguntas retóricas;
Plano global do texto	a) Fase de introdução ao tema: apresentação, delimitação dos objetivos do seminário; b) A apresentação do plano: enumeração das ideias e dos temas; c) Fase do desenvolvimento e encadeamento dos temas; d) Fase de recapitulação e síntese; e) Conclusão e encerramento.
Tipo de discurso	Discurso teórico [conjunto+ autônomo]; Discurso interativo [conjunto + implicado] Tipo misto interativo-teórico
Sequência textual	Sequência explicativa; Sequência descritiva; Sequência argumentativa; Sequência dialogal; Esquematisações.
Capacidade linguístico-discursiva	
Conexão	Organizadores Lógicos: então, falemos agora sobre...; então, a este assunto...; é preciso, agora, opor...; então, chegamos ao final...; Organizadores Temporais: primeiramente; em segundo lugar; então; no momento...; depois; na sequência...; Sinalizações no texto que distingue, no interior das séries temáticas, as ideias principais das ideias secundárias: (...sobretudo...; é evidente que...; vocês sabem o que é...?; é essencial falarmos primeiramente de...); Desenvolvimento das conclusões e das sínteses: “para recapitular...”; portanto, o ...; bom, agora, eu gostaria de resumir...; em duas palavras...; nós vimos então que... Introdução de exemplos: por exemplo...; para exemplificar...; como forma de ilustrar...;
Coesão nominal	Anáforas pronominais; Anáforas nominais com substituição de item lexical; Apagamentos; sintagmas nominais;
Mecanismos enunciativos	Vozes do texto - Vozes dos autores dos textos de referência; - Vozes de instituições sociais determinadas e indeterminadas que constituem a memória discursiva do agente produtor; - Vozes de personagens implicados como agentes nas ações constitutivas do conteúdo temático; - Vozes do autor empírico.

	Modalizações Lógicas: é evidente que; é necessário etc.; Deônticas: deve ser; pode ser etc.; Pragmáticas: quis; pôde; fez etc.; Apreciativas: infelizmente; geralmente etc.

Fonte: Nascimento (2019).

2.2 Oralidade e gêneros orais na sociedade

Antes mesmo de definirmos o termo “oralidade”, precisamos pontuar que “como **prática social**, a língua se manifesta e funciona em dois modos fundamentais: como atividade oral e como atividade escrita” (Marcuschi, 2007, p. 31). E é essa prática social da língua voltada para a atividade oral que daremos atenção neste momento.

A palavra “oral” deriva do latim *oris* – boca –, ou seja, é tudo aquilo que se concerne à boca, que se transmite por ela, isto é, a linguagem falada (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011). O linguista Michael Stubbs (1986, p. 142) nos apresenta a oralidade como o “referir habilidades na língua falada”, complementando que essas habilidades se referem tanto a produção da fala quanto a compreensão ou escuta daquilo que está sendo falado. Percebemos, então, que por ser caracterizada como prática social, precisa haver uma compreensão (entendimento) daquilo que se é transmitido pela boca. Já Volochinov (2018 [1929], p. 115) conclui que “[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”.

Marcuschi, por sua vez, nos apresenta a diferença que existe entre a oralidade e a fala:

Oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso... Já a fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano [...] (Marcuschi, 2001, p. 25-26).

Como seres sociais, somos uma somatória daquilo que aprendemos e ouvimos desde que nascemos, cada tom de voz falado, cada som gerado, cada gesto, expressões da face que, ao longo dos anos, foram se construindo e ganhando sentido dentro de cada um de nós.

Diante desses fatores, podemos complementar que a oralidade não está somente relacionada com aquilo que sai da boca, mas também, com os gestos que fazemos. Nos comunicamos, conjuntamente, através do movimento do corpo, da expressão da nossa face, sem deixar de lado o ritmo, a entonação da voz e, até mesmo, nossas vestimentas, pois “os meios não linguísticos são complementares, eles fazem parte do nosso dia a dia, constituindo também uma modalidade de exercício da linguagem” (Jacob; Bueno; Zani, 2021, p. 117).

A oralidade desempenha papel fundamental para o nosso desenvolvimento, visto que o desenvolvimento do ser humano se dá através das interações sociais e, quando falamos disso, nos remetemos, especialmente, à linguagem. A interação social oral foi definida por Habermas (1987) como “agir comunicativo”. E isto nos leva a pensar que, sendo o oral um “instrumento” do agir comunicativo, tendo início desde a mais tenra idade, então, por qual motivo a oralidade e os gêneros orais são deixados em segundo plano nas propostas de ensino nas escolas?

Tanto nas interações face a face, quanto naquelas das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), a oralidade e os gêneros orais são os protagonistas. E sobre esta base queremos reforçar a importância do ensino da oralidade e dos gêneros orais nas escolas, para que tenhamos cidadãos capazes de transitar no maior número possível de instâncias da sociedade, desde as mais informais até as mais formais, com confiança. Bueno (2009, p. 10) nos afirma que “se queremos ensinar os nossos alunos a agirem na sociedade por meio da linguagem, precisamos ensinar-lhes a usar os gêneros textuais, orais ou escritos, adequados a cada situação de comunicação”.

Uma das funções da escola é promover o ensino dos gêneros orais, pois, os alunos dominam bem as formas de produção oral do cotidiano, mas precisam de uma educação explícita dos gêneros mais formais. Sendo assim,

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... Essas formas do oral, fortemente definidas e reguladas do exterior, dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011, p. 146-147).

Mas o que os autores querem dizer com comunicação pública formal? Eles nos afirmam que são formas de linguagem reguladas por restrições exteriores, em grande parte são predefinidas por convenções que dão sentidos a elas. E como principal característica, podemos dizer que necessitam de uma preparação prévia (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011). Ou seja, os gêneros de comunicação pública formal já têm uma forma pré-concebida, por isso, dizemos que são mais ou menos estáveis. E, neste sentido, Bronckart afirma que:

[...] na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem (linguagem); em funcionamento permanente nas formações sociais, em função de seus objetivos, interesses e desafios específicos. Essas formações produzem diferentes tipos de textos, cada um apresentando características relativamente estáveis (justificando que os qualifiquemos de gêneros de textos) (Bronckart, 2023 p. 119).

Mesmo quando observamos culturas com elevado grau de alfabetização, seus cidadãos ainda utilizam a fala na maior parte do tempo, não a escrita. Examinando a nossa própria rotina, vemos que desde o levantar até o se deitar, fazemos uso da oralidade e “redescobrimos que somos seres eminentemente oralistas, mesmo em culturas tidas como plenamente alfabetizadas” (Marcuschi, 2007, p. 45).

2.3 O ensino de gêneros orais

Neste momento, um questionamento pode surgir: por que as escolas deveriam se dedicar ao ensino dos gêneros orais se as crianças, quando entram na escola, já sabem falar? Temos uma resposta em Melo e Barbosa (2005):

Não se trata, porém, de ensinar a falar, uma vez que, ao chegar à escola, as crianças já falam – e como falam! mas, sim, de criar oportunidades para que os alunos observem o funcionamento dos textos conversacionais e sejam capazes de explicitar os seus princípios e as suas funções, a fim de que saibam utilizá-los de forma competente nas mais diversas situações sociocomunicativas (Melo; Barbosa, 2005, p. 172).

Assim como Ribeiro e Luna (2022, p. 104), que apontam sobre a “importância da abordagem de estudo da oralidade deve levar em conta parâmetros linguísticos, **propósitos sociocomunicativos** e dispositivos didáticos envolvidos na análise e produção dos textos orais”, ou seja, estas duas falas demonstram a importância do ensino das práticas da oralidade no ambiente escolar, como um instrumento de emancipação social.

Ainda sobre isso, não podemos deixar de citar Nunes (2025, p. 35), que complementa: “A complexificação do pensamento se dá pela ação da linguagem, se constitui da, pela e na linguagem, se reestruturando e se modificando”. Resumindo, se a linguagem é responsável pela complexificação do pensamento, esse modo mais complexo do pensar que a linguagem traz produz em nós pensamentos emancipatórios.

FIGURA 1. Emancipação social



Smolka (1995, p 19-20), em seu trabalho “A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal”, frisa a importância e benefícios da linguagem:

[...] fala sobre os benefícios da aquisição da linguagem e o que eles produzem em nós, como a linguagem nomeia, identifica, designa, recorta, configura, estabelece relações, mais do que um “meio”, é um modo de (inter/oper) ação: relação com o outro, atividade mental; um modo, fundamental, de significação (produção de signos, de sentido). A linguagem tem a propriedade de remeter a si mesma, ou seja, fala-se da linguagem com e pela linguagem. Ainda, o homem fala de si, se (re) conhece, se volta sobre si mesmo pela linguagem. A linguagem nem sempre comunica, ela não é transparente ela significa por meio do “do não dito” e não necessariamente significa por meio do que é dito. Podemos dizer que ela funciona, às vezes, por si, produzindo múltiplos efeitos, múltiplos sentidos (Smolka, 1995, p. 19-20).

Marcuschi (1997, p. 8) também nos lembra que “a oralidade é uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais”, então, um dos quesitos da escola seria o de trabalhar os gêneros orais para ajudar os alunos a ampliarem suas capacidades de linguagem, essenciais para o desenvolvimento da comunicação pública formal, estão divididas em: de ação, discursiva, linguística-discursiva e multimodal e multissemiótica, com suas definições descritas no quadro a seguir:

QUADRO 9. Capacidades de linguagem

CAPACIDADE DE LINGUAGEM	DEFINIÇÕES
DE AÇÃO	Saber: i. relacionar o gênero a um determinado contexto mais amplo (isto é, à esfera de atividade em que o produtor do texto está atuando); ii. reconhecer o valor do texto nessa esfera, o que está em jogo nessa produção; iii. adaptar o gênero a uma situação mais particular de comunicação; iv. mobilizar os conhecimentos pertinentes em relação ao gênero e à situação; v. mobilizar os conteúdos a serem verbalizados adequados à situação e ao gênero; vi. mobilizar representações adequadas sobre diferentes elementos da situação de produção que exercem

	influência sobre o texto: saber construir uma posição de produtor, saber adaptar o texto a um destinatário específico, saber como atingir o efeito que se quer produzir sobre o destinatário.
DISCURSIVA	Saber: i. estabelecer um plano global para o texto; ii. escolher um determinado posicionamento enunciativo; iii. selecionar tipos de organização adequadas à situação de comunicação; iv. optar por conexões mais adequadas; v. definir o léxico pertinente ao conteúdo temático.
LINGUÍSTICO-DISCURSIVA	Dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas próprias para dar coerência ao texto, em outros termos, no estabelecimento e domínio: i. da coesão para sustentar um posicionamento enunciativo coerente, com a utilização de diferentes vozes e de modalizações, e ii. do domínio de mecanismos sintáticos
MULTIMODAL E MULTISSEMIÓTICA	Saber mobilizar e implementar na ação de linguagem os mecanismos não verbais para a produção de sentidos. No caso dos gêneros orais: os meios paralinguísticos (qualidade de voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros), os meios cinésicos (atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais), a posição dos locutores (ocupação dos lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico), o aspecto exterior (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza), e a disposição dos lugares (lugares, disposição da iluminação, disposição de cadeiras, ordem, ventilação, decoração).

Fontes: Dolz, Pasquier e Bronckart (1993); Dolz (2015); Jacob e Bueno (2020).

Através das definições das capacidades de linguagem, observamos que cada uma delas ajuda os discentes a se desenvolverem para a vida. A prática da oralidade não é a realização de uma atividade sem sentido e, sim, a preparação para que saibam utilizar a fala como um instrumento de ação diante dos acontecimentos. São vivências que os estudantes podem (e devem) transpor do ambiente educacional para a vida fora dos muros da escola.

Para nos ajudar a promover o ensino-aprendizagem dos gêneros orais, as pesquisadoras Bueno, Magalhães, Storto e Costa-Maciel (2024) produziram roteiros com perguntas que nos ajudam a pensar sobre como ensinar os gêneros orais inseridos em cada uma das capacidades de linguagem citadas acima, que são como um guia, um suporte ao trabalho do professor, evidenciando o melhor caminho a ser seguido.

Observemos o Quadro 10, que se refere ao desenvolvimento da capacidade de linguagem DE AÇÃO. Esta centra-se na adaptação da linguagem ao contexto em que ela é produzida, ou seja, à situação de comunicação, ao conteúdo temático, à esfera de atividade realizada e seus sujeitos etc.

QUADRO 10. Capacidade DE AÇÃO

Capacidade de linguagem a ser desenvolvida:	DE AÇÃO
Nível de análise do texto oral:	Situação de comunicação
Perguntas para guiar a análise docente:	
Como o gênero é nomeado? Há uma ou várias denominações para ele? Como os teóricos/as teóricas o nomeiam? Eles ou elas justificam o(s) nome(s) empregado(s)? Considerando a finalidade didática de seu trabalho e a coerência com os exemplares que você selecionou, que denominação você assumirá para o gênero? Qual é o objetivo do gênero? Em que campo de atuação/esfera/multiesfera pode ser encontrado (artístico-literário; publicitário; jornalístico; jurídico; religioso; cotidiana/familiar)? Como esse campo é caracterizado? Há um suporte? Onde o encontramos? Quem fala por meio do gênero (jornalista, contador ou contadora de histórias, cientista etc.)? Qual é a posição social do enunciador/emissor ou da enunciativa/emissora deste gênero? A quem se destina o gênero? (ouvintes de um programa de rádio, crianças, cientistas etc.). Qual é a posição social do coenunciador/destinatário? Como é a relação entre produtores e produtoras com interlocutores e interlocutoras (próxima, distante, comercial, afetiva, de trabalho etc.)? Qual o objetivo da interação entre eles ou elas? Há hierarquia na relação (alguém domina a situação interacional: docente na aula; entrevistador ou entrevistadora na entrevista)? A relação é mais simétrica ou mais assimétrica (uma aula é mais assimétrica; uma roda de conversa é mais simétrica)? Como são construídas as imagens sociais dos interlocutores ou interlocutoras? O gênero está sendo usado entre pessoas de mesma geração, gerações próximas ou distintas (adolescentes/jovens; criança/adulto; jovem/pessoa idosa etc)? De que forma é usado? Quem é responsável por organizar a interação (iniciar ou encerrar turnos de fala, iniciar ou encerrar tópicos discursivos etc.)? Que assuntos geralmente são tratados neste gênero de modo geral? Que abordagem é dada a esse assunto?	

Fonte: Bueno, Magalhães, Storto e Costa-Maciel (2024).

Já o Quadro 11 está relacionado à capacidade DISCURSIVA. Trabalha-se, aqui, a organização do texto em sequências coesas e coerentes, isto é, sua infraestrutura textual.

QUADRO 11. Capacidade DISCURSIVA

Capacidade de linguagem a ser desenvolvida:	DISCURSIVA
Nível de análise do texto oral:	Planificação ou Organização interna (Infraestrutura e sequências textuais)
Perguntas para guiar a análise docente:	
Em que ordem esses temas são tratados? Qual tipologia (narrativa, argumentativa, descritiva, instrucional etc.) é predominante? Como essa tipologia se configura? Como é a estrutura do texto (como começa, como segue, como é finalizado)? Como se dá a organização dos tópicos discursivos? Em que pessoa do discurso o texto é apresentado (1ª ou 3ª)? O texto é organizado em turnos? Há troca de turnos? Como ela é feita? (exemplo: no tutorial, apenas uma pessoa fala; no debate e na entrevista, há troca de turnos entre falantes)? Qual o tipo de discurso (teórico, interativo, relato, narração) prevalece? Como esse discurso se manifesta?	

Fonte: Bueno, Magalhães, Storto e Costa-Maciel (2024).

A capacidade LINGUÍSTICO-DISCURSIVA (Quadro 12) está relacionada à articulação entre o uso da língua (gramática) e a construção do discurso.

QUADRO 12. Capacidade LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

Capacidade de linguagem a ser desenvolvida:	LINGUÍSTICO-DISCURSIVA
Nível de análise do texto oral:	Textualização ou características linguísticas (Mecanismos de Textualização e Mecanismos enunciativos)
Perguntas para guiar a análise docente:	
Qual a variedade linguística empregada? Quais são as marcas dessa variedade? O emprego de gírias, palavras de baixo-calão, xingamentos etc. é comum e adequado ao gênero? Como é a escolha lexical? Que estratégias de (im)polidez prevalecem? Quais estratégias de preservação da face são empregadas? Que efeitos de sentido essas marcas podem provocar no ouvinte ou na ouvinte? Quais as palavras/expressões típicas desse gênero (aquelas que se repetem em vários exemplares (ex. “Era uma vez”, “Viveram felizes para sempre”)? Que expressões são usadas no início do texto por cada falante? Há expressões empregadas para indicar a troca de falantes? Se sim, quais as expressões utilizadas? Que expressões são usadas para encerrar o texto? No decorrer do texto, há expressões para indicar uma correção/reformulação do que se está dizendo? (ex.: Deixe-me falar de outro modo; em outras palavras etc.). Quais tipos de marcadores conversacionais predominam? (marcadores que indicam a posição de turnos dentro de um texto, podendo ser: turnos iniciais (mas, acho que), mediais (né?, sabe?, entende?) e finais (né?, não é?, entendeu?); marcadores de concordância (ok, certo, claro, evidente, sem dúvida etc.), discordância (não, isso não, não é bem assim, etc.) ou dúvida (será? é mesmo? tem certeza?); hesitação (ah, eh, é..., uhn... etc); busca de aprovação discursiva (né), de testagem da compreensão do interlocutor (entendeu? certo? tudo bem?) Há emprego de palavras/expressões para indicar as diferentes vozes empregadas? (“Conforme fulano”, “bem dizia sicrano” etc.). Há empregos de palavras para avaliar ou qualificar o que está sendo dito? (“Bonito, hein?”; “Estou impressionado!”). Há emprego de marcadores de estruturação do discurso, explícitos por advérbios ou locuções adverbiais (então, depois, além disso etc.) ou por sintagmas preposicionais com função de 1) adjunto adverbial (depois de um bom tempo); 2) estruturas adjuntas (para apresentar esse estudo); marcadores com a função de ligação, marcadas pelas conjunções de coordenação (e, ou, mas etc.) ou pelas conjunções de subordinação (desde que, porque etc.); articuladores que distinguem as ideias principais das secundárias (exemplo, sobretudo). Há figuras de linguagem (metáfora, comparação, hipérbole etc.). O gênero emprega linguagem temática ou figurativa? Qual tom discursivo predomina no texto (humorístico, sério, persuasivo, repressor, poético etc.)? Que vozes são mobilizadas? Como elas se manifestam? A ironia e o sarcasmo são coerentes com o gênero? Como são realizadas as modalizações discursivas? Como os elementos de atenuação são mobilizados? Digressões e parênteses são comuns no gênero? Que tipos de repetições e paráfrases prevalecem? Quais os tempos verbais predominantes no decorrer das sequências /tipos textuais, como narração, argumentação, instrução, descrição?	

Fonte: Bueno, Magalhães, Storto e Costa-Maciel (2024).

E, por último, temos a capacidade MULTIMODAL E MULTISSEMIÓTICA, que se refere a qualidade da voz, melodia, ritmo, pausas, suspiros, atitudes corporais, a posição de quem fala etc.

QUADRO 13. Capacidade MULTIMODAL E MULTISSEMIÓTICA

Capacidade de linguagem a ser desenvolvida:	MULTISSEMIÓTICA
Nível de análise do texto oral:	Aspectos multissemióticos
Perguntas para guiar a análise docente:	
Como é a voz empregada (tom, intensidade e qualidade de voz)? Qual o ritmo da fala? Risos, suspiros ou sussuros são coerentes? A respiração do falante é mais breve ou mais longa? Há cuidados com a respiração durante a fala? Quais são os gestos (as mãos, a cabeça, as pernas, a posição da cabeça)? Como é olhar (olhos mais abertos, fechados, arregalados)? Que tipo de penteado está sendo usado? Ele é mais adequado para festa, se aproxima da estética do jornalismo televisivo; ele está preso, soltos etc)? Como é a vestimenta usada na realização do gênero (roupa de festa, roupa semelhante aos ou às jornalistas de televisão)? Como são os acessórios utilizados pelos interlocutores ou interlocutoras (bonés, chapéus, colares, brincos etc.)? Qual a distância que os ou as falantes tomam um dos outros espacialmente? Como seus corpos se organizam no espaço físico (interlocutores estão centralizados em um ponto ou se espalham; estão sentados ou em pé etc.)? Como os interlocutores ou as interlocutoras movimentam seus corpos (sutilmente, bruscamente etc.)? Qual a proximidade física entre os interlocutores ou as interlocutoras (perto, distante etc.)? Como é o cenário em que se desenvolve este gênero (um quarto, uma sala, um teatro)? Que objetos o caracterizam? Que cores são predominantes? Como é a iluminação desse cenário? Qual a decoração, a ventilação etc.? Como é a sonoplastia do ambiente e do gênero? Que outros recursos são necessários para realizá-lo (slides, microfones, maquetes, objetos etc.)? Em caso de slides: que tamanho, cor e estilo de fonte são coerentes com o gênero e com o cenário? Que designer de slides é coerente?	

Fonte: Bueno, Magalhães, Storto e Costa-Maciel (2024).

Cada situação comunicativa de que “participamos” tem suas especificidades e precisamos aprender diferentes gêneros para que tenhamos sucesso ao nos comunicarmos com o outro, desta forma, concordamos com Marcuschi (2005), que nos diz que:

[...] quando nos apropriamos dos gêneros orais ou escritos, apropriamo-nos simultaneamente de formas de comunicação e instrumentos de operação autoritativa (não necessariamente autoritária), isto é, que autorizam uma prática discursiva produzindo um determinado evento comunicativo (Marcuschi, 2005, p. 54).

Quando verificamos junto à BNCC alguns dos gêneros que podem (e devem) ser trabalhados em sala de aula, constatamos uma grande variedade:

As práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2018, p. 81).

Nesse sentido, duas questões nos vêm à mente: diante das várias possibilidades de gêneros orais, qual devemos ensinar nas escolas? E como devemos proceder para que o ensino seja efetivo?

Antes mesmo de as respondermos, é necessário explicitarmos que “os gêneros são designados de acordo com as esferas de atividades, diferenciando-se, portanto, de acordo com sua finalidade (de comunicação, política, escola, igreja)” (Dolz-Mestre; Gagnon, 2015, p. 27), sendo que cada um tem dimensões características que os definem. Por exemplo, quando observamos o gênero entrevista, todos nós compreendemos que, é algo que se estabelece entre dois ou mais participantes, um deles denominado entrevistador, que fará perguntas aos seus convidados, aguardando a interação do outro com suas respostas.

Analisando mais profundamente a definição de gênero textual, Dolz-Mestre e Gagnon (2015), pautando-se em Bakhtin (1984), esclarecem-nos que o gênero é a conjunção de dimensões como:

- Estrutura comunicativa particular;
- Determinados conteúdos podem ser abordados nos diferentes tipos de gênero;
- Utilização de determinadas configurações linguísticas características;
- Sequência textual e tipos discursivos que constituem a estrutura do gênero.

Ou seja, cada gênero de texto possui sua própria estrutura e, dentro desta, há temas específicos, com uma linguagem própria e, dependendo do gênero de texto utilizado, possui estilo e estrutura pré-determinados.

Diante disto, podemos ousar a responder as nossas duas indagações. A primeira delas diz respeito a quais gêneros orais devemos ensinar nas escolas.

Devemos recordar que todos os gêneros orais podem ser trabalhados em sala de aula, não importando a idade, mas, sempre lembrando das características de desenvolvimento que competem a cada faixa etária. Ou melhor, podemos trabalhar em um ensino em espiral, no qual a cada ano há uma progressão para o ensino daquele gênero de texto, como é realizado na escola da professora participante. Tomemos como exemplo dois gêneros: o seminário e a entrevista. Podemos iniciar o trabalho na educação infantil, com uma atividade chamada, em inglês, de “*show and tell*” (“mostre e conte”, em tradução livre), onde uma criança trará seu brinquedo favorito, mostrará e contará aos colegas porquê aquele é o favorito. Os colegas se sentarão em semicírculo, a criança responsável por trazer o brinquedo naquela semana se sentará na frente dos colegas com a professora ao seu lado (como apoio, caso precise) e explicará sobre ele.

Antes de a professora chamar o aluno da semana, ela já modelou com a turma como ocorrerá a dinâmica: o “apresentador(a)” mostrará à turma e falará o nome do brinquedo, de quem ele(a) ganhou e o porquê gosta daquele brinquedo. Lembrará o grupo que, enquanto o colega fala, os outros deverão permanecer em silêncio. Após a fala do “apresentador”, as crianças terão a oportunidade de levantar a mão e fazer uma pergunta, como se estivessem em uma interação de entrevista.

Não precisamos explicar para os alunos de 3 ou 4 anos que aquela interação é a de seminário ou de entrevista, mas podemos e devemos trabalhar as partes características do gênero desde muito cedo, progredindo conforme tiverem mais entendimento e maturidade. Essa dinâmica de aprendizado nos remete a Vigotski e ao conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP). Schneuwly e Martin (2022) analisam a importância de se haver uma tensão entre o interior e o exterior, que se dá entre aquilo que a criança sabe fazer ou sabe sobre o assunto (interior), contrastando com o novo, oferecido pelo professor (exterior). Segundo os autores (Schneuwly; Martin, 2022, p. 15), “o ensino não implanta mecanicamente novas funções psíquicas no aluno, mas fornece as ferramentas e cria as condições necessárias para que o aluno as construa”, ou seja, o ensino ativa o desenvolvimento mental da criança, dando ferramentas para o seu desenvolvimento. E isto não é algo automático, quer dizer que o processo não ocorre, necessariamente, após o ensino do professor, pelo contrário, este não tem controle sobre os processos individuais de desenvolvimento de cada aluno, pois, cada um tem seu próprio ritmo.

Para tentarmos responder a nossa segunda pergunta, que se refere a como devemos proceder para que o ensino seja efetivo, podemos inferir que cada gênero de texto tem características específicas que o define, então, precisamos analisar essas características e observar as partes ensináveis que os gêneros possuem, ou seja, “o que a caracterização de cada gênero pode apresentar de interessante para o ensino” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011, p. 149). E como falamos no exemplo acima, dependendo da faixa etária com a qual iremos

trabalhar, precisaremos fazer as adaptações necessárias para o ensino daquele gênero nas escolas. A essa adaptação didática que fazemos do gênero de referência chamamos de Modelo didático de gênero (MDG).

Schneuwly e Dolz expõem que:

Um modelo didático apresenta, então, em resumo, duas grandes características:

- 1- Ele se constitui uma síntese com o objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
- 2- Ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 82).

Já as autoras Machado e Cristóvão (2006) complementam que alguns elementos primordiais devem constar no MDG:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, a que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) e o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
 - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);
 - as sequências textuais e tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
 - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
 - as características dos mecanismos de conexão;
 - as características dos períodos;
 - as características lexicais (Machado; Cristóvão, 2006, p. 11-12)

Levando em consideração que o MDG é uma síntese contendo as características principais de um gênero de texto (Schneuwly; Dolz, 2004) e que, quando fazemos o MDG, precisamos nos atentar aos cinco itens listados por Machado e Cristóvão (2006) (situação de produção, conteúdos típicos do gênero, formas de mobilização desses conteúdos, composição organizacional e as marcas de linguagem existentes), precisaremos formular as estratégias para o ensino, isso significa construir caminhos. O caminho para o ensino de um gênero foi denominado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) de Sequência Didática (SD), que consiste no passo a passo, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira

sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 82).

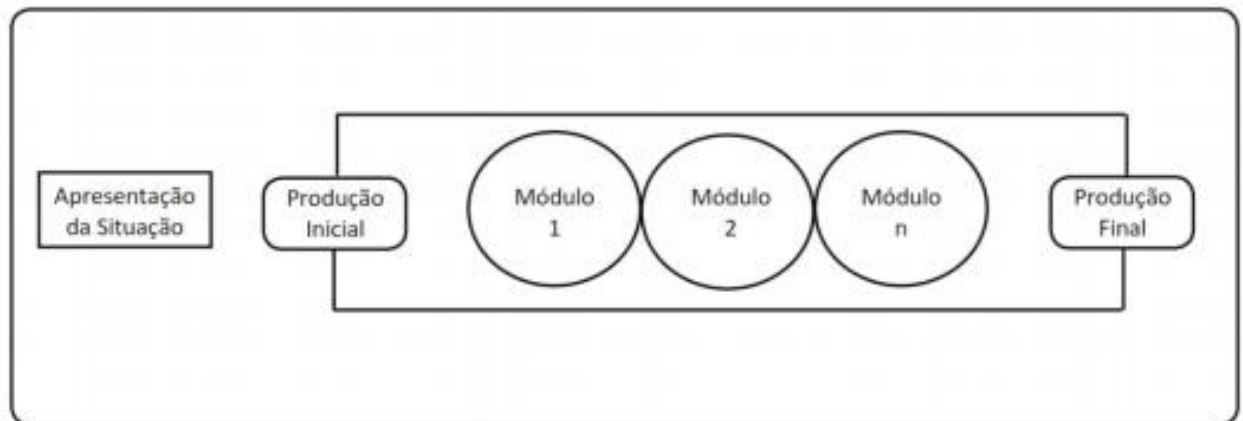
Sabemos que existem muitos gêneros para ensinarmos aos alunos e que alguns desses são mais difíceis de serem acessados pelos estudantes, então, o trabalho através de uma sequência didática “quebra” o gênero em etapas e faz com que o ensino-aprendizagem seja mais acessível e efetivo.

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 83).

As sequências didáticas (proposta original) sempre seguem as etapas a seguir:

- Primeiramente é apresentado aos alunos a proposta do que eles deverão fazer de uma maneira bem detalhada (**apresentação da situação**);
- Após a explicação, os alunos farão a primeira produção (**produção inicial**);
- Através da primeira produção, o(a) professor(a) poderá verificar o entendimento que a turma tem sobre aquele gênero, quais são as principais dificuldades e decidirá as atividades e exercícios, dessa forma, criam-se **módulos** que vão ao encontro das necessidades dos estudantes (quantos módulos o professor achar necessário para a efetivação da aprendizagem daquele gênero);
- Por último, temos a **produção final**, na qual o aluno poderá elaborar novamente um texto, colocando em prática o que foi aplicado durante os módulos.

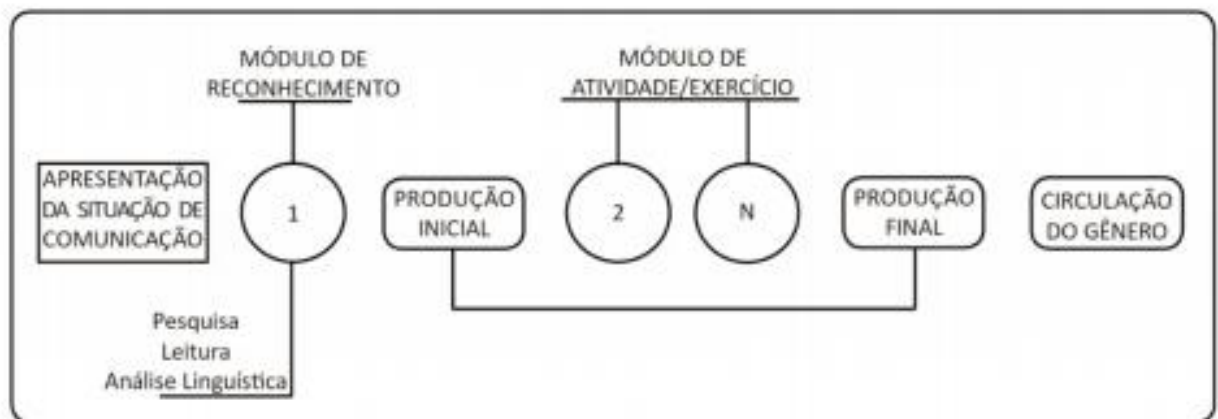
FIGURA 2. Esquema da sequência didática (original)



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83).

O esquema da sequência didática acima é chamado de original pois é aquele feito pelos estudiosos da escola genebrina. Muitos contestam esse modelo e novas interpretações surgiram, tanto mais reduzidas quanto mais inovadoras (Magalhães; Cristóvão, 2023), como é o caso da proposta de Swiderski e Costa-Hubes:

FIGURA 3. Esquema de Sequência Didática Swiderski e Costa-Hubes



Fonte: Swiderski e Costa-Hubes (2009, p. 120).

Essa sequência didática, além de ser composta por todos os itens da SD original, acrescenta, após a apresentação da situação de comunicação, um módulo de reconhecimento do gênero que será trabalhado através da pesquisa, leitura e análise linguística, permitindo que os estudantes, por si só, observem a estruturação do gênero, as marcas de linguagem presentes, em que situação deve-se utilizá-lo etc. Também verificamos que, após a produção final da atividade, é incentivada a circulação do gênero.

Queremos frisar novamente que existem outros modelos de SD, mas que, em nosso trabalho, para fins de exemplificação, trouxemos apenas esses dois aqui mencionados.

2.4 Algumas questões (considerações) sobre o trabalho do professor alfabetizador

O trabalho do professor é um tanto complexo, uma vez que há uma discrepância com relação à sua formação inicial, como também, um descompasso entre aquilo que se espera que ele faça (trabalho prescrito) e o que ele realmente precisa fazer (trabalho real) dentro da sala de aula. Mas, antes de levantarmos algumas considerações sobre o trabalho do professor alfabetizador, primeiramente definiremos o **trabalho** sob a perspectiva do ISD.

Para o ISD, trabalho pode ser definido como “[...] formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo” (Bronckart, 2006, p. 209). É através dessa organização coletiva que o homem cria uma linguagem de troca com o outro (Bronckart, 2023).

Quando observamos o trabalho do professor com base no ISD, Striquer (2018, p. 240) diz que “[...] a configuração dada pelo ISD ao trabalho é agregada à atividade docente visto que o **agir do professor** é realizado conforme o estabelecido historicamente: em um espaço definido, a sala de aula; com tempo determinados por aula”.

O trabalho do professor é o trabalho do ensino e este faz uso de uma linguagem de troca com seus alunos. Schneuwly e Leopoldoff Martin (2022) enfatizam:

O professor como trabalhador é um agente de transformação atuando – com a ajuda de ferramentas semióticas – sobre uma série particularmente complexa de funções psíquicas a serem produzidas, **como a escrita e a leitura** – que são atividades linguísticas altamente desenvolvidas... (Schneuwly; Martin, 2022, p. 5).

Os autores ressaltam a complexidade das funções psíquicas de escrita e leitura e, para que tais funções floresçam, o docente, neste caso, o professor alfabetizador, precisa realizar um trabalho que envolva um quadro teórico (cada momento histórico vivido exige um quadro teórico diferente), uma metodologia e muita sensibilidade. São eles “[...] que garantem o encontro do aluno com o objeto e aqueles que garantem a orientação da atenção” (Schneuwly; Martin, 2022, p. 6), e as disciplinas escolares são o meio pelo qual irão desenvolver o seu trabalho.

O professor alfabetizador precisa saber quais habilidades, especificamente, os alunos de 1º e 2º anos precisam construir para que possam prosseguir para os próximos níveis sem

nenhum entrave. Apoiamo-nos em Vigotski (2006, p. 345) quando afirma: “Portanto, o que se exige do professor é um conhecimento enriquecido do assunto, e um conhecimento enriquecido da metodologia de sua profissão”.

Quando examinamos a BNCC, podemos compreender qual a dimensão dessa função. A partir do que está disposto para o ensino fundamental, observamos que o desenvolvimento de aprendizagens e habilidades que compõem os 1º e 2º anos estão relacionados à alfabetização da criança. O desenvolvimento do aluno neste momento é o alicerce para o progresso em toda a sua vida escolar e o professor alfabetizador tem um papel importante neste período.

Provavelmente, muitos de nós aprendemos a ler e escrever da forma mais tradicional possível, com a metodologia das cartilhas. Algo um pouco engessado, mas que deu resultado em nós, ou seja, uma técnica/metodologia que cumpriu seu objetivo.

Os anos 80 chegaram e trouxeram uma mudança de quadro teórico – a teoria construtivista de alfabetização, na qual o

processo de construção da escrita pela criança passasse a ser feito pela sua interação com o objeto de conhecimento. Interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva (Soares, 2003, p.15).

Neste momento, o construtivismo repeliu a técnica. Docentes passaram a utilizar algo novo, onde a teoria acabou não oferecendo uma técnica de alfabetização adequada. A criança deveria aprender através da interação com o ambiente letrado, mas, como defendeu Magda Soares durante uma palestra na Faculdade de Educação da UFMG,

aí é que está o erro. Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar. A partir daquele momento as professoras ficaram impossibilitadas de utilizar qualquer metodologia (Soares, 2003, p.17).

Concordamos que a interação com o objeto de conhecimento traz sentido para o aprendizado da criança, mas o apoio de uma técnica também é importante para ajudá-la a decifrar e decodificar a relação entre letras e sons e ser capaz de “desbravar” este caminho. A técnica da cartilha é ultrapassada, mas é uma metodologia que funde a utilização fonema-grafema, que ensina a codificação e decodificação da língua, juntamente com um ambiente

alfabetizador que proporciona ao aluno construir suas próprias hipóteses de escrita com uma temática que faça sentido, isso é relevante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Trabalhar a alfabetização desta forma faz mais sentido.

O professor alfabetizador carrega uma responsabilidade social para com seus alunos. Ele é o responsável por abrir portas para as crianças que adentram esta fase, pois alfabetizar é emancipar socialmente. É mostrar caminhos até então desconhecidos e desvelar uma janela, ampliando horizontes.

A alfabetização precisa ser pensada como uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e das relações entre sons e letras e letras e sons, exerçam a criticidade, a criatividade e a inventividade, isto é, pratiquem na escola a cidadania (Gontijo; Costa; Perovano, 2020, p.18).

Falamos sobre técnica, metodologia e teoria, mas somente isso não basta. O professor alfabetizador precisa ter esse saber, mas também deve dispor de um olhar atento e “personalizado” (à medida do possível) com relação a cada criança, porque nós aprendemos de formas diferentes.

O professor precisa desenvolver sensibilidade e atenção neste momento, para que, de fato, a alfabetização ocorra nos dois primeiros anos do ensino fundamental (BNCC, 2018). A responsabilidade é tamanha, já que, se não conseguir alcançar o seu objetivo para com a criança, talvez esta não consiga desenvolver o seu potencial completo nas séries subsequentes. Smolka (2025) complementa que:

O tremendo desafio que professoras/es enfrentam no dia a dia da escola é justamente acolher cada criança em sua singularidade, organizando o trabalho pedagógico de maneira a viabilizar e promover o desenvolvimento cultural de todas as crianças, minimizando os efeitos da desigualdade de condições de vida (Smolka, 2025, p.34).

E quando falamos sobre alfabetização, não podemos deixar de mencionar o letramento. Sobre este assunto, Magda Soares (2003) nos instrui sobre esses processos que

são, na verdade, processos indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos, como também são diferentes os processos da alfabetização e do letramento. Significa que a alfabetização, aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve, não é pré-requisito para o letramento... as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra (Soares, 2003, p. 1, transcrição).

Como exemplo, pode-se complementar que quando instruímos sobre a postura leitora para uma criança de 1º ano (mesmo que esta não saiba “ler = decodificar”), mostramos que, na capa, o escrito maior refere-se ao título do livro, depois, temos o nome do autor, a editora e que, a partir da figura, podemos inferir do que se trata aquele livro; também instruímos que a leitura se inicia da esquerda para a direita; de cima para baixo; devemos virar as páginas da direita para a esquerda. Estes são alguns itens que fazem parte do letramento e são aprendidos simultaneamente com a alfabetização.

Se voltarmos o nosso olhar para a BNCC (2018), considerando as classes de 1º e 2º anos, verificaremos o seguinte:

É nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela (a criança) se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o **foco da ação pedagógica**. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BNCC, 2018, p. 88-89).

Examinando o excerto, chegamos às seguintes conclusões:

- A alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos do ensino fundamental;
- Foco da ação pedagógica deve ser pautado na alfabetização;
- Os estudantes precisam conhecer:
 - O alfabeto;
 - A mecânica da leitura e escrita, ou seja, “codificar e decodificar” fonemas (sons) em grafemas (letras);
 - Desenvolver a consciência fonológica;
 - Conhecer o alfabeto em seus vários formatos (letras maiúsculas/minúscula e de imprensa/cursiva).

O trabalho do professor precisa ser pensado para esta fase de alfabetização, de modo que contemplem os itens listados acima.

A BNCC disponibiliza materiais específicos para descrever quais habilidades precisam ser desenvolvidas pelos alunos na fase de alfabetização. Para cada prática de linguagem, são

fornechos os objetos de conhecimento que guiarão as atividades para que as habilidades sejam desenvolvidas pelas crianças.

Analisemos o item “Práticas de linguagem – Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)”, do quadro a seguir. Através do “Objeto de conhecimento – Protocolos de leitura”, o aluno deverá desenvolver a habilidade de “reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página”. O professor deverá pensar atividades que proporcionem a construção desta habilidade.

O alfabetizador terá em mente o fim, ou seja, onde o estudante precisa chegar para que possa planejar a aula. Além de tudo, precisa levar em consideração que aprendemos de formas distintas, isso significa que deverá abordar a mesma temática utilizando-se de ferramentas variadas.

QUADRO 14. Língua portuguesa no 1º e 2º anos: todos os campos de atuação

Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades (1º ano)	Habilidades (2º ano)
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	
	Decodificação/Fluência de leitura	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	
	Formação de leitor	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	
Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema-grafema	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma	

Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades (1º ano)	Habilidades (2º ano)
		alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.	
	Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
	Construção do sistema alfabético/Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	
	Construção do sistema alfabético	(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	
	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas. (EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras. (EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências

Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades (1º ano)	Habilidades (2º ano)
			regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).

Práticas de Linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades (1º ano)	Habilidades (2º ano)
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
		(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.	(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação	(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
	Construção do sistema alfabético	(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e	

Práticas de Linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades (1º ano)	Habilidades (2º ano)
		diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.	
	Pontuação	(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	(EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
	Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação	(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.
	Morfologia		(EF02LP11) Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.

Fonte: BNCC, 2018, p. 98-101.

As informações apresentadas pela BNCC devem ser utilizadas como guia para o trabalho do professor alfabetizador.

Como já foi observado, o quadro acima traz informações “gerais”, mas a BNCC também disponibiliza quadros sobre os campos de atuação específicos, como a vida cotidiana, a vida pública, as práticas de estudo e pesquisa e, também, do campo artístico-literário.

Olhando com atenção cada um desses quadros, nota-se que a “prática de linguagem” da **oralidade** aparece, de forma específica, em três dos quatro campos mencionados (da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa), estabelecendo quais habilidades orais as crianças precisam desenvolver neste momento.

Fizemos um levantamento sobre qual deve (ou deveria) ser o trabalho do professor alfabetizador em cada campo de atuação referente a oralidade. Verificou-se:

QUADRO 15. Prática de linguagem da oralidade e os campos de atuação BNCC

Campos de Atuação/Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades (1º ano)	Habilidades (2º ano)
Campo da vida cotidiana/Oralidade	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.	(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.
		(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.
Campo da vida pública/Oralidade	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.
		(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> 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.	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> 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.

Campos de Atuação/Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades (1º ano)	Habilidades (2º ano)
Campo das práticas de estudo e pesquisa/Oralidade	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.	(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.

Fonte: BNCC, 2018, p. 102-111.

O quadro acima é um recurso de muito valia para observarmos o trabalho do professor alfabetizador referente a oralidade no dia a dia da sala de aula. Conseguimos ter clareza do que se espera do professor. Porém, alguns questionamentos nos incomodam: será que treinamento e formação contínua foram ou estão sendo oferecidos aos docentes para que possam desenvolver o ensino da oralidade? Com relação aos programas de formação inicial, será que eles vêm preparando estes profissionais para assumirem a demanda prescrita na BNCC?

Segundo pesquisa realizada em 144 IES (instituição de ensino superior), por Pimenta *et al.* (2017), cujo objetivo foi a análise da formação inicial do professor polivalente, verificou-se “grande quantidade e diversidade de disciplinas oferecidas pelos cursos investigados, muitas delas sem aderência à docência e às questões próprias dos anos iniciais da educação básica” (Pimenta *et al.*, 2017, p. 22). Também de acordo com a pesquisa, a área de estudo “Conhecimentos relativos à formação profissional docente” (aqui entram disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física, **Alfabetização**, Movimento, **Linguagem Oral e Escrita**, Natureza e Sociedade) representa o maior percentual da carga horária da formação (38%) mas, vê-se que um pouco mais de 23% não discriminam se refere-se à formação para os anos iniciais do ensino fundamental ou para a educação infantil. Através dessas afirmativas, conclui-se que os professores pouco têm de disciplinas relacionadas ao preparo profissional à docência durante a formação inicial, principalmente no tocante aos anos iniciais.

Entre tantas questões que a pesquisa apresenta sobre a formação inicial dos professores, uma delas nos traz mais preocupação, pois, como pontua Pimental *et al.* (2017),

“formados com essas fragilidades, (os professores) dificilmente estarão em condições de conduzir processos de ensinar e de aprender que contribuam para uma qualidade formativa emancipatória” (Pimenta *et al.*, 2017, p. 24). Eles ainda complementam que “um enfoque disciplinar o que leva a fragmentar e fragilizar a formação do pedagogo docente para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil” (Pimenta *et al.*, 2017, p. 24).

Uma das reflexões que fazemos é que, mesmo a BNCC (2018) normatizando e prescrevendo os objetivos de conhecimento e as habilidades necessárias a serem trabalhadas nos 1º e 2º anos do fundamental, talvez, o professor alfabetizador não dê conta do trabalho com a oralidade, não porque ele não quer, mas porque pouco foi apresentado ou sequer teve contato com esta temática durante sua graduação.

Partindo dos pressupostos teóricos expostos, realizamos nossa pesquisa empírica, que será melhor explicitada no capítulo seguinte.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos qual foi o percurso metodológico utilizado para a realização do nosso trabalho, detalhando as etapas que vão ao encontro dos objetivos estabelecidos.

Descreveremos em qual contexto a pesquisa foi realizada, o perfil da participante, como foi a produção de dados (entrevista semiestruturada, semanários e diário de campo da pesquisadora), por qual motivo priorizamos certos dados e não outros e, por último, quais procedimentos utilizamos para realizar a análise dos dados.

3.1 Objetivos da pesquisa

A presente pesquisa tem como objetivo geral **compreender como se dá o ensino da oralidade e dos gêneros orais no dia a dia de uma professora alfabetizadora**. Para auxiliar na obtenção do objetivo geral, alguns objetivos específicos foram elencados, tais como:

- a) Identificar as percepções sobre o ensino de oralidade e de gêneros orais de uma professora alfabetizadora;
- b) Identificar os gêneros orais em seu trabalho;
- c) Analisar as capacidades de linguagem mobilizadas.

3.2 Contexto da pesquisa (escola)²

A presente pesquisa se deu em uma escola da rede particular de ensino, estabelecida em um município do interior do estado de São Paulo. A escola atende o público infantil, a partir dos 18 meses, até adolescentes que frequentam o Ensino Médio, totalizando 448 alunos no ano letivo de 2025. Se separarmos por segmento, temos 111 na educação infantil, 185 no fundamental – anos iniciais, 105 nos anos finais e 47 no ensino médio.

² Estes dados foram obtidos através de informações fornecidas pela secretaria da escola, com atualização em outubro de 2025.

A escola utiliza a metodologia de ensino bilíngue (português-inglês), em que os estudantes são protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo o pensamento crítico, a autonomia e a resolução de problemas. A metodologia considera o desenvolvimento holístico da criança, focando não apenas no aspecto acadêmico, mas também em áreas como a linguística, o socioemocional e o raciocínio lógico.

O programa ofertado pela escola tem material didático próprio e a metodologia de ensino consiste na articulação do texto com os gêneros orais. Há um trabalho centrado no detalhamento das características do gênero e no modo em como o aluno deve agir em cada situação vivenciada.

Escolhemos realizar a pesquisa nesta escola pela facilidade ao acesso, pois é o local de trabalho da pesquisadora.

3.3 Participantes

Sobre os participantes desta pesquisa, incluem-se a professora convidada, a turma do 1º ano do ensino fundamental, do período vespertino, e a mestranda.

A Professora K tem 51 anos, formou-se em Pedagogia, no 1º semestre de 2019, e no mesmo ano conseguiu uma vaga para lecionar na escola onde os dados foram produzidos. Em 2023, fez uma especialização em Psicopedagogia. Já trabalhou no 4º ano, por dois anos; na educação infantil assumiu, as turmas do jardim II (última série dessa etapa), por quatro anos; e, em 2025, leciona, pela primeira vez, em uma turma do 1º ano.

A turma participante é composta por 16 alunos, sendo 10 meninas e 6 meninos, com idade entre 6 e 7 anos.

Sendo professora-pesquisadora desta pesquisa, sou bacharel em Serviço Social, possuo licenciatura em Pedagogia e especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa. Iniciei minha carreira no magistério no ano de 2014, como professora assistente em uma escola bilíngue (português-inglês), devido ao inglês fluente. Nunca havia pensado em lecionar na educação básica, mas, após um ano trabalhando na área, decidi ingressar no curso de Pedagogia, pois havia me “encontrado” profissionalmente.

Iniciei essa graduação em 2015 e, em 2019, assumi minha primeira turma como professora titular, no jardim I. Desde lá, sempre trabalhei em turmas da educação infantil, tendo acumulado experiência em todas as faixas etárias. Um fato interessante é que ainda não tive a oportunidade de trabalhar em uma escola que não utilize o método bilíngue de ensino.

3.4 Geração de dados

Esta é uma pesquisa qualitativa, sendo aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade de São Francisco (USF), sob o número CAAE 87688925.9.0000.5514. Devemos ressaltar que esta é uma pesquisa documental e empírica, sendo a parte empírica realizada a partir das observações feitas em sala de aula.

Com uma abordagem focada nos princípios do ISD, procuramos entrevistar a professora participante, observar as aulas dadas por ela e registrar, num diário de campo e através de fotos e gravações, o trabalho com oralidade e gêneros orais desenvolvidos por ela.

3.4.1 Desenvolvimento da pesquisa

Fizemos o convite à Professora K logo que decidimos que gostaríamos de entender como se dá o ensino dos gêneros orais em uma turma do 1º ano. Ela é minha colega de trabalho e, muito solícita, aceitou o convite. Após o retorno e a autorização do CAEE, agendamos o dia e horário para realizarmos uma entrevista.

A produção de dados iniciou-se através de uma entrevista semiestruturada realizada no dia 10 de junho de 2025, que ocorreu por volta das 10h e teve duração de quinze minutos. A sala dos professores da escola foi o local da entrevista e, com autorização da professora (termo de consentimento),³ ela foi gravada.⁴ Para isso, utilizamos meu próprio aparelho de celular. Iniciamos informando a participante que caso não quisesse responder alguma pergunta ou quisesse interromper a entrevista por conta de desconforto emocional, ela poderia fazê-lo, uma nova data seria agendada.

Informamos também que nossa entrevista seria composta por oito perguntas, mas que outras poderiam ser acrescentadas para esclarecimentos. Abaixo, consta o roteiro utilizado:

- 1) Qual a sua formação inicial?
- 2) Sua formação inicial (graduação) e/ou continuada lhe deram recursos para realizar os trabalhos com a oralidade e os gêneros orais? Comente.
- 3) O que significa trabalhar com a oralidade e os gêneros orais para você?

³ Que está no Anexo A.

⁴ A transcrição da entrevista poderá ser vista no Anexo B.

- 4) Quais aspectos da oralidade e/ou gêneros orais você prioriza?
- 5) Com que frequência você trabalha com a oralidade e os gêneros orais?
- 6) Ao trabalhar com a oralidade e os gêneros orais, o que você espera levar os alunos a desenvolverem?
- 7) Em que medida os materiais didáticos ajudam você a realizar um trabalho com a oralidade e os gêneros orais?
- 8) Em que medida você se sente confortável para trabalhar com a oralidade e os gêneros orais? Explique.

Assim que terminamos a entrevista, agradecemos a colaboração da professora e informamos que, logo que a transcrição ficasse pronta, seria compartilhada para leitura e aprovação. Realizamos a transcrição durante as férias de julho de 2025, utilizando o programa Tactiq.⁵

Nosso próximo passo foi ajustar os dias para as observações das aulas. Perguntamos se poderíamos assistir a quatro aulas com as quais ela trabalhasse com oralidade ou gêneros orais, ao que concordou.

Nossa primeira observação ocorreu no dia 13 de junho de 2025, a segunda em 28 de agosto, a terceira em 3 de setembro e a última se deu no dia 16 de setembro.

Pela facilidade de acesso que tínhamos com a Professora K, todas as segundas-feiras, conseguíamos perguntar se haveria trabalhos com a oralidade e os gêneros orais naquela semana. Caso a resposta fosse afirmativa, ela informava em qual dia seria, como também compartilhava o semanário⁶ ou, como ela mesmo denomina, “planejamento semanal”, conosco.

3.4.2 Dados selecionados para análise

Considerando os objetivos da pesquisa, selecionamos para análise:

- a) Excertos da entrevista em que se tematizou a oralidade ou os gêneros orais;
- b) Documentos usados nas aulas sobre oralidade e gêneros orais e disponibilizados pela professora;
- c) Excertos das aulas em que se trabalhou com a oralidade e com os gêneros orais;
- d) Excertos dos registros do diário de campo da pesquisadora que possam contribuir para uma melhor compreensão do que está sendo analisado.

⁵ O programa pode ser acessado no site: <https://tactiq.io/>.

3.4.3 Procedimentos de análise

Nas análises dos dados, empregamos o quadro teórico do ISD, mas nos detivemos, sobretudo, no contexto de produção, no conteúdo temático e nas capacidades de linguagem.

Ao que se refere ao contexto de produção analisamos o lugar de produção da entrevista, em que momento foi realizado, quem é o emissor, quem é o receptor, assim como, qual o lugar social que o local onde a entrevista foi realizada ocupa, a posição social do emissor, a posição social do receptor, como também, o objetivo dessa interação.

Já relacionado ao conteúdo temático analisamos o desenvolvimento do trabalho com os gêneros orais e a oralidade realizado pela professora alfabetizadora no primeiro ano do ensino fundamental.

Sobre as capacidades de linguagem verificamos quais delas (capacidades de Ação, discursiva, linguístico-discursiva e multimodal e multissemiótica) foram desenvolvidas no trabalho da professora.

4 RESULTADOS DAS ANÁLISES

Para darmos conta do objetivo geral proposto nesta pesquisa, que é compreender como se dá o ensino da oralidade e dos gêneros orais no dia a dia de uma professora alfabetizadora, nos apoiamos em três objetivos específicos que nos auxiliaram na construção de um recorte mais preciso sobre a temática. São eles:

- a) Identificar as percepções sobre o ensino de oralidade e de gêneros orais de uma professora alfabetizadora;
- b) Identificar os gêneros orais em seu trabalho;
- c) Analisar as capacidades de linguagem mobilizadas.

Os resultados das análises serão apresentados já articulados aos objetivos específicos.

4.1 As percepções sobre o ensino de oralidade e de gêneros orais de uma professora dos anos iniciais

Utilizaremos o ISD para analisar a entrevista realizada com a professora K. Primeiramente, o faremos com relação ao “Contexto de produção”, de acordo com o quadro proposto em nossa fundamentação teórica.

QUADRO 16. Contexto de produção – Entrevista

Contexto de produção	Observado na entrevista como
Mundo objetivo ou mundo físico	1. Lugar de produção – sala dos professores 2. Momento de produção – intervalo entre as aulas 3. Emissor – pesquisadora 4. Receptor – professora participante
Mundo social	1. Lugar social – escolar

+ Mundo subjetivo	2. Posição social do emissor – professora pesquisadora 3. Posição social do receptor – professora do primeiro ano participante da pesquisa 4. Objetivo da interação – conhecer as representações sobre o ensino de oralidade e de gêneros orais de uma professora dos anos iniciais
---	---

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Através do quadro do contexto de produção, podemos observar que o **lugar de produção** da entrevista é a sala dos professores; o **momento de produção** se dá entre o intervalo das aulas; o **emissor**, neste caso, é a pesquisadora e o **receptor** é a professora participante. Gostaríamos de observar que, como se trata de uma entrevista, há um diálogo, então, o papel do emissor e do receptor se alternam.

Referente ao mundo socio subjetivo, observamos que a escola é o **lugar social**; a **posição social do emissor** é de professora pesquisadora; a **posição social do receptor** é de professora do 1º ano do ensino fundamental e os **objetivos da interações** serão diferentes, pois, da nossa parte como professora-pesquisadora, é o de conhecer as representações sobre o ensino de oralidade e de gêneros orais de uma docente dos anos iniciais e, por outro lado, o objetivo da professora K foi o de refletir sobre sua prática com relação aos gêneros orais e a oralidade.

Neste segundo momento, a nossa análise passa a ser de acordo com a infraestrutura da entrevista. Como citado anteriormente, é a parte mais profunda de um texto, sendo composta por três elementos: plano geral, tipos de discurso e sequência (sequencialidade).

Iniciaremos nossa análise pelos tipos de discurso. Nesta entrevista, encontramos o discurso interativo (diálogo). Observamos como exemplo do **discurso interativo**, um trecho do **diálogo** entre a pesquisadora e a professora participante: “Entendi. E o copo democrático, você poderia explicar mais o que é?”. Relacionado aos tipos de sequências (sequencialidade) que aparecem na entrevista, observamos a **sequência dialogal**.

QUADRO 17. Infraestrutura textual – Entrevista

Infraestrutura textual 1º nível (mais profundo)	Observado na entrevista como
Plano geral	Resumo do texto – observar o Quadro 18
Tipos de discurso	Discurso interativo (diálogo) – 1ª pessoa – verbos no presente – expor implicado.: <i>“Entendi. E o copo democrático, você poderia explicar mais o que é?”</i> .
Sequência (sequencialidade)	Sequência – dialogal

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Observando o quadro acima, vemos que o primeiro item a ser abordado é o plano geral do texto, onde podemos encontrar todos os temas tratados na entrevista, como também a sua ordem. Para facilitar a visualização, disponibilizamos os temas no quadro abaixo.

QUADRO 18. Plano geral do texto – Entrevista

Tempo	Tema	Introduzido pela pesquisadora	Introduzido pela professora
00:01-00:29	Formação inicial/formação continuada	x	
01:18-02:34	Significado do trabalho com a oralidade e os gêneros orais	x	
03:29-03:43	Frequência do trabalho com oralidade e gêneros orais	x	
03:44-04:56	O que se espera desenvolver nos alunos	x	
04:56-07:24	Copo democrático		x
07:24-08:30	Teatro		x

08:31-10:30	Material didático, a oralidade e os gêneros orais	x	
10:31-12:04	Se sente confortável para trabalhar com a oralidade	x	
12:05-14:34	Definição de oralidade	x	
12:05-14:34	Importância da oralidade no dia a dia escolar		x
14:35-15:41	Gênero oral	x	

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Analisando a entrevista com o objetivo de conhecer as percepções que a Professora K tem sobre a oralidade e os gêneros orais, a duração da entrevista nos chama a atenção – dezesseis minutos. Levantamos algumas hipóteses que nos ajudam a pensar sobre isso:

- Como observado na gravação, a Professora K se sentiu confortável ao responder os questionamentos. Talvez, por ser colega de trabalho da entrevistadora, já havia se construído uma confiança prévia, facilitando a comunicação.
- As perguntas foram formuladas de forma clara e assertiva, deixando pouco espaço para dúvidas.
- Por ser uma profissional experiente, a Professora K se sentiu confiante para responder às questões.
- Podemos pensar também que, mesmo não tendo contato com a temática durante a graduação, a pós-graduação lhe ofereceu ferramentas para trabalhar com a oralidade e assim se sente segura para falar sobre o assunto.
- Ou, ainda, podemos pensar que material didático utilizado oferece subsídios suficientes para trabalhar com a oralidade e os gêneros orais.

Analisando a entrevista com um olhar voltado para as **percepções** que a professora tem sobre a **oralidade e os gêneros orais**, encontramos alguns pontos importantes. Para ilustrá-los, trazemos excertos retirados da entrevista:

a) Oralidade deve fazer parte do trabalho diário:

Pesquisadora – “*Que legal. Com que frequência você trabalha com a oralidade e os gêneros orais?*”

Professora K – *“Todos os dias. A gente trabalha todos os dias a oralidade”.*

Assim como ela pontua, também concordamos que o trabalho com a oralidade deve ser realizado diariamente. Uma pesquisa realizada com professores de duas escolas do município de Patos de Minas, em Minas Gerais, revelou que os professores empregam atividades com a oralidade cotidianamente, dessa forma, vão “ampliando assim as oportunidades para que a criança possa falar, pois é na prática da fala que a linguagem oral da criança se torna cada vez mais competente” (Chaer; Guimarães, 2012, p. 83).

b) Oralidade pode ser o meio pelo qual se avalia o conhecimento de uma criança:

Professora K – *“Porque, assim, teve um pai que me questionou, por exemplo, sobre a nota da filha: Sendo que minha filha ainda não escreve direito.” Eu falei: “Mas, para mim, o que importa é o que ela me falou”. É o que ela mostrou para mim que ela entendeu. Não importa se ela não consegue ainda escrever. Eu entendi o que ela escreve. Ela escreve ainda da forma dela, silábica. Mas, eu consigo entender. Mas, para mim, o que importa é o que ela... toda atividade, quando eu não entendo o que a criança escreveu, eu chamo. Então, ela me fala oralmente e é por ali que eu vou escrevendo, se ela conseguiu me entender, se ela relacionou o tema com a realidade, por exemplo, se aquilo está fazendo sentido para ela, se ela entendeu por que ela está estudando aquilo. Então, é nisso que eu foco e que o pai ficou: “Mas, quando você deu nota 8,5 para minha filha, ela não escreve”. Eu falei: “Não, o que importa para mim é o que ela sabe”. Ela chegou aqui e eu perguntei. “O que você entendeu? Conta para mim isso. O que você fez aqui? Qual foi esse desenho? E ela relacionou direitinho”.*

Devemos aqui enaltecer a posição da docente, pois ela acredita que a oralidade deve ser valorizada e aceita como forma de avaliar as crianças. Ainda que o aluno não consiga registrar de forma apropriada o conhecimento adquirido, isso não significa que uma aprendizagem significativa não tenha ocorrido.

c) As propostas do material didático podem ser suficientes para desenvolver o trabalho com a oralidade:

Professora K – *“Na verdade, eles dão tudo lá, todo o cronograma. Tem lá a leitura compartilhada, a leitura interativa, eles dão. Eles fazem também, tem bastante estratégias do vir e fale... então, o material que sugere. E o material é o próprio programa que tem lá várias estratégias que sugerem, sim, esse trabalho”.*

Esta proposição, em muitos casos, poderia ser problemática, já que professores tendem a colocar o material como suficiente para o ensino-aprendizagem da oralidade e dos gêneros orais. Encontramos, no Repositório do Labor, o trabalho de Rayra Veridiano e Telma Leal que fala sobre a análise da proposta de ensino da oralidade em uma coleção de livros

didáticos destinada aos anos iniciais do ensino fundamental. As pesquisadoras observaram que, no material analisado, “as dimensões mais contempladas foram a oralização do texto escrito e produção de gêneros orais” (Veridiano; Leal, 2021, p. 42), o que vai ao encontro a fala da Professora K, quando compartilha conosco sobre a leitura interativa e a compartilhada, sugeridas como estratégias de trabalho com a oralidade.

Ou seja, observamos que ainda há lacunas em diferentes materiais didáticos sobre o que é e como se deve trabalhar com a oralidade e os gêneros orais; parece-nos que ambos os materiais abordam de maneira superficial e não conseguem abarcar todos os pontos referentes à temática dos gêneros orais.

No caso da nossa pesquisa, ainda que o material didático não tenha sido o foco, através das observações das aulas da professora, verificamos que, o material utilizado por ela oferece uma base, um tanto quanto sólida, para que se realize o trabalho com a oralidade e gêneros orais.

d) oralidade articulada à escrita (leitura ou dramatização):

Professora K – *“Tem o ler para si, o ler para o outro, que são centros todos os dias, tem os centros... Acho que no Year One a gente prioriza mais a leitura mesmo. A de ler para o outro...”*.

“A gente trabalha bastante lá com a leitura e representação também, de forma de teatro. Isso ajuda bastante eles. Por exemplo, eles pegaram um tema lá dos direitos das crianças e eles precisaram encenar aquele direito, que toda criança tem direito à moradia, à educação, ao lazer, cada um escolheu um. Então, eles ensaiaram aquela leitura e foram lá e apresentaram para os amigos”.

Observamos que, em vários momentos da entrevista, há a articulação da oralidade à escrita. Uma das hipóteses que podemos levantar é que as crianças desta faixa etária estão no meio do processo de alfabetização. A alfabetização nesta escola, ocorre por meio dos fonemas, sendo que os alunos aprendem a escrever através desta metodologia e, por este motivo, podemos pressupor este link entre as atividades de oralidade e escrita. Como Marcuschi aponta-nos, tanto a escrita quanto o oral são práticas sociais da língua e, sendo que uma não é a representação da outra, mas sim, que fazem parte de um *continuum* (Marcuschi, 1997).

e) Mesmo não reconhecendo, a professora utiliza sequências didáticas para o ensino dos gêneros orais

Professora K. – *“Ali no currículo da escola, a gente quer que o aluno, ele próprio, crie uma metodologia de como ele vai melhor falar, como ele é, mas que nem ali na apresentação da maquete, por exemplo. A gente tem vários tipos de crianças. Tem umas crianças que você*

precisa ir fazendo perguntas, pra eles, pra eles desenvolvendo, né? Agora, tem outros que já chegam lá, já viram o modelo das perguntas que eu fiz, por exemplo, e já vão falando”.

As crianças aprendam a falar desde muito cedo e, defendemos que a oralidade precisa ser ensinada, já que elas precisam de um ensino explícito dos gêneros mais formais. Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 146-147) enfatizam que “é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal... Essas formas do oral, fortemente definidas e reguladas do exterior, dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática”, ou seja, não podemos apenas assegurar que estamos utilizando aquele gênero em sala de sala, precisamos ensinar e explicitar de maneira que a criança compreenda suas características.

Durante minhas observações às aulas, pude perceber que a Professora K, quando propõe uma atividade, traz um modelo e explica passo a passo como deve ser executada pelos alunos. Retomando as anotações do meu diário de campo, do dia 3 de setembro, observei o trabalho com o gênero oral entrevista, em que os alunos deveriam “entrevistar” o Saci. No dia anterior, ela passou um vídeo (“Marcelo Tas entrevistando um personagem da Turma da Mônica”), com base nele, pediu para que as crianças escrevessem algumas perguntas que gostariam de fazer ao Saci. Uma delas foi *“Saci, porque você tem uma perna só?”*. A partir das perguntas que haviam escrito, ela disse que poderiam acrescentar mais informações, já que era uma entrevista, e modelou com eles a seguinte questão:

“Oi, Saci. Tudo bem? O que aconteceu porque você tem uma perna só?”

A partir deste momento, foram melhorando as suas perguntas. Dessa forma, um dos alunos escreveu a seguinte pergunta:

“Olá, Saci! Você nasceu com uma perna só ou o caçador colocou fogo na sua perna? Obrigada.”

Houve também um segundo módulo, onde as crianças foram divididas em duplas e deveriam praticar as perguntas umas com as outras. Uma seria o entrevistador e a outra o Saci e, depois, inverteram os papéis.

No terceiro e último módulo, os alunos realizaram esta dinâmica ao ar livre. A professora preparou um microfone para o entrevistador e um chapéu para o Saci, para que houvesse uma caracterização de cada papel. Escolheu as duplas e, com o próprio celular, filmou cada interação. Todas as crianças participaram da atividade muito animadas!

Dessa forma, observamos que atividades do tipo “apresentação” não tiveram uma modelagem prévia. Uma hipótese que podemos levantar é que como aprendemos a falar desde muito cedo, a impressão que dá é que já sabemos “apresentar” algo, pois “tudo se passa como se essa forma tivesse sempre estado lá” (Schneuwly, 2011, p. 24), mas, observamos que a atividade da entrevista foi dividida em três etapas (ou sequências) e modeladas passo –a passo.

f) Dificuldade em definir oralidade e gêneros orais.

Pesquisadora – *“Eu queria saber, em sua opinião, como se define a oralidade?”*

Professora K. – *“Porque, para mim, a oralidade é a expressão falada. Será que é o que você entende? É o que você entende, só que em expressão falada? Para mim, por isso que a gente trabalha bastante a oralidade. Por isso que o tempo inteiro a gente busca para eles falarem. Para mim, é isso. Eu acho que a oralidade é a expressão.”*

Pesquisadora – *“Em sua opinião, qual é a definição de um gênero oral?”*

Professora K – *“Gênero oral? Nunca tinha pensado nisso. Um gênero oral. Será que é... Eu acho que... Apresentação? Será que é uma apresentação? E a apresentação pode ser um relato. Eu posso relatar, eu posso apresentar. Falar sobre um livro. Os comentários. Eu acho que é um gênero oral. Comentário. As leituras interativas. O ler para si, ler para o outro. Quando eu leio para o outro.”*

Analisamos que, tanto para definir oralidade quanto gêneros orais, a professora apresentou dúvidas. Não sabia ao certo, com precisão, o significado dos termos. Principalmente a que se refere a gêneros orais. Podemos elencar as seguintes hipóteses:

- i) No material utilizado pela professora não aparece a expressão “gêneros orais”;
- ii) Na pós-graduação a qual frequentou, ouviu falar da oralidade de maneira mais superficial, sem que se abordassem os gêneros orais de maneira mais específica;
- iii) No ambiente escolar e nos encontros de formação contínua, esta temática não é levada em consideração.

4.2 Os gêneros orais em sua sala de aula

Nesta seção, analisaremos os registros baseados na observação das aulas (os registros se encontram no Anexo C) com o intuito de conhecer quais gêneros orais foram mobilizados durante as atividades dadas. Da mesma maneira, examinaremos os semanários compartilhados conosco, evidenciando os gêneros orais descritos nestes documentos.

Primeiramente, analisando o trabalho docente, constatou-se que a professora ensina os gêneros orais fazendo uso de um gênero oral – aula expositiva dialogada. Uma das principais características desse tipo de gênero é que o professor não dá aula sozinho, o aluno participa ativamente contribuindo com seu ponto de vista, com seu conhecimento prévio sobre o assunto e, assim, ambos vão construindo o conhecimento juntos. Segundo Anastasiou e Alves, a aula expositiva dialogada consiste:

numa exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade (Anastasiou; Alves, 2004, p. 15).

A professora, quando introduzia um assunto, sempre fazia uma pergunta de “ativação”, aguardando o retorno. Seguem abaixo exemplos retirados diário de campo e dos semanários:

- “Começou perguntando sobre a diferença entre letra e sílaba. Um aluno tentou explicar com suas palavras o que era” (Anexo C, diário de campo – dia 13/06);
- “A professora lembrou com os alunos o gênero receita culinária que havia passado na aula anterior. Eles foram apontando quais itens uma receita precisava ter” (Anexo C, diário de campo – dia 28/08);
- No semanário de 1 a 5 de setembro, vemos a seguinte nota:

FIGURA 4. Ativação gênero oral “entrevista”

Ativação:	iniciar
perguntando o que eles sabem sobre entrevista e como se faz uma. Após,	

Fonte: Semanário da Professora K.

Isso demonstra que a dinâmica de introdução de uma nova temática, neste caso, de um novo gênero oral, foi utilizada o gênero aula expositiva dialogada, onde a professora inicia querendo saber o que os alunos já conhecem sobre aquele assunto. Ela faz perguntas e aguarda a interação para que possam, juntos, construir significados sobre o tema abordado.

Dessa forma, analisamos que a dinâmica da aula está baseada em uma macroestrutura do oral que chamamos de aula expositiva dialogada, como ferramenta para exercer o seu trabalho de instrução.

4.2.1 Gêneros orais como objeto de ensino

Tomando como ponto de partida a macroestrutura, analisaremos agora quais gêneros orais são tomados como objetos de ensino. Utilizaremos quadros para descrevermos o gênero oral trabalhado, se conseguimos observar o trabalho de instrução daquele gênero durante a aula, como também, descreveremos outros gêneros que constam descritos no semanário.

Devemos adicionar que alguns dos gêneros citados no semanário não tivemos a oportunidade de observar o trabalho, porque nossa presença se resumia a somente uma vez por semana.

O quadro abaixo se refere a observação do dia 13 de junho. Diante das observações, encontramos atividade referente ao gênero oral pesquisa de opinião ou enquête. Como chegamos no dia seguinte à iniciação a esta atividade, não sabemos ao certo como foi abordada com os alunos a instrução sobre este gênero oral. O que vimos foi um dos grupos saindo da sala com a professora assistente para realizar a pesquisa de opinião com estudantes e funcionários que se encontravam pela escola (ver Anexo C – 13/06).

QUADRO 19. Gênero oral pesquisa de opinião – observação 13/06

Gênero oral	Observado durante a aula	Descrito no semanário
Pesquisa de opinião ou enquête	Um grupo de alunos saiu caminhando pela escola procurando por outros estudantes ou funcionários com o intuito de realizar a pesquisa sobre animais de estimação	Pesquisa: animais de estimação.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Quando voltamos nossa atenção para a BNCC, na parte da oralidade referente ao 1º ano do ensino fundamental, não conseguimos encontrar nada especificamente falando sobre o gênero oral enquête ou pesquisa de opinião, mas, verifica-se que este gênero se enquadra no Campo das práticas de estudo e pesquisa/Oralidade, na habilidade EF01LP23, pois é um gênero do campo investigativo.

QUADRO 20. Planejamento de texto oral/exposição oral BNCC

Campo das práticas de estudo e pesquisa/Oralidade	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.
--	--	---

Fonte: BNCC, 2018, p. 108-109.

O Quadro 21 se refere ao 28 de agosto. Neste dia, observamos o trabalho com o gênero receita culinária (que pode ser tanto oral quanto escrito).

A professora nos contou que, no dia anterior, havia introduzido o gênero, explicando sobre as partes que compõem uma receita. Depois, ela revisou com a turma sobre as partes

da receita e solicitou que cada um criasse a sua receita “maluca” baseada nas orientações propostas. Após a criação da receita, os alunos que quisessem poderiam apresentar para a turma.

QUADRO 21. Gênero oral Receita culinária – observação 28/08

Gênero oral	Observado durante a aula	Descrito no semanário
Receita culinária	Cada aluno individualmente criou sua própria receita “maluca” contendo: • Título; • Ingredientes; • Modo de preparo; • Desenho da receita. Depois, puderam compartilhar de forma oral com a classe a receita que haviam criado.	Orientar a apresentação das receitas. Assim, os alunos estabelecerão uma cadeia de procedimentos.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

De acordo com a BNCC, este gênero oral se encontra no campo da vida cotidiana/oralidade, sendo o número de referência desta habilidade EF12LP06 como consta no trecho abaixo retirado da BNCC (2018, p. 102-103): “**Planejar e produzir**, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, **receitas...**”.

QUADRO 22. Produção de texto oral

Campo da vida cotidiana/Oralidade	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.
--	-------------------------------	--

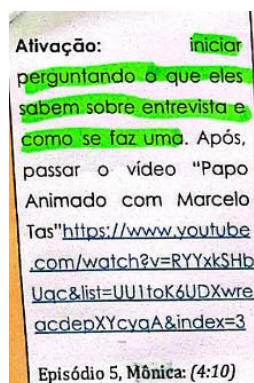
Fonte: BNCC, 2018, p. 102-103.

Sobre os gêneros orais observados ou descritos no semanário de 1 a 5 de setembro, analisamos os trabalhos com os gêneros orais entrevista e trava-línguas. Como os alunos estavam aprendendo sobre o folclore, a professora apresentou o “trava-línguas” que faz parte da cultura brasileira. Explicou que eram frases divertidas, que precisavam ser pronunciadas bem rápido, e que a pontuação deveria ser respeitada para fazer sentido. Ela começou lendo

alguns exemplos, primeiramente de maneira devagar e depois aumentou a velocidade. Todas as crianças tiveram a oportunidade de praticar o seu trava-línguas na frente da turma.

Após a atividade, ela deu continuidade ao gênero entrevista que havia introduzido no dia anterior, utilizando o vídeo do programa “Papo animado com Marcelo Tas”, entrevistando a Mônica, personagem criada por Maurício de Sousa.

FIGURA 5. Introdução ao gênero oral entrevista



Fonte: Semanário de 1 a 5 de setembro.

No dia da nossa observação, eles recapitularam as partes que compõem uma entrevista; em seguida, dividiu-se os alunos em duplas para que praticassem as perguntas que haviam feito para o Saci com seus colegas. O segundo momento desta aula foi a entrevista em si, sendo um aluno o Saci e o outro o entrevistador, de forma que todos passaram por ambos os papéis. Para dar mais veracidade, o entrevistador segurava um microfone de brinquedo e quem estava como Saci vestia um gorrinho vermelho característico.

QUADRO 23. Gênero oral entrevista – observação 03/09

Gênero oral	Observado durante a aula	Descrito no semanário
Entrevista	Recapitulou, com a ajuda dos alunos, as principais informações sobre este ser folclórico. Voltando-se para os alunos, pediu para que alguém lesse a pergunta que havia formulado e, assim, uma criança o fez: <i>“Saci, porque você tem uma perna só?”</i> A partir deste exemplo, a professora foi conversando com a	Ativação: iniciar perguntando o que eles sabem sobre entrevista e como se faz uma. Informar que alguns serão os repórteres e outros o entrevistado (neste caso, o Saci). Combinar os procedimentos: como fazer

	turma e explicando que, quando fossem entrevistar alguém, deveriam deixar a pergunta um pouco mais completa, então, refez a pergunta acima: <i>“Oi, Saci! Tudo bem? O que aconteceu para você ter uma perna só?”</i> A Professora K lembrou aos alunos sobre o nível de voz durante a prática da entrevista. Reforçou que o aluno que ficará no papel do Saci precisará responder à pergunta feita pelo entrevistador. O Saci poderá dar a resposta que quiser, mas precisa ser elaborada.	e responder perguntas, como registrar as entrevistas. Ensaiai a entrevista com uma adaptação da estratégia: (atividade em dupla) i) destacar o quadro organizador: em especial a coluna “Como perguntaremos”. ii) será uma oportunidade para a dupla treinar o perfil de repórter e também o perfil de Saci. iii) cronômetro ajudará na delimitação do tempo. Com o apoio do quadro organizador, auxiliar os repórteres a formularem suas perguntas; fazer o mesmo para que os “sacis” formulem suas respostas. Ilustrar aspectos importantes para as aprendizagens: a) Exploração de ideias implícitas e explícitas para fazer inferências; b) Comunicação clara e coerente (pergunta e resposta); c) Seleção de palavras apropriadas para
--	---	---

		uma boa comunicação.
Entrevista		Como identificar, com apoio do professor, quais estratégias são mais úteis, antes, durante e depois de falar/escutar e quais providências podem ser tomadas para melhorar as habilidades de comunicação oral.
Trava-línguas	Objetivos do trabalho com o trava-línguas são: • Treinar a língua; • Treinar a entonação; • Ritmo; • Destruar a fala; • Praticar a pontuação. A professora entregou cartões com trava-línguas para todas as crianças e pediu para que eles praticassem. Em seguida, convidou voluntários para que realizassem a leitura para a turma e, quase todas as crianças se voluntariaram, então, a professora K leu dois trava-línguas demonstrando como deveria ser feito e pediu para que se atentassem às pontuações para que o texto fizesse sentido. Cada um se posicionou à frente da sala para a leitura e, caso precisasse de ajuda, a professora estava ali para apoiá-lo.	OBS.: Não observamos a descrição da atividade do trava-línguas no planejamento desta semana.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Podemos averiguar que a BNCC traz, no campo das práticas de estudo e pesquisas, a habilidade EF01LP23, que consiste em “planejar e produzir, em colaboração com os colegas

e com a ajuda do professor **entrevistas**... considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto” (BNCC, 2018, p. 108-109).

QUADRO 24. Planejamento de texto oral/Exposição oral BNCC

Campo das práticas de estudo e pesquisa/Oralidade	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.
--	--	--

Fonte: BNCC, 2018, p. 108-109.

Já o gênero trava-línguas está disposto no campo da vida cotidiana, sob a habilidade EF01LP19, “recitar parlendas, quadras, quadrinhas, **trava-línguas**, com entonação adequada e observando rimas” (BNCC, 2018, p. 102-103).

QUADRO 25. Produção de texto oral BNCC

Campo da vida cotidiana/Oralidade	Produção de texto oral	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas , com entonação adequada e observando as rimas.
--	-------------------------------	--

Fonte: BNCC, 2018, p. 102-103.

No semanário referente aos dias 15 a 19 de setembro, constam trabalhos com os gêneros orais apresentação, adivinha (o que é, o que é) e entrevista. No dia da nossa observação, foi realizada uma apresentação sobre o folclore argentino, feita pela mãe de um dos alunos, então, o que estava programado para este dia acabou não sendo realizado. Mas, observamos que antes da apresentação, a professora lembrou-os sobre como deve ser a postura de um ouvinte (todos em silêncio, com atenção voltadas ao apresentador) e caso quisessem fazer alguma pergunta ou compartilhar algo deveriam levantar a mão e aguardar por sua vez. O ouvir também faz parte da oralidade, sendo assim, verificamos na BNCC a habilidade EF15LP10, que nos diz: “**Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema** e solicitando esclarecimentos sempre que necessário” (BNCC, 2018, p. 94-95), o que vai ao encontro da orientação dada pela professora como postura para um bom ouvinte.

O quadro abaixo demonstra os tipos de gêneros orais encontrados no semanário – apresentação, adivinha e entrevista. Sobre o gênero oral entrevista, analisamos anteriormente junto a BNCC. Já com relação ao gênero oral apresentação, examinamos que a BNCC propõe

a habilidade 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” (BNCC, 2018, p. 93-94), ligada ao objeto de conhecimento Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula, e podemos concluir que esta habilidade se refere a apresentação.

Sobre o gênero oral adivinhação (o que é, o que é), por suas características de ritmo, entonação, sempre observando que as rimas recaem sobre as mesmas habilidades dos trava-línguas (EF01LP19), “recitar parlendas, quadras, quadrinhas, **trava-línguas**, com entonação adequada e observando as rimas” (BNCC, 2018, p. 102-103).

QUADRO 26. Gêneros orais observados – semanário 15 a 19 setembro

Gênero oral	Observado durante a aula	Descrito no semanário
Apresentação para funcionários		i) Reconhecer padrões organizacionais simples em diferentes tipos de textos e explicar, inicialmente com apoio e direção, como os padrões ajudam os leitores a compreenderem melhor os textos; ii) Identificar algumas características do texto e explicar como eles ajudam os leitores a entenderem o texto; iii) Demonstrar compreensão ao comportamento apropriado ao falar em certas situações diferentes; iv) Comunicar ideias e informações oralmente de maneira clara e coerente; v) Escolher palavras apropriadas para comunicar determinado conteúdo com precisão e captar interesse de seu público.
O que é, o que é (adivinhação)		Um dos centros estruturantes da semana.

Entrevista		Construir coletivamente perguntas para entrevistar a nutricionista da escola.
------------	--	---

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Em síntese, os gêneros orais observados durante as análises das aulas foram: pesquisa de opinião ou enquete, receita culinária, entrevista e trava-línguas. Outros dois gêneros (apresentação e adivinha) estavam constando nos semanários, mas, como já dissemos anteriormente, não tivemos oportunidade de acompanhar, pois, foram realizados em dias diferentes da nossa observação.

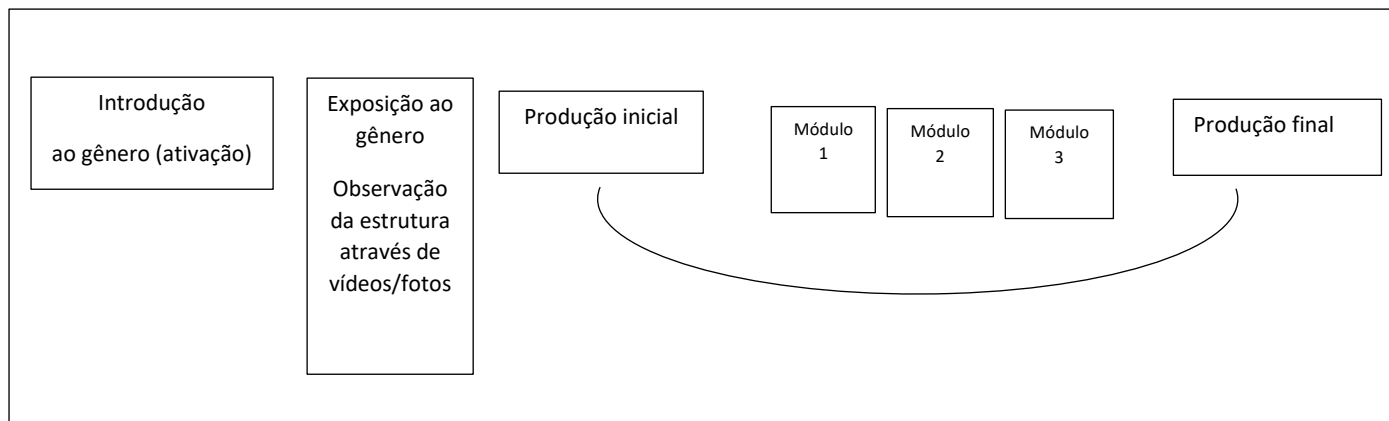
Outro ponto importante que consta em nosso referencial teórico é a utilização de uma sequência didática (SD) para o ensino do gênero oral. Observamos que a Professora K faz uso da sequência didática ao ensinar um gênero oral e que esta se aproxima mais da SD proposta por Swiderski e Costa-Hubes (2009), pois, como já dissemos previamente, as autoras propõem que, após a apresentação da situação de comunicação, exista um módulo de reconhecimento do gênero que será trabalhado através da pesquisa, leitura e análise linguística, permitindo que os alunos observem a estruturação do gênero, as marcas de linguagem presentes etc.

Como exemplo, trazemos o ensino do gênero oral entrevista:

A introdução ao gênero (que a Professora K chama de ativação) é realizada através da aula expositiva dialogada, onde ela consegue descobrir o que os alunos sabem sobre o gênero. Depois, apresenta um vídeo sobre o assunto. A próxima etapa é o início da produção, com os alunos criando perguntas para entrevistar o Saci e, aqui podemos reconhecer a utilização dos módulos: 1 – criação de perguntas e análise dessas perguntas pela professora; 2 – muitos deles precisaram refazer as perguntas com mais detalhes; 3 – praticar as perguntas com o colega; 4 – e, por último, a produção final com os alunos participando da entrevista, ora no papel do entrevistador, ora no do Saci.

Em resumo, a SD realizada ficou desta forma:

FIGURA 6. Representação da SD Entrevista utilizada pela professora



Fonte: A pesquisadora.

Não estávamos presentes quando o gênero foi apresentado e não observamos a etapa da exposição, mas observamos a produção inicial e seus módulos, como também estávamos presentes na produção final, que culminou na “prática” da entrevista.

Se nos atentarmos para os outros gêneros trabalhados em sala, verificamos que a Professora K segue uma sequência didática para o ensino. Vamos analisar o gênero oral trava-línguas: primeiramente, ela apresenta o gênero aos alunos, explicando sobre ele e para que serve; em seguida, lê um deles exemplificando e explicando sobre a importância em se seguir a pontuação correta; após esta etapa, ela entrega cartões com os trava-línguas para que os alunos pratiquem; a produção final seria a apresentação aos colegas. Esta SD ocorreu somente em um dia e pudemos acompanhar desde a introdução até a produção final, que, neste caso, seria a apresentação para os colegas.

Relacionado aos outros dois gêneros observados – pesquisa de opinião e receita culinária – na pesquisa de opinião, participamos da produção final, quando os alunos saíram pela escola para realizar a enquête. Já no que se refere à receita culinária, participamos dos módulos intermediários da produção, culminando na receita “maluca” e sua apresentação por parte dos estudantes.

4.2.2 Gêneros orais e as capacidades de linguagem

Levando em consideração o nosso referencial teórico sobre as capacidades de linguagem, criamos o quadro abaixo que apresenta o gênero oral trabalhado em sala; qual a temática do gênero; se observamos um processo de escuta anterior à produção; se esse gênero foi produzido pelos alunos; a capacidade de linguagem desenvolvida através dele. Sendo assim, o gênero:

- Pesquisa de opinião – teve como temática “animais de estimação”, não tivemos oportunidade de observar como foi a introdução aos alunos, mas os observamos praticando-o ao redor da escola. Com relação às capacidades de linguagem, entendemos que a professora trabalhou a de ação e a discursiva. A capacidade de linguagem de ação, pois, entre outras coisas, é responsável por “construir uma posição de produtor, saber adaptar o texto a um destinatário específico, saber como atingir o efeito que se quer produzir sobre o destinatário; v. mobilizar os conteúdos a serem verbalizados adequados à situação e ao gênero” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Dolz, 2015; Jacob; Bueno, 2020). Já a discursiva é responsável por permitir que se escolha um determinado posicionamento enunciativo.
- Receita culinária – Teve como tema a criação de uma receita “maluca”. A professora utilizou cartazes expostos ao redor da sala para exemplificar o gênero. Após exemplificação e explicação sobre as partes que compõem uma receita, os alunos criaram a própria receita “maluca”. A capacidade de linguagem trabalhada neste gênero foi: **ação**, visto que a atividade os ajudou a “adaptar o gênero a uma situação mais particular de comunicação e ajudando-os a mobilizar os conhecimentos pertinentes em relação ao gênero e à situação” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Dolz, 2015; Jacob; Bueno, 2020).
- Entrevista – cujo tema foi “entrevista com o Saci”, notamos, através do semanário, que houve uma escuta prévia, através do vídeo do Marcelo Tas, assim como uma produção por parte dos alunos, culminando na entrevista propriamente dita, onde se alternavam, ora no papel de entrevistador, ora no papel de entrevistado. Entendemos que as capacidades de linguagem trabalhadas aqui foram:

Ação – saber construir uma posição de produtor, saber adaptar o texto a um destinatário específico, saber como atingir o efeito que se quer produzir sobre o destinatário; **Discursiva** – escolher um determinado posicionamento enunciativo; **Multimodal e multissemiótica** – a posição dos locutores (ocupação dos lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico), o aspecto exterior (roupas, disfarces limpeza), e a disposição dos lugares (lugares, disposição da iluminação, disposição de cadeiras, ordem, ventilação, decoração) (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Dolz, 2015; Jacob; Bueno, 2020).

- Trava-línguas – a professora levou, em formato de cartões, os trava-línguas mais populares que se tem conhecimento no folclore brasileiro. Ela demonstrou como se fazia e, depois, permitiu que eles praticassem os textos entregues por ela. Compreendemos que a capacidade de linguagem aqui trabalhada foi a **multimodal e multissemiótica**, pois “mobiliza e implementa na ação de linguagem os mecanismos não verbais para a produção de sentidos. No caso dos gêneros orais: os meios paralinguísticos (qualidade de voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros)” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Dolz, 2015; Jacob; Bueno, 2020).

QUADRO 27. Síntese dos gêneros orais

Gênero	Tema	Escuta	Produção	Capacidades de linguagem Fontes: Dolz, Pasquier e Bronckart (1993); Dolz (2015); Jacob e Bueno (2020)
Pesquisa de opinião (enquete)	Animais de estimação	Não observado	Sim	Ação – saber construir uma posição de produtor, saber adaptar o texto a um destinatário específico, saber como atingir o efeito que se quer produzir sobre o destinatário, mobilizar os conteúdos a serem verbalizados adequados à situação e ao gênero. Discursiva – escolher um determinado posicionamento enunciativo.
Receita culinária	Receita maluca	Sim, através de fotos e posters de receitas	Sim	Ação – adaptar o gênero a uma situação mais particular de comunicação, mobilizar os conhecimentos pertinentes em relação ao gênero e à situação.

Entrevista	Entrevistando o Saci	Sim. Através do vídeo Marcelo Tas	Sim	Ação – saber construir uma posição de produtor, saber adaptar o texto a um destinatário específico, saber como atingir o efeito que se quer produzir sobre o destinatário. Discursiva – escolher um determinado posicionamento enunciativo. Multimodal e multissemiótica – a posição dos locutores (ocupação dos lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico), o aspecto exterior (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza) e a disposição dos lugares (lugares, disposição da iluminação, disposição de cadeiras, ordem, ventilação, decoração).
Trava-línguas	Trava-línguas mais populares do folclore brasileiro	Sim, realizada pela professora	Sim	Multimodal e multissemiótica – saber mobilizar e implementar na ação de linguagem os mecanismos não verbais para a produção de sentidos. No caso dos gêneros orais: os meios paralinguísticos (qualidade de voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros).
Apresentação	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
Adivinha	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

A BNCC nos traz, no eixo da oralidade, algumas oportunidades interessantes para o desenvolvimento dos gêneros orais e das capacidades de linguagem. Quando nos atentamos para o trabalho realizado pela Professora K, conseguimos contemplar que ela tem concretizado muitas das demandas apresentadas neste documento.

Compreendemos que, de acordo com as competências apresentadas pela BNCC para o ciclo da alfabetização, a prática pedagógica da docente revela uma diversidade de trabalhos com os de gêneros orais, mesmo ela tendo uma demanda grande com relação à alfabetização. Em todas as semanas de observação, presenciamos um trabalho com o oral, sempre trazendo um gênero oral novo.

Contrastando a entrevista realizada com a professora com as nossas observações das aulas, conseguimos compreender melhor muitas das respostas oferecidas. Quando a questionamos sobre o significado em se trabalhar com a oralidade e os gêneros orais, ela nos diz: *“Eu acho que os gêneros orais, na verdade, eu acho que é mais essa, por exemplo, leitura interativa. A gente consegue através de perguntas e respostas”*. Compreendemos que quando ela fala *“através de perguntas e respostas”*, está se referindo ao gênero oral aula expositiva dialogada, o qual tratamos mais acima neste capítulo.

Diante da indagação sobre o que ela espera que os alunos desenvolvam através do trabalho com a oralidade e os gêneros orais, diz que *“ali a gente sempre espera que ele seja o protagonista do aprendizado”*. A oralidade permite não somente que o aluno seja protagonista da aprendizagem escolar, mas possibilita também este protagonismo na vida. Trazemos aqui novamente Nunes (2025), que afirma que a complexificação do pensamento se dá através da linguagem em um processo de reestruturação e modificação culminado, produzindo em nós pensamentos emancipatórios.

O trabalho com a oralidade é composto também pela parte multimodal e multissemiótica e a professora promove atividades para instruí-los quanto a isso. Verificamos que ela nos conta que durante *“a roda de leitura é que a gente acaba usando também esse... Porque são crianças maiores, são crianças mais agitadas. E que eles entendem que ali, na hora do centro, é a hora da gente falar e ouvir. Então, a gente tem trabalhado muito nisso. E, sim, eu gosto muito dessa parte. Eu acho que o que a gente **mais trabalha ali é a parte da oralidade**”*. Entendemos através das falas da professora a importância do desenvolvimento de habilidades comportamentais, como a fala, o esperar por sua vez e a escuta ativa.

Um ponto a ser enaltecido sobre o trabalho desta alfabetizadora é que mesmo ela não conseguindo definir em palavras o que seria um gênero oral, desenvolve o seu ensino. Sua prática pedagógica demonstra um trabalho com o oral diariamente, trazendo o ensino de um gênero oral praticamente por semana e fazendo uso de sequências didáticas na instrução.

Outro ponto forte a ser observado se refere ao material didático fornecido pela escola. Analisa-se que o material utilizado oferece à professora uma base sólida para o ensino dos gêneros orais. Verifica-se, através dos semanários, que o programa disponibiliza desde o momento de introdução e ativação do gênero, passando pelos módulos intermediários e culminando na sua produção pelo aluno.

Neste capítulo, expusemos os resultados de nossas análises; no próximo, apresentaremos nossas considerações finais sobre esta pesquisa e seus objetivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou compreender como se dá o ensino da oralidade e dos gêneros orais na sala de aula de uma professora alfabetizadora. Fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo, compreendemos o falar como uma atividade social e não meramente como transmissão de informações. A linguagem é essencial nas relações humanas e é através dela que a atividade social se desenvolve, como defende Bronckart (2023), quando afirma que é através das condutas humanas que ocorre o processo de socialização, sendo que este se dá pelo surgimento e desenvolvimento de instrumentos semióticos como linguagem, imagens, cores, movimentos e música.

Com o intuito de alcançar nosso objetivo principal, três objetivos específicos foram elencados: a) identificar as percepções sobre o ensino de oralidade e de gêneros orais de uma professora alfabetizadora; b) identificar os gêneros orais em seu trabalho; e c) analisar as capacidades de linguagem mobilizadas.

Com relação ao primeiro objetivo específico, partimos dos pressupostos de que, sendo a oralidade tudo aquilo que sai da boca e que concerne a ela (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011), utiliza-se de “instrumentos” para se desenvolver, aos quais chamamos de gêneros orais. Marcuschi (2007) afirma que somos seres eminentemente oralistas, dessa forma, precisamos desenvolver oralidade e é através do ensino dos gêneros orais, realizado pela e através da escola, que se fornece subsídios para o desenvolvimento da criança e as oportunidades de emancipação social. Bueno (2009) defende que se queremos que nossos alunos se desenvolvam na sociedade através da linguagem, precisamos ensinar a eles a utilizar os gêneros orais e escritos correspondente a cada situação comunicacional. Os resultados da análise da entrevista semiestruturada nos permitiu compreender que, também para a Professora K, a oralidade deve fazer parte do trabalho diário, como ela mesma nos explicou, ao afirmar que a roda de conversa é um instrumento de grande valor. É o momento do compartilhar entre as crianças, é o momento em que a professora consegue compreender onde cada aluno está e como ela deve dar continuidade à temática do dia.

A Professora K também compartilhou que a oralidade pode ser o meio pelo qual se avalia o conhecimento de uma criança. Como os alunos estão sendo alfabetizados, ainda no período da hipótese da escrita, muitas vezes, o docente não consegue compreender o que foi escrito, então, utiliza da oralidade para descobrir o que a criança sabe sobre o conteúdo dado. Afirmou ainda que as propostas do material didático podem ser suficientes para desenvolver o trabalho com a oralidade e, no caso dela, esta declaração foi confirmada através da nossa pesquisa. O material utilizado pela escola fornece subsídios suficientes para o trabalho com a oralidade e os gêneros orais, dado que ela realizou a apresentação e instrução de, praticamente, um gênero oral por semana.

Outra proposição que encontramos através da entrevista refere-se à oralidade articulada a escrita (leitura ou dramatização). Um dos pilares do trabalho do professor do 1º ano diz respeito ao processo de alfabetização. Sendo assim, fica claro que o ensino do oral, na maioria das vezes, estará articulado ao da escrita. Apoiados em Marcuschi (2007), compreendemos que a língua se manifesta através da atividade oral e da atividade escrita e que ambas são práticas sociais da língua, fazendo parte de um *continuum*, embora uma não representa a outra (Marcuschi, 1997). Isso indica que a Professora K trabalhou com a escrita, ensinando-a junto com a leitura, mas dedicou-se também ao ensino do oral, num conjunto completo.

Ainda relacionado ao primeiro objetivo específico, verificou-se que a professora teve dificuldade em definir o termo “gêneros orais” durante nossa entrevista. Muito provavelmente isso ocorreu porque não teve contato com esta temática durante a formação inicial. Em contrapartida, analisamos que ela desenvolveu trabalhos com a oralidade e, inclusive, com os gêneros orais. Consideramos que isso se deu porque o trabalho com a oralidade é intrínseco a cultura e a metodologia da escola onde ela leciona, fazendo parte do programa utilizado. Dessa forma, estava preparada para realizar a instrução dos gêneros orais, mesmo que não soubesse que aquilo que estava realizando era o trabalho com gêneros orais.

Ao que se refere ao segundo objetivo específico, “identificar os gêneros orais mobilizados no trabalho da Professora K., compreendeu-se que a professora faz uso de um gênero oral macro (aula expositiva dialogada) para realizar o seu trabalho de instrução, contando com a participação ativa dos alunos para trazer conhecimentos prévios sobre os assuntos estudados (Anastasiou e Alves, 2004).

Com relação aos gêneros orais como objeto de ensino, foram observados a pesquisa de opinião (enquete), a receita culinária, a entrevista, o trava-línguas, a apresentação e o adivinhas. Quando falamos sobre os gêneros orais como objeto de ensino, precisamos retomar o conceito da sequência didática. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), a sequência didática ajuda a dominar o gênero de texto, permitindo, dessa forma, ao aluno escrever ou falar de uma forma adequada a cada situação comunicacional, oferecendo-lhes acesso às práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. No caso da professora K utilizou-se das sequências didáticas para a instrução dos gêneros orais. Analisamos que o material didático fornecia o passo a passo em como proceder a instrução de cada gênero oral trabalhado. Verificou-se, no caso da nossa pesquisa que a Sequência didática (SD) utilizada pela professora se aproxima muito à defendida por Swiderski e Costa-Hubes, que sugere que além da apresentação da situação de comunicação do gênero, realize-se um módulo de reconhecimento através da pesquisa, leitura e/ou análise linguística antes de proceder para o módulo de apresentação inicial.

Isso nos ajudou a perceber a importância das condições propiciadas pelo ambiente de trabalho ao professor: bons materiais e orientações adequadas podem contribuir para que um bom trabalho seja bem realizado, mesmo quando o docente não teve uma formação inicial aprofundada.

Em relação ao terceiro objetivo específico, “analisar as capacidades de linguagem mobilizadas”, verificamos que, através do gênero oral “pesquisa de opinião (enquete)”, as ações de linguagem trabalhadas foram a de ação e a discursiva. Já na “receita culinária”, consideramos que a linguagem de ação foi mobilizada. No que se refere à “entrevista”, consideramos que três capacidades de linguagem foram trabalhadas: de ação, discursiva, multimodal e multissemiótica. Sobre o trava-línguas, reconhecemos o trabalho com a capacidade de linguagem multimodal e multissemiótica. Notamos que dentre os quatro gêneros, a capacidade de linguagem mais mobilizada foi de ação (apareceu 3 vezes), seguida pela discursiva (2 vezes) e multimodal e multissemiótica (2 vezes). Percebemos que, em nenhum gênero, as quatro capacidades foram abordadas, ainda que haja um bom trabalho com os gêneros orais. Entendemos que a BNCC prescreve muitas habilidades a serem desenvolvidas no 1º ano do ensino fundamental e talvez isso afete o trabalho do professor alfabetizador, não permitindo que ele aborde todas as capacidades de linguagem.

Se levarmos em consideração os dados coletados, chegamos à conclusão de que, mesmo a professora não sabendo explicitar o significado do termo “gêneros orais”, ela desenvolve o trabalho de ensino-aprendizagem deles. Durante as quatro aulas observadas, verificamos a aplicação de sequências didáticas para a promoção do ensino dos gêneros. Outra informação muito significativa é a utilização da oralidade como forma de avaliação, o que a criança verbaliza sobre determinado conteúdo faz parte da composição das avaliações, fazendo todo o sentido, já que a compreensão do conteúdo vai muito além do registro gráfico que a criança dessa faixa etária é capaz de realizar. O trabalho com a oralidade e gêneros orais dispostos na BNCC têm sido realizado com os alunos do 1º ano do ensino fundamental, se não no todo, pelos menos em partes, desenvolvendo assim, as capacidades de linguagem que serão utilizadas ao longo da vida, porque saber se comunicar nas mais diferentes esferas da sociedade traz emancipação social para o adulto que foi estimulado e incentivado a desenvolver a oralidade desde os tempos da educação básica. A metodologia adotada pela escola incentiva e desenvolve a oralidade, pois faz parte do DNA do programa utilizado. Dessa forma, capacita os alunos em diferentes abordagens de ensino-aprendizagem, desde a roda de conversa, passando pela oralidade como apoio à escrita até o ensino-aprendizagem de diversos gêneros orais.

Se olharmos para o contexto da nossa pesquisa, ela ocorre em uma escola de ensino particular, mas será que os professores alfabetizadores de escola pública também estão tendo a oportunidade de realizar trabalhos para desenvolver a oralidade e os gêneros orais? Se sim,

será que fazem uso da sequência didática? Quais capacidades de linguagem eles vêm trabalhando? Essas são questões que podem ser respondidas por pesquisas futuras.

Quando realizamos o levantamento bibliográfico para verificação de trabalhos relacionados à nossa temática, encontramos uma lacuna. Tanto no repositório do LABOR quanto no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, as descobertas foram as mesmas: pouquíssimos trabalhos voltados para a temática do trabalho do professor que ensina oralidade foram encontrados. No repositório do LABOR, foram encontrados, a partir de 2018, muitos trabalhos voltados à análise de materiais didáticos e, se esses materiais já estavam atualizados com as habilidades propostas pela BNCC. No Banco de teses e dissertações da CAPES, entre os doze trabalhos que encontramos, somente um vai ao encontro, em partes, ao que pesquisamos. Mendes, na primeira parte da sua pesquisa, faz uma análise sobre o livro didático utilizado pelas escolas de Caruaru e se a coleção utilizada serve como base para o desenvolvimento do ensino do oral. Na segunda parte da investigação, realiza uma entrevista semiestruturada com as professoras e analisa “as discussões no campo do oral e seu ensino, mais precisamente nas pesquisas sobre oralidade e livros didáticos e a relação destes com a sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Mendes, 2022, p. 152).

Dito isto, refletimos sobre o ineditismo do nosso trabalho, trazendo à tona a voz do professor alfabetizador e seu trabalho com a oralidade e os gêneros orais dentro de uma sala de aula. Pudemos observar *in loco* como o trabalho com o oral vem sendo desenvolvido pelo professor do 1º ano, como também pudemos conhecer quais são as principais dificuldades, limitações e preocupações. Através da nossa pesquisa, conseguimos compreender que o trabalho com o oral vem sendo realizado. Talvez, quando os professores responderem questionários sobre a temática, não saibam que o que realizam signifique um trabalho com oralidade e gêneros orais, como acontece com a professora da nossa pesquisa. Consideramos que, se voltarmos nosso olhar para a observação das aulas, teremos informações enriquecedoras sobre o trabalho com a oralidade.

Contudo, sabemos que, diante da complexidade do tema, a pesquisa apresenta algumas limitações e ainda há muito a ser discutido. Poderíamos pensar em o que descobriríamos sobre o ensino da oralidade e dos gêneros orais se tivéssemos realizado a pesquisa em uma escola pública? Ou, talvez, se realizássemos a pesquisa em outras escolas particulares, será que as descobertas seriam as mesmas? Outra questão a ser levantada é será que a metodologia utilizada pela escola influencia o trabalho com a oralidade?

Por fim, desde o início desta pesquisa, fica um misto de sentimentos entre espanto e surpresa. Espanto por eu nunca ter ouvido falar sobre gêneros orais durante minha graduação em pedagogia, por descobrir que a professora entrevistada também nunca estudou sobre a temática durante a graduação e, somente durante a pós-graduação se lembra de ter estudado sobre a oralidade. Surpresa quando descobri que mesmo ela não sabendo o significado do

termo “gêneros orais”, todas as semanas durante minha observação pude verificar o trabalho com gêneros orais diferentes, como também a utilização de sequências didáticas para a instrução dos gêneros. O que me chamou a atenção durante as observações foi a disponibilidade dos alunos em querer participar quando a Professora K pedia voluntários. Sempre todos se voluntariavam! Considero que a constância com o trabalho com a oralidade faz com que as crianças se sintam à vontade em participar das aulas, que, com naturalidade, sempre estavam dispostos para o falar.

Desse modo, é possível concluir que a constância do trabalho com a oralidade e os gêneros orais é muito importante para envolver as crianças. Logo, é um trabalho que deveria ser mais bem estudado na formação inicial de professores e apresentado com muita qualidade nos materiais didáticos que são postos à disposição nas escolas. Sem isso, não haverá possibilidade de formarmos melhor os alunos para interagirem por meio de gêneros orais que lhes permitam agir em toda a sociedade, para além do seu círculo mais próximo, pois, privar os estudantes de um trabalho planejado com o oral é não garantir um direito de aprendizagem essencial para a sua formação cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

BAKHTIN, M. **Esthetique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1984.

BAKHTIN, Mikhail. **Pour une esthétique de la création verbale**. Tradução de Alfreda Aucouturier. Paris: Gallimard, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p. 68-135.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um Interacionismo Sociodiscursivo. 2. ed. Fortaleza: Parole et Vie, 2023.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sociodiscursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, v. 4, n. 6, mar. 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: <http://www.revel.inf.br>. Acesso em: 10 abril 25.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. 1. ed. Tradução: Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Tradução: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Fábio Delano Vidal Carneiro. 2. ed. Fortaleza: Parole et Vie, 2023.

BRONCKART, Jean-Paul. **Desenvolvimento da linguagem e aprendizagem**. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. 1. ed. Tradução: Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **As unidades do texto**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Editora da PUC-SP, 2011.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Revista Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 09-18, 2009.

BUENO, Luzia. O ensino de gêneros orais: a exposição oral em seminários. In: KERSCH, Dorotea Frank; GUZZO, Guilherme; MAGALHÃES, Tânia Guedes (org.). **Gêneros textuais, tipologia e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 135-156

BUENO, L.; ZANI, J. B.; JACOB, A. E. Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da educação básica as comunicações orais no Ensino Superior. **Revista da Abralin**, v. 20, n. 3, p. 1500-1524, 2021.

CHAEER, M. R.; GUIMARÃES, E. da G. A. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Pergaminho**, Patos de Minas, n. 3, p. 71-88, 2012. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/pergaminho/issue/view/81>. Acesso em: 15 nov. 2025.

COSTA-MACIEL, D. A. G. da; BILRO, F. K. da S. O que é ensinar a oralidade? Análise de **proposições** didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica. **Educação em Revista**, v. 34, e165712, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698165712> Acesso em: 05 jul. 2024.

DE PIETRO, J-F.; DOLZ, J. L'oral comme texte: comment construire un objet enseignable? **Education et recherche**, n. 19/3, p. 335-359, 1997.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Pour un enseignement de l'oral**. Paris: ESF, 1998. p. 31-47.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (colab.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ-MESTRE, Joaquim; GAGNON, Roxane. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da Conceição (ed.). **Gêneros Orais no Ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 23–56.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 125-155.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GOULARTE, R. da S. Interação, interacionismo: Situando o interacionismo sociodiscursivo. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2017.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987. t. I et II.

JACOB, A. E.; BUENO, L.; ZANI, J. B. Oralidade e gêneros orais: argumentos, voz e corpo no debate eleitoral de um grêmio estudantil. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 42, p. 115–132, 2022.

LEAL, Telma Ferraz. Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e na prática docente. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 26, n. 1, p. 26-51, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37801>. Acesso em: 22 maio 25.

MACHADO, Anna Rachel. O diário de leitura e a produção de resenhas. In: FORTUNATO, Nair Castro; CHALHUB, Samira (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Plexus, 2000. p. 43-56.

MACHADO, Anna Rachel. O diário de leitura: a literatura como objeto de ensino e instrumento de desenvolvimento do aluno. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 157-167, 2001

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MAGALHÃES, T. G. Por uma pedagogia do oral. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 11/2, p. 137-153, dez. 2008.

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 26, n. 1, p. 384-413, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.34965>. Acesso em: 02 nov. 2024.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. As diferentes configurações de sequência didática: do esquema original ao expandido no Brasil. **Raído**, Dourados (MS), v. 17, n. 44, p. 83–106, 2023.

MARCUSCHI, L. A. Nove Teses para uma Reflexão sobre a Valorização da fala no Ensino de Língua (A propósito dos "Parâmetros Curriculares no Ensino de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série do 1º Grau Menor"). **Revista da ANPOLL**, [S. l.], v. 1, n. 4, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i4.284>. Acesso: 25 agosto 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001. 133 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 22.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, gênero textual e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008. 296 p.

NASCIMENTO, A. A. **Modelos didáticos de gêneros orais**. Bauru: UNESP, Gepelin, 2019. 1 recurso eletrônico. Disponível em: <https://sgcd.fc.unesp.br/#!/gepelin/repositorio-de-modelos-didaticos/modelos-didaticos-de-generos-orais/>. Acesso em: 14 nov. 2025.

NUNES, Myllena Rodrigues. **Com a fala, as crianças!** Narrativas espontâneas em contexto da educação infantil. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades, Campina Grande, 2025.

PEDAGOGO. In: **Oxford English Dictionary**. Oxford: Oxford University Press, 2025. Disponível em: <http://www.oed.com>. Acesso em: 04 maio 2025.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 15–30, jan. 2017.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. 1. ed., 1. reimpr. Coordenação de tradução: Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2009.

RIBEIRO, Roziane M.; LUNA, E. A. A. O espaço de ocupação do ensino da oralidade no território curricular da formação em pedagogia. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 2, n. 41, p. 01-14, 2022.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Gêneros textuais e cognição**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 11-34.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 6, p. 37-50, dez. 2006.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. **Les interactions lecture-écriture**. Berne: Peter Lang, 1994.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 19-34.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Organização e tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 (reimp. 2010).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Organização e tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A Concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 11-21, ago. 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1995000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 nov. 2025.

STRIQUER, M. dos S. D. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Revista Eutomia**, Recife, v. 1, n. 14, p. 313-334, 2014.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. Estados da Arte: aparando arestas na compreensão dessa modalidade de pesquisa. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 29, e23032, p. 1-19, 2023

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; NASCIMENTO DA SILVA, Anne Patrícia Pimentel; DE SOUZA, Roberta Teixeira. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. e37452, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37452>. Acesso em: 2 nov. 2024.

VERIDIANO, R. S. M.; LEAL, T. F. O ensino da oralidade nos livros didáticos de alfabetização e letramento do ensino fundamental. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 48, p. 27-44, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização de Michael Cole *et al.* Tradução de José Cipolla Neto, Maria Marta Guerini Carone e Margaret Dahl Antunes. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 494 p. (Título original: *Myshlenie i rech*, 1934)

ANEXO A – Termo de consentimento

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“A ORALIDADE E OS GÊNEROS ORAIS NA SALA DE AULA DE UMA PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS”

Eu,, R.G
, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da pesquisadora LOREDANA CIARAMELLA CASADEI, do curso de PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO, da Universidade São Francisco sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Luiza Bueno.

Assinando este termo de consentimento estou ciente de que:

- 1 – O objetivo da pesquisa é investigar no contexto de uma sala de aula como se dá o ensino da oralidade e dos gêneros orais no dia a dia de uma professora dos anos iniciais;
- 2 – Durante o estudo será aplicada uma ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA, com duração aproximada de 30 minutos, semanários, transcrição das aulas assistidas e diário de campo da pesquisadora;
- 3 – Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4 – Tenho ciência de que a entrevista será audiogravada e tem como objetivo a fiel reprodução da fala para a análise do pesquisador. Dessa forma:
☐ Não autorizo a gravação e/ou divulgação de minha voz.
☐ Autorizo a gravação, mas não a divulgação da minha voz.
☐ Autorizo a gravação e/ou a divulgação da minha voz.
- 5 – A resposta a estes instrumentos não apresenta riscos conhecidos a minha saúde física e mental, não sendo provável que ocorra desconforto emocional;
- 6 – Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 7 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 8 – Estou ciente de que os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade do pesquisador, por um período mínimo de cinco anos após o término desta pesquisa;
- 9 – Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco, situado à Av. São Francisco de Assis, nº 218, Sala 35, Bairro: Cidade Universitária, CEP: 12916-900,

Bragança Paulista/SP, para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (11) 2454-8302 ou e-mail: comiteetica@usf.edu.br.

10 – Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, LOREDANA CIARAMELLA CASADEI, sempre que julgar necessário, pelo telefone: (11) 99617-2291 ou e-mail: ciaramella.casadei@gmail.com.

11 – Este termo de consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

JUNDIAÍ, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do participante:

Assinatura do pesquisador responsável:

ANEXO B – Transcrição da entrevista com a Professora K

Pesquisadora

Gravação da entrevista com a Professora K, 10 de junho de 2025. Qual a sua formação inicial?

Professora

Minha formação inicial é Pedagogia.

Pesquisadora

Sua formação inicial (graduação) ou a sua formação continuada lhe deram recursos para realizar trabalhos com oralidade ou gêneros orais?

Professora

Sim, na Psicopedagogia, porque a Pedagogia, na verdade, o curso de Pedagogia, eu acho que ele não prepara os professores. Aí, nos estágios, a gente sempre fica com uma criança de inclusão, e aí, a gente não consegue. Então, aqui na escola, como TA, aí, eu consegui vários recursos para entender recursos para a oralidade. E na Psicopedagogia, sim, a gente tem vários recursos para a oralidade. Você fala a oralidade das crianças ou como professora?

Pesquisadora

Como você trabalha a oralidade?

Professora

Ah, entendi.

Pesquisadora

Na verdade... A próxima pergunta é essa mesmo. O que significa trabalhar com a oralidade e os gêneros orais para você? Na sua opinião, o que é?

Professora

Na verdade, eu acho que os gêneros orais, na verdade, eu acho que é mais essa, por exemplo, leitura interativa. A gente consegue através de perguntas e respostas. A gente tem aqui as parlendas, que trabalha bastante o oral. E também tem o Year One, a gente trabalha bastante, porque, lá no Year One, apresentações de maquetes, e lá no Year One, eles que falam, por exemplo, eles que são responsáveis por passar os centros, por exemplo. Então, a gente vai trabalhando, porque a gente tem alunos ali que tem bastante timidez, no SK também

a gente tem bastante. Então, a gente vai buscando estratégias pra eles conseguirem, né? Não sei se é nesse sentido que você tá perguntando.

Pesquisadora

É voltado mais para o Year one que a gente quer saber. E quais aspectos da oralidade ou dos gêneros orais você prioriza na sua turma do Year one?

Professora

Do Year One, eu acho que... Nossa, é porque no Year One eles trabalham bastante coisa. Tem o ler para si, o ler para o outro, que são centros todos os dias, tem os centros... Acho que no Year One a gente prioriza mais a leitura mesmo. A de ler para o outro, a de... não sei se é nesse sentido que você tá perguntando. A pluralidade mesmo é da criança expressar, de a criança recontar. E geralmente eles vão no *flip chart* também. Enquanto um amigo tá falando, o outro tá anotando. Por exemplo, a criança fala o que ela espera encontrar naquele livro, por exemplo, palavras. E vai em outro aluno e anota no *flip chart* as palavras. Então, duas crianças trabalhando juntas.

Pesquisadora

Que legal. Com que frequência você trabalha com a oralidade e os gêneros orais?

Professora

Todos os dias. A gente trabalha todos os dias a oralidade.

Pesquisadora

E ao trabalhar com a oralidade e os gêneros orais, o que você espera levar os alunos a desenvolver?

Professora

Então, na verdade, ali, a gente sempre espera que ele seja o protagonista do aprendizado. Ali, no currículo da escola, a gente quer que o aluno, ele próprio, crie uma metodologia de como ele vai melhor falar, como ele é, mas que nem ali na apresentação da maquete, por exemplo. A gente tem vários tipos de crianças. Tem umas crianças que você precisa ir fazendo perguntas pra eles, pra eles irem desenvolvendo, né? Agora, tem outros que já chegam lá, já viram o modelo das perguntas que eu fiz, por exemplo, e já vão falando, né? De que material que é, do que foi feito, qual ambiente que eles fizeram, a sustentabilidade, por que que eles escolheram aquele projeto. Então, eu acho que tudo isso é desenvolvimento daquilo que a gente faz todo dia.

Pesquisadora

Tem uma modelagem antes nessa... explicação da maquete?

Professora

Então, não tem a modelagem. Primeiro, a gente pede pra criança ir lá e eu vou fazer duas perguntas. No primeiro ângulo, a gente faz as perguntas e ela vai respondendo. Aí, a segunda criança, tem algumas crianças que ficam esperando você falar, fazer as perguntas, e outras crianças, elas já automaticamente já vão falando. Ah, no ambiente físico que eu escolhi foi esse. Ah, os materiais que eu usei foram esses, quem me ajudou foi tal pessoa, né? E eu escolhi a sustentabilidade de captação de hábitos, por exemplo, porque esse é importante. E as outras crianças ficam esperando, algumas crianças ficam esperando. E essas crianças que a gente entende que é mais tímida, é o que a gente pede mais pra ler, pra participar, porque a gente tem também o copo democrático, e também para a criança que não gosta, que não quer participar. Então, a gente também não força, mas vai cantar com quem? Com que amigo você quer fazer? Com que amigo você quer ler?

Pesquisadora

Entendi. E o copo democrático, você poderia explicar mais o que é?

Professora

O copo democrático é assim, como a gente tem muitas crianças na sala, então, para participar, nem dá para participar todo mundo. Então, a gente escreve num palitinho o nome das crianças, E tem lá os que não participaram e os que já participaram. Então, cada tema, eu generalizo, a *miss* vai usar o copo democrático para que você possa responder, mas também se você não quiser responder, é só dizer: "*Miss*, não quero responder agora". Daí, a gente volta o palitinho para o que não participou. E aí, a gente vai sorteando, um por um, eu sempre peço três pessoas pra comentar. Aí, a gente pede pra criança levantar e comentar se é algo do livro, se é uma apresentação ou se é algo que ele precisa apresentar. A gente trabalha bastante lá com a leitura e representação também, de forma de teatro. Isso ajuda bastante eles. Por exemplo, eles pegaram um tema lá dos direitos das crianças e eles precisaram encenar aquele direito, que toda criança tem direito à moradia, à educação, ao lazer, cada um escolheu um. Então, eles ensaiaram aquela leitura e foram lá e apresentaram para os amigos.

Pesquisadora

Nessa parte do teatro, o que eles encenam é explicado antes para eles? Como que eles têm que fazer? Ou eles já têm essa noção de como que é encenar?

Professora

Nessa parte, a gente precisa modelar. Sempre a gente precisa perguntar, por exemplo, “você quer fazer algum cenário?”. Que nem, eles encenaram a criança para a inclusão. Eles encenaram, colocaram uma criança na cadeira de roda e colocaram só dois. Dois papelões aqui do lado pra simular uma cadeira de roda, né? A gente deixa eles pensarem, mas a gente direciona, “ó, então, precisa ter isso, precisa ter aquilo”, né? A gente direciona, por exemplo, na criança de educação, moradia, as pessoas precisam olhar pra cena e entender, né? E entender o que vocês estão querendo, né? E como, aí, as crianças adivinhavam, “ó, de que direito a gente tá falando?”. Então, a gente deixava a criança, a classe adivinhar o que os alunos estavam ensinando lá na frente. Foi bem legal, foi bem legal.

Pesquisadora

Só falta mais duas, né? Em que medida os materiais didáticos ajudam você a realizar um trabalho com oralidades de gêneros orais? Então, o material didático aqui da escola, ele fala sobre oralidades, gêneros orais? Ele fala pra você o que você tem que fazer? Esse do teatro, por exemplo, é ele que indica.

Professora

Na verdade, eles dão tudo lá, todo o cronograma. Tem lá a leitura compartilhada, a leitura interativa, eles dão. Eles fazem, também, tem bastante estratégias do vir e fale. Bastante estratégias, né? Que eles têm a estratégia da centopeia, que a criança vai passando e conversando, a gente coloca a carteira como se fosse uma centopeia, a turma de dentro fica parada e a turma de fora vai. Então, eles vão sentando e conversando. Por exemplo, você dá um tema. Ah, um tema sobre férias... Então, ela senta com um amigo e conversa e pergunta para o amigo sobre as suas férias e pergunta para o amigo sobre as férias dele. E daí eu bato palmas e eles mudam de carteira. Aí vai, aí conversa com outro amigo, bate palmas. E no final, a gente faz o sorteio no copo democrático, uns cinco amigos e, daí, eles vão contar, fazer um relato sobre qual foi as férias que eles acharam mais engraçadas. Ou qual a férias que foi mais emocionante, qual a férias que foi mais longa. Que viagem que eles gostariam de fazer e que o amigo fez. E aí, a gente vai fazendo para eles conseguirem se expressar, recontar. Então, o material que sugere. E o material é o próprio programa que tem lá várias estratégias que sugerem, sim, esse trabalho.

Pesquisadora

Legal. Em que medida você se sente confortável para trabalhar com a oralidade e os gêneros orais? E aí, explica um pouco mais sobre isso. Com a sua turma do Year One, você se sente confortável em trabalhar com a oralidade?

Professora

Sim, sim. Na verdade, ali, eu acho que o mais importante ali é a oralidade. Porque eles estão o tempo inteiro querendo falar, eles estão o tempo inteiro querendo contar. E a gente tem

também uma parte lá que a gente faz, às vezes, de... um círculo, que a gente chama de *circle time*. No português, é a roda de leitura. E que a gente acaba usando também esse... Porque são crianças maiores, são crianças mais agitadas. E que eles entendem que ali, na hora do centro, é a hora da gente falar e ouvir. Então, a gente tem trabalhado muito nisso. E, sim, eu gosto muito dessa parte. Eu acho que o que a gente mais trabalha ali é a parte da oralidade. Porque, em tudo, eles precisam estar desenvolvendo isso. Tanto no centro, porque no centro, geralmente, eles precisam estar falando com a mídia. Eles precisam estar se expressando ali. É tudo feito em grupo. E eles estão o tempo inteiro debatendo sobre temas. Seja no centro, seja no *circle*, seja na leitura.

Pesquisadora

Legal. Agora, tem mais umas aqui que eu coloquei. Eu queria saber, em sua opinião, como se define a oralidade?

Professora

É difícil. Eu sei. É difícil essa pergunta. Porque, para mim, a oralidade é a expressão falada. Será que é o que você entende? É o que você entende, só que em expressão falada? Sim. Porque, assim, teve um pai que me questionou, por exemplo, sobre a nota da filha. Sendo que o meu filho ainda não escreve direito. Eu falei, mas, para mim, o que importa é o que ela me falou. É o que ela mostrou para mim que ela entendeu. Não importa se ela não consegue ainda escrever. Eu entendi o que ela escreve. Ela escreve ainda da forma dela, silábica. Mas, eu consigo entender. Mas, para mim, o que importa é o que ela... toda atividade, quando eu não entendo o que a criança escreveu, eu chamo. Então, ela me fala oralmente e é por ali que eu vou escrevendo se ela conseguiu me entender, se ela relacionou o tema com a realidade, por exemplo. Se aquilo está fazendo sentido para ela, se ela entendeu por que ela está estudando aquilo. Então, é nisso que eu foco e que o pai ficou: “Mas, quando você deu nota 8,5 para minha filha, só não escreve”. Eu falei: “Não, o que importa para mim é o que ela sabe”. Ela chegou aqui e eu perguntei: O que você entendeu? Conta para mim isso. O que você fez aqui? Qual foi esse desenho? E ela relacionou direitinho, a relação que a gente estava falando sobre os brinquedos indígenas com os brinquedos atuais. E ela relacionou muito bem. Antigamente, os indígenas não tinham materiais suficientes. Eles pegavam materiais da floresta. Hoje em dia, os brinquedos são industrializados, tem a indústria. E ela explicou assim, direitinho. Então, eu falei para o pai. Para mim, por isso que a gente trabalha bastante a oralidade. Por isso que o tempo inteiro a gente busca eles falarem. Para mim, é isso. Eu acho que a oralidade é a expressão.

Pesquisadora

Em sua opinião, qual é a definição de um gênero oral?

Professora

Gênero oral? Nunca tinha pensado nisso. Um gênero oral. Será que é... Eu acho que... Apresentação? Será que é uma apresentação? E a apresentação pode ser um reconto. Eu posso recontar, eu posso apresentar. Falar sobre um livro. Os comentários. Eu acho que é um gênero oral. Comentário. As leituras interativas. O ler para si, ler para o outro. Quando eu leio para o outro.

Pesquisadora

E você já falou... Indique alguns gêneros orais que você conhece. Você já deu o exemplo agora. Em sua opinião, os gêneros orais são efetivamente compreendidos, aceitos como objeto de ensino na escola?

Professora

Então, aqui na escola, sim. Porque são todas estratégias que eles direcionam para fazer. O tempo inteiro o aluno falando sobre o que ele entendeu, sobre o que ele quer fazer. Então, sim. Aqui na Maple, eu vi muito isso. Eu vi muito na prática isso.

Pesquisadora

Muito obrigada pela sua entrevista. Obrigada pela entrevista. 15 minutos.

ANEXO C – Descrição das aulas observadas

1ª Observação (13/06/2025)

A observação da primeira aula se deu entre 13h50 e 15h30, em 13 de junho de 2025. Quando entrei sala, a professora participante estava estabelecendo a rotina do dia no quadro branco. Ela apontou para a direção onde eu deveria me sentar (próxima a mesa da assistente, pois, nesta escola, trabalha-se com duas professoras em cada turma). Observei que os estudantes estavam divididos em cinco grupos ou “centros de atividades”. Eram quatro centros compostos por 3 alunos e um composto por 4.

A rotina descrita no quadro branco era:

- Workshop linguístico – letras e sílabas (duração aproximada de 20 minutos);
- Centros de atividades (duração de vinte minutos).

Terminada esta etapa, a professora iniciou perguntando aos alunos se eles sabiam a diferença entre letras e sílabas, um deles tentou explicar, mas de um jeito meio confuso. A professora, então, escreveu a palavra macaco na lousa da seguinte forma:



| = letra

— = sílaba

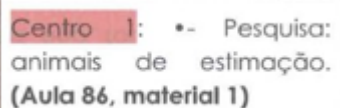
Explicou que a palavra “macaco” tinha 6 letras, mas somente 3 sílabas e, para cada sílaba falada, ela batia palma.

Depois, deu tiras de papel para os alunos e pediu para que escrevessem a palavra “sabonete”. A professora estava procurando um apoio visual para ajudar na explicação, mas como não encontrou, informou que iria adaptar a explicação que estava no semanário (ou planejamento semanal) e pediu para que cada centro escrevesse no papel as palavras que eles conheciam com o maior número de sílabas. Neste momento, a assistente se levantou e

ficou como apoio, caso os alunos precisassem. A professora determinou, através do timer, um tempo de dez minutos para que os grupos realizassem a tarefa.

Ao término do tempo, pediu para que cada centro informasse as palavras que tinham escolhido e, dessa forma, ela ia registrando no quadro branco. Depois, juntamente com a turma, ia verificando o número de sílabas através das palmas e anotando ao lado. Fez isso com todas as palavras sugeridas pelos alunos.

Observa-se aqui o emprego da oralidade para o entendimento do que seriam as sílabas.



Centro 1: •- Pesquisa:
animais de estimação.
(Aula 86, material 1)

Verificou-se também, durante os centros de atividades propostos para a semana (vide semanário de agosto), que a atividade do Centro de atividades 1 – Pesquisa: animais de estimação – estava se trabalhando o gênero enquete (de rua).

Centro 1 o que fazer... - Pesquisa: animais de estimação. (Aula 86, material 1) como fazer... - Relembrar que fazemos pesquisa para descobrir algo que ainda não sabemos. - Orientá-los a escolher 5 colegas da classe e adultos que estiverem presentes, para realizar a pesquisa. - Indicar os espaços para escrever o nome da pessoa e o nome do animal de estimação preferido dela. - Oferecer apoio para escrita dos nomes indicando a lista de nomes de alunos da classe. Sugestão: Escrever na lousa ou flip chart os nomes dos animais de estimação citados, para também servir de apoio para escrita.

A professora assistente ficou responsável por esta atividade. Observou-se que o realizado foi diferente do que estava descrito no planejamento (trabalho prescrito X trabalho realizado), pois, ao invés das crianças realizarem com os próprios colegas de sala, elas caminharam ao redor da escola procurando por pessoas que quisessem participar da enquete. Antes de saírem da sala, o grupo foi orientado a levar caderno e lápis grafite como material de apoio e eles deveriam andar ao redor da escola procurando alunos e/ou funcionários para participarem da atividade. A professora assistente modelou com eles o que deveria ser feito:

“Boa tarde! Meu nome é _____. Podemos fazer uma pesquisa?”

Com o consentimento da pessoa, o aluno deveria fazer a pergunta: “Qual o seu animal de estimação favorito?” e, após a resposta, deveria agradecer a participação. A resposta dada pela pessoa deveria ser registrada no caderno. Todos tiveram a oportunidade de realizar a atividade. No retorno do grupo à sala, a assistente anotou todas as respostas obtidas, complementando o pôster da atividade.

2ª Observação (28/08/2025)

A segunda observação se deu no dia 28 de agosto, no horário das 13h às 13h50. Nesta aula, verifiquei que as crianças aprenderam sobre o gênero receitas. Na verdade, a professora me explicou que eles haviam iniciado esta temática na semana anterior e, para relembrar as partes que constituem uma receita, a atividade de ativação foi a invenção de uma receita “maluca”. Ela recordou com os alunos os itens que devem compor uma receita e anotou no quadro branco:

- Título;
- Ingredientes;
- Modo de preparo;
- Desenho da receita.

Neste dia, a docente trabalhava com quatro centros de quatro crianças. Observei-as (sem exceção) animadas e engajadas com a atividade. A professora assistente, assim como, a professora, passaram nos grupos oferecendo apoio, caso necessário. Os alunos utilizaram um total de 25 minutos para a realização da atividade.

Após o término, a professora perguntou quem gostaria de compartilhar com a classe a receita “maluca” que havia criado e praticamente todos se voluntariaram para fazê-lo. Conforme a criança ia apresentando, ela revisava cada passo com a turma: verificavam se havia título, depois se os ingredientes estavam dispostos em lista, não esquecendo de colocar as quantidades que deveriam ser registradas antes de cada ingrediente.

Referente ao modo de preparo, a professora lembrou a importância de se utilizar as expressões de números ordinais como exemplo: Primeiro, pegue o [...], segundo, coloque o [...], ou até mesmo discriminar como 1º passo, 2º passo etc.

A professora conversou com eles e frisou sobre a importância e a postura que um ouvinte precisa ter.

Observei que as crianças estavam muito orgulhosas em poder apresentar suas receitas e todos quiseram participar.

3ª Observação (02/09/2025)

A terceira observação ocorreu em 2 de setembro, no horário das 13h às 14h40.

Na abertura da aula (nos quinze primeiros minutos), a Professora K praticou trava-línguas com os alunos. Explicou-me que os principais objetivos desse trabalho são:

- Treinar a língua;
- Treinar a entonação;
- Treinar o ritmo;
- Destravar a fala;
- Praticar a pontuação.

A professora entregou cartões com trava-línguas para todas as crianças e pediu para que praticassem. Durante este período, ela e a assistente caminhavam pela sala ajudando a quem precisasse. Em seguida, convidou voluntários para que realizassem a leitura para a turma e, quase todas se voluntariaram, então, a Professora K leu dois trava-línguas demonstrando como deveria ser feito e pediu para que se atentassem às pontuações para que o texto fizesse sentido. Cada aluno escolhido posicionou-se à frente da sala para e, caso precisasse de ajuda, a educadora estava ali para apoiá-lo. Pude observar que os alunos se divertiram durante esta atividade e foi muito bom relembrar tantos trava-línguas da nossa infância.

A próxima atividade foi a entrevista com o Saci Pererê. Recapitulou-se, com a ajuda dos alunos, as principais informações sobre este ser folclórico. Comentou, a professora, que, no dia anterior, havia pedido para que escrevessem perguntas que gostariam de fazer, caso encontrassem com o Saci pessoalmente. Em particular, me disse que as perguntas que haviam feito estavam muito simples.

Voltando-se para os alunos, pediu para que alguém lesse a pergunta que havia formulado e, assim, uma criança o fez:

“Saci, porque você tem uma perna só?”

A partir deste exemplo, a professora foi conversando com a turma e explicando que, quando fossem entrevistar alguém, deveriam deixar a pergunta um pouco mais completa, então, ela refez o exemplo acima:

“Oi, Saci! Tudo bem? O que aconteceu para você ter uma perna só?”

Dessa forma, os alunos começaram a incrementar as perguntas. Caminhei ao redor da sala e pude coletar alguns exemplos:

Aluno 1: *“Oi, Saci? Você sofreu um acidente e ficou com uma perna só? A sua família também tem uma perna só?”*

Aluno 2: *“Boa tarde, Saci? Você nasceu com uma perna só? O que aconteceu?”*

Aluno 3: *“Olá. Saci? Você nasceu com uma perna só ou o caçador colocou fogo na sua perna? Obrigada.”*

Terminada esta parte, a professora devolveu os cadernos para que reformulassem as questões do dia anterior, como também foi dividindo as crianças em duplas para que praticassem as perguntas, pois, realizariam a atividade da entrevista com o Saci fora da sala de aula, onde os alunos se alternariam entre saci e entrevistador.

Relembrou os alunos sobre o nível de voz durante a prática da entrevista. Reforçou que quem ficasse no papel do Saci precisaria responder à pergunta feita pelo entrevistador. O Saci poderia dar a resposta que quisesse, mas esta precisava ser elaborada.

Passei por algumas duplas para ouvir a prática das perguntas e respostas e pude observar que a grande maioria estava engajada em realizar a atividade. Dentre as muitas que ouvi, uma dupla me chamou a atenção com relação à criatividade. Segue abaixo a transcrição da gravação dos alunos I.A. (6 anos) e A.R. (7anos):

Entrevistador (A.R.): *“Saci, você nasceu assim ou o que aconteceu com a sua perna?”*

Saci (I.A.): *“Eu estava andando pela floresta, aí os caçadores vieram me pegar e cortaram a minha perna com a faca.”*

Entrevistador (I.A.): *“Saci, você não tem família?”*

Saci (A.R.): *“Eu tenho, mas a minha família me abandonou.”*

4ª Observação (16/09/2025)

A quarta e última observação se deu em 16 de setembro, das 13h às 14h40. A observação do dia foi muito especial, pois uma mãe de aluno de nacionalidade argentina veio conversar com a turma sobre os personagens folclóricos da Argentina.

No início da aula, a professora explicou que eles receberiam uma visita que iria apresentar sobre o folclore argentino. Revisou as regras com a turma: escuta ativa e levantar a mão caso quisessem fazer perguntas.

A convidada iniciou com uma parlenda argentina para as crianças se acalmarem:

Rosca, rosca

Desenrosca

Tira, tira

E hace shhhhh.

Depois, iniciou sua fala explicando que o folclore argentino é muito rico, com aproximadamente mil personagens e é composto por fadas, dinossauros, duendes, sereias, lobisomens e curupira. Foi muito interessante observar o posicionamento dos alunos diante da convidada, ficaram ouvindo com atenção e, sempre que queriam perguntar algo ou acrescentar algum comentário, levantavam a mão, como foram orientados.

A convidada explicou que a maioria dessas lendas vieram do povo guarani que habita regiões Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai e apresentou-lhes os seus personagens folclóricos favoritos:

- **El Pomberito:** guardião da mata e protetor das aves. É baixinho, peludo e bem sapeca. Os alunos compararam El Pomberito com o Saci, pois, também faz travessuras e, com o Boitatá, protege a mata;
- **El Chilludo:** vive na neve, é muito alto e tem o corpo todo peludo. Habita as montanhas;
- **El Futre:** Diz a lenda que era um inglês muito rico que perdeu todo o seu dinheiro, envergonhado, fugiu para Puente del Inca e vivia com a cabeça escondida pela

vergonha, sempre cavalgando sozinho. Os alunos fizeram a ligação entre este personagem e a nossa Mula sem Cabeça;

- **La Luz mala:** a luz má é uma luz que flutua a pouca distância do chão, indicando um tesouro enterrado (ouro e prata);
- **El gauchito Gil:** ajuda pessoas humildes e enfermas. Em todas as partes da Argentina, pode-se encontrar altares em sua homenagem.

Ao final da apresentação, abriu-se espaço para perguntas. Novamente, a professora lembrou que aqueles que gostariam de perguntar ou compartilhar algo deveriam levantar a mão e aguardar sua vez. Neste momento, somente um aluno sinalizou que gostaria de compartilhar, fazendo uma correlação entre os personagens argentinos e os brasileiros: El Pomberito é sapeca igual ao saci e El Futre lembra a Mula sem Cabeça.

A convidada trouxe para cada aluno e para as professoras um biscoito decorado com a foto do El Pomberito. As crianças tiveram a oportunidade de degustarem e, após este momento, a docente fez o fechamento da unidade do folclore. Explicou que todas as culturas têm suas lendas e folclores e que em todos os lugares há personagens que protegem rios, florestas e animais, ou seja, o meio ambiente.