

**A ORALIDADE NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO:  
UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DO PERÍODO 2008-2018**

**ORALITY IN THE PORTUGUESE LANGUAGE CURRICULUM DOCUMENTS  
FOR HIGH SCHOOL IN THE STATE OF PERNAMBUCO:  
A DOCUMENTARY ANALYSIS OF THE PERIOD 2008-2018**

**DOI 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p240-265**

**Flávia Barbosa de Santana Araújo<sup>1</sup>  
Lívia Suassuna<sup>2</sup>**

**Resumo:** O presente artigo é fruto da pesquisa publicada na tese intitulada “A oralidade entre o prescrito e o possível: a modalidade oral no currículo e na prática de docentes de língua portuguesa do ensino médio da rede estadual de Pernambuco”, cujo principal objetivo foi investigar como os professores de língua portuguesa da rede estadual de Pernambuco (re)elaboram e vivenciam o currículo para o ensino de oralidade. Dentre todos os objetivos específicos elencados no estudo, figurava o de analisar as orientações para o trabalho com a oralidade presentes nos documentos curriculares oficiais de língua portuguesa no âmbito estadual. Para atingir esse objetivo específico, foi realizada uma análise dos documentos curriculares oficiais da rede estadual de ensino de Pernambuco, publicados entre os anos de 2008 e 2018. A análise documental aponta que os documentos curriculares oficiais da rede estadual de Pernambuco apresentam concepções de ensino de oralidade que privilegiam usos públicos mais formais da língua falada. No entanto, pecam no tratamento das especificidades do oral, pois não sugerem uma abordagem mais sistematizada de aspectos acústicos e cinésicos, o que pode indicar uma abordagem do oral ainda voltada para uma concepção de oral como norma.

**Palavras-chave:** Oralidade; currículo; documentos curriculares de Pernambuco.

**Abstract:** The present article is the result of the research published in the thesis entitled "A oralidade entre o prescrito e o possível: a modalidade oral no currículo e na prática de professores de língua portuguesa do ensino médio da rede estadual de Pernambuco", whose main objective was to investigate how Portuguese language teachers from the state of Pernambuco (re)elaborate and experience the curriculum for teaching orality. Among all the specific objectives listed in the study, there was the one of analyzing the guidelines for the work with orality present in the official Portuguese language curriculum documents at the state level.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2021); licenciada em Letras-Português/Espanhol pela mesma universidade (2008). Analista Educacional – Técnica de Ensino em Língua Portuguesa pela Prefeitura do Ipojuca/PE. E-mail: magga.profa@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5590-8321>.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2004); licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora titular da Universidade Federal de Pernambuco (Centro de Educação - Departamento de Ensino e Currículo e Programa de Pós-graduação em Educação). E-mail: livia.suassuna@ufpe.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7422-2923>.

To achieve this specific objective, an analysis of the official curriculum documents of the state education network of Pernambuco, published between the years 2008 and 2018, was carried out. The document analysis points out that the official curriculum documents of the state school of Pernambuco present conceptions of teaching orality that privilege more formal public uses of the spoken language. However, they fail in the treatment of oral specificities, because they do not suggest a more systematized approach to acoustic and kinesthetic aspects, which may indicate an approach to oral teaching still focused on a conception of oral as a norm.

**Keywords:** Orality; curriculum; curriculum documents of Pernambuco.

## Introdução

O presente artigo é fruto da pesquisa publicada na tese intitulada “A oralidade entre o prescrito e o possível: a modalidade oral no currículo e na prática de docentes de língua portuguesa do ensino médio da rede estadual de Pernambuco” (ARAÚJO, 2021). O principal objetivo do estudo foi investigar como os professores de língua portuguesa da rede estadual de Pernambuco (re)elaboram e vivenciam o currículo para o ensino de oralidade. A pesquisa seguiu o paradigma qualitativo, apresentando-se como um estudo de casos múltiplos.

A hipótese levantada foi a de que os docentes participantes de nossa pesquisa não fizeram uma reflexão mais aprofundada sobre as orientações presentes nos documentos curriculares oficiais estaduais para o tratamento da oralidade. Ainda que as pesquisas acadêmicas sobre a oralidade tenham aumentado significativamente durante os últimos anos, reconhece-se a dificuldade que os professores têm de compreendê-la como parte de sua prática, e isso interfere diretamente na capacidade de estabelecer objetivos coerentes para o trabalho com os gêneros orais, inclusive em conformidade com o que está posto nos documentos curriculares oficiais para o ensino da oralidade.

Sustentamos a tese de que os professores possuem uma visão crítica de currículo e entendem que têm um papel importante a desempenhar na sua (re)elaboração. Afastam-se, assim, em alguma medida, das propostas de sua rede, objetivando um ensino que atenda às suas necessidades e às de suas turmas. Já durante a vivência desse currículo nas aulas de língua, mais especificamente no que tange às práticas de oralidade, apesar de compreenderem teoricamente o que seria uma abordagem sociointeracionista de ensino da língua falada, os docentes encaminham práticas divergentes, aproximando-se tanto de concepções mais usuais de ensino do oral, quanto de uma concepção sociointeracionista.

Dentre todos os objetivos específicos elencados no estudo, figurava o de analisar as orientações para o trabalho com a oralidade presentes nos documentos curriculares oficiais de língua portuguesa no âmbito estadual. Para atingir esse objetivo específico, foi realizada uma

análise dos documentos curriculares oficiais da rede estadual de ensino de Pernambuco, publicados entre os anos de 2008 e 2018. Apresentaremos neste artigo parte da análise de dados desses documentos, considerando-se as especificidades do ensino de oralidade.

## 1 Fundamentação teórica

O ensino de língua falada se apoia em concepções diversas, que vão desde a leitura em voz alta até um trabalho interativo com gêneros textuais orais. Schneuwly (2004) fez uma pesquisa com professores-estudantes de Ciências da Educação sobre concepções de oralidade na Suíça, durante a qual ele perguntou aos professores “o que é o oral para você?”. O pesquisador percebeu que as respostas recebidas apontavam para concepções usuais de ensino de oralidade, as quais foram divididas em três grupos:

- oral como materialidade: ensino focado exclusivamente na exploração da fala;
- oral como espontaneidade: o estudante é levado a expressar-se espontaneamente por meio da fala;
- oral como norma: o objetivo é levar o estudante a falar corretamente, dando ênfase a aspectos normativos da língua.

Tais concepções usuais de oralidade acarretam diversos problemas no seu tratamento didático. Ao entender o oral como apenas como materialidade, o docente preocupa-se mais com os aspectos acústicos da fala, desprezando-se outros aspectos (cinésicos, por exemplo). Já quando se concebe o oral como espontaneidade, desconsidera-se que o próprio contexto regula as interações ocorridas por meio da língua, ou seja, a fala não é de todo espontânea. Por fim, ao se entender o oral como norma, são deixadas de lado as inúmeras variedades linguísticas que se efetivam por meio dos usos sociais da língua.

Esses e outros problemas surgem porque o foco do ensino de oralidade recai sobre um aspecto específico, seja ele voltado ao desenvolvimento de habilidades articulatórias, conversacionais ou linguísticas. Ora, se a fala é um objeto complexo e multifacetado, transcendendo inclusive a sua própria materialização fonético-fonológica, visto que se utiliza de elementos corporais e outros, eleger apenas um de seus atributos como foco para o ensino de língua falada seria descaracterizar a sua natureza interacional, desvinculando-o das práticas comunicativas realizadas em sociedade por meio da língua.

Em oposição às concepções usuais, Schneuwly (2004) apresenta uma concepção do desenvolvimento (ou sociointeracionista), tendo como princípios: a) levar o estudante a conhecer e dominar bem a sua língua materna em contextos sociais diversos; b) desenvolver

nos aprendizes uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico; c) construir representações de atividades de fala em situações complexas. Assim, ele entende que essa concepção de ensino de oralidade só pode ser concretizada por meio do trabalho com gêneros textuais orais. Após discutir sobre a concepção para o ensino do oral apoiada numa perspectiva sociointeracionista, Schneuwly (2004, p. 117) defende:

Parece, portanto, mais propício não entrar no oral em geral, mas em gêneros orais, e trabalhar suas especificidades. Trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras muito diferenciadas, segundo suas personalidades.

Dessa forma, o ensino da língua falada deve levar a desenvolver práticas de linguagem às quais normalmente o estudante não teria acesso em seu cotidiano. Considerando-se os diferentes campos de atuação social, esse trabalho com a língua falada precisa desenvolver a autonomia de uso da linguagem em esferas comunicativas variadas. Para Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 147), o ensino da oralidade deve privilegiar os gêneros orais formais públicos: “Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las.”

Se compararmos a modalidade escrita da língua à falada, veremos que um aspecto é essencial no ensino desta última: a interação instantânea. Ao enunciar-se algo, projeta-se a existência de um ouvinte ao qual se direciona a fala, ouvinte este de quem o interlocutor espera uma resposta imediata. Faz-se necessário, portanto, simular situações em sala de aula que sejam bem próximas da realidade, nas quais o estudante seja levado a dominar os recursos implicados na interação por meio da fala. A esse princípio metodológico de trabalho com os gêneros textuais que aproxima o estudante das situações cotidianas em que a linguagem é utilizada, Schneuwly (2004) dá o nome de ficcionalização. Segundo ele:

A particularidade do oral em relação à escrita reside no fato de que essa ficcionalização deve se articular com uma representação do aqui e agora, gerenciada simultaneamente, graças aos meios de linguagem que são o gesto, a mímica, a corporalidade, a prosódia. Palavra – implicação material e corporal na situação de linguagem – e ficcionalização – a necessidade de construir, ao mesmo tempo, uma representação da situação abstrata – constituem, portanto, os dois vetores a partir dos quais se constroem as novas capacidades de linguagem no que chamamos de o oral. (SCHNEUWLY, 2004, p. 123).

Sabemos que, quando um gênero entra na escola, sofre modificações, visto que ele é, simultaneamente, “gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 69). O docente deve estar atento, portanto, às adaptações que

precisará realizar nessa aprendizagem do gênero, para não incorrer no equívoco de retirar desse gênero características essenciais à sua compreensão. Em outras palavras, trata-se não apenas de alcançar o domínio de um gênero em específico, mas também, e principalmente, de desenvolver habilidades que ultrapassem o modelo relativamente estável desse gênero.

A partir disso, a elaboração de um determinado modelo didático de gênero, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), pode orientar-se pelos seguintes princípios: 1) legitimidade, ou “quais saberes teóricos ensinar?”; 2) pertinência, ou “quais os objetivos de ensino?”; 3) solidarização, ou “os saberes estão alinhados aos objetivos?”. Um modelo didático de gênero deveria atender, dessa forma, tanto aos objetivos práticos do ensino de língua materna, quanto às características do gênero textual em questão, estando ambas as dimensões interligadas. A hipótese levantada pelos autores é a seguinte: “[...] quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 76).

Creemos, portanto, que, para a realização de práticas de oralidade em aulas de língua materna, um acompanhamento contínuo é indispensável, devido ao caráter imediatista da fala, que configura as produções textuais orais produzidas em sala de aula como situações comunicativas únicas. Assim, a construção modular de uma sequência didática favorece uma avaliação formativa, porque requer do professor um acompanhamento contínuo e crítico da aprendizagem de seus alunos. Ao contrário da visão tradicional de avaliação, que considerava a mensuração de habilidades cognitivas apenas no final de cada etapa da aprendizagem, a avaliação formativa pressupõe o acompanhamento de todo o processo de construção de conhecimento.

É importante que a avaliação aconteça desde a produção inicial, para que o docente possa planejar melhor sua prática pedagógica a partir das necessidades de sua turma, e até individualizar sua intervenção pedagógica, caso necessário. “A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiadas por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

Consoante essa perspectiva, o professor deverá atuar como mediador da aprendizagem no ensino de língua. Lima e Beserra (2012, p. 70) enfatizam a importância das mediações do professor no processo de aprendizagem da oralidade: “Na realização das atividades orais, o

professor desempenha o importantíssimo papel de mediar a produção, ajudando seus alunos a encontrar estratégias que permitam o desenvolvimento das habilidades requeridas.”.

Milanez (1992), ao tratar do papel do professor no processo de ensino da linguagem oral, denuncia em suas considerações finais o descompasso entre os estudos científicos e o trabalho pedagógico em sala de aula, fruto de uma formação sabidamente deficiente no tocante ao trabalho sistemático com a fala. Além disso, muitos docentes ainda mantêm uma postura autoritária, resultante de práticas tradicionais de abordagem da língua, dificultando uma abordagem interacionista. Em outro trecho de sua pesquisa ela também coloca o professor como peça fundamental nesse processo:

[...] cabe ao professor estar preparado para orientar os alunos em suas produções orais, uma vez que estas exigem treinamento e avaliação totalmente diferentes daqueles próprios das produções escritas, pelo fato de os interlocutores estarem em presença um(s) do(s) outro(s) e de o processo de comunicação envolver [...] reações, relações e influências recíprocas. (MILANEZ, 1992, p. 135).

Sobre a questão do falar corretamente, abordagem centrada na exploração de regras da gramática normativa, a mesma autora enfatiza que não se trata de uma questão de respeito à norma padrão exclusivamente, mas sim de consciência dos usos mais adequados a cada situação: “Numa abordagem interacional da língua, ‘saber falar’ não é só saber expressar o pensamento nem só conseguir ser entendido, mas *atingir o objetivo dentro de determinada situação comunicativa.*” (MILANEZ, 1992, p. 170, grifo original).

A mesma autora ressalta ainda que os critérios de avaliação dos textos orais devem ser diversificados, contemplando diversos níveis de análise que ultrapassam a correção gramatical e incluindo, dessa forma, o aspecto comunicativo-interacional. Conforme a visão da autora, se se levam em conta apenas os aspectos gramaticais “[...] pode-se cair no erro de desconsiderar, no texto do aluno, aspectos qualitativamente positivos a nível discursivo que são atualmente reconhecidos como mais relevantes no processo interlocutivo do que a correção gramatical.” (MILANEZ, 1993, p. 208).

Entendemos que a essa visão sociointeracionista deva acrescentar-se o foco nas estratégias organizacionais de cada gênero, uma vez que elas são definidoras do processo de interação no qual a produção textual se enquadra. Dado o caráter de construção de conhecimento da sequência didática, que pressupõe uma progressão em espiral do conhecimento, a ênfase da avaliação deverá recair sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. Para guiar essa avaliação, pode-se atentar para as camadas do folhado textual de que fala Bronckart (1999):

1. Infraestrutura geral do texto: nesta camada verificam-se os tipos de discurso e suas articulações, e a organização do conteúdo temático, através da qual, enfim, pode-se caracterizar o gênero ao qual pertence o texto;

2. Mecanismos de textualização: verifica-se a progressão do conteúdo temático, tendo em conta as grandes organizações hierárquicas, lógicas ou temporais de um texto, dentro de três conjuntos: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

3. Mecanismos enunciativos: esta camada contribui para a coerência pragmática do texto, apontando posicionamentos enunciativos, articulação das vozes presentes e avaliações do conteúdo temático.

Ao tratarem sobre o que avaliar no oral, Melo e Cavalcante (2007) fazem uma adaptação de um quadro proposto por Luiz Antônio Marcuschi durante o curso “Fala e escrita: características e usos” e de outro quadro apresentado por Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 134). As autoras enumeram três agrupamentos de critérios a serem considerados na avaliação dos gêneros orais: extralinguísticos (relacionados ao contexto comunicativo); paralinguísticos (referem-se à maneira de produzir a fala); linguísticos (compreendem as estratégias de interação verbal e o uso adequado da língua no contexto comunicativo).

Aos critérios paralinguísticos, as autoras acrescentam os aspectos cinésicos, os quais englobam os movimentos corporais que acompanham a fala. Quando tratam desse agrupamento em específico, as pesquisadoras retomam a relação existente entre palavra e corpo. Para elas: “A postura corporal também se coloca a serviço da comunicação oral. Esta não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; utiliza também signos de sistemas semióticos não linguísticos, como a gestualidade.” (MELO; CAVALCANTE, 2007, p. 86). Frisa-se ainda que, em muitos casos, a comunicação verbal realizada por meio da fala pode ser até mesmo substituída por alguns recursos cinésicos.

Mais recentemente, a teoria da multimodalidade tem se voltado essa multiplicidade de modalidades presentes nos textos (inclusive os orais), a partir de estudos da semiótica. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2001 *apud* MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTE, p. 2012, p. 99): “[...] o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico (signos linguísticos, signos sonoros, signos imagéticos)”. Nesse sentido, tendo como ponto de partida os estudos já citados e outros, além de nossas vivências enquanto docente, propomos quatro agrupamentos de aspectos para o trabalho com gêneros orais em sala de aula: discursivos, textuais, acústicos e cinésicos.

O grupo dos aspectos discursivos compreende aqueles relacionados às representações da situação comunicativa. Essas representações estão diretamente conectadas com os gêneros textuais, uma vez que sua regulação acontece a partir do meio social. Tais aspectos ultrapassariam o texto falado em si, auxiliando o interlocutor a escolher os melhores recursos para cada situação comunicativa. Abaixo descrevemos alguns desses aspectos:

**Quadro 1 – Agrupamento de aspectos discursivos dos gêneros orais**

ASPECTO DISCURSIVO	DESCRIÇÃO
Publicidade	Quantidade de participantes envolvidos na situação comunicativa, tornando-a mais ou menos pública
Intimidade entre os interlocutores	Conhecimentos comuns/partilhados entre os interlocutores, denotando mais ou menos intimidade
Participação emocional	Maior ou menor grau de envolvimento na situação (emocionalidade, expressividade, afetividade)
Posição dos interlocutores	Comunicação face a face ou entre pessoas que estão geograficamente distantes
Organização de turnos	Maior ou menor possibilidade de atuação do interlocutor no evento comunicativo
Espontaneidade	Planejamento prévio (ou não) da comunicação
Formalidade do registro	Reconhecimento do nível de formalidade exigido pela situação comunicativa
Reconhecimento do contexto cultural	Adaptação dos recursos linguísticos a situações vivenciadas em espaços culturais diversificados
Estratégias de polidez	Atos de fala com conotação positiva (elogiar, agradecer, aceitar...) ou negativa (discordar, recusar, ofender, xingar...)

Fonte: Elaboração das autoras.

Os aspectos textuais estariam relacionados a questões de construção de sentidos no texto, envolvendo também questões de ordem gramatical. Questões ligadas à composição textual, como coesão, coerência e unidade temática, estariam enumeradas neste grupo, sugerindo uma compreensão do texto falado que não estaria presa ao falar corretamente (de acordo com a norma padrão), mas incorporaria a noção de falar adequadamente. Para tanto, propomos o seguinte quadro:

**Quadro 2 – Agrupamento de aspectos textuais dos gêneros orais**

ASPECTO TEXTUAL	DESCRIÇÃO
Marcadores conversacionais	Unidades típicas da fala que funcionam como articuladoras da conversação
Repetições	Duplicação de algum elemento que veio antes
Paráfrases	Reformulação de algo que veio antes
Correções	Substituição de algum elemento que é retirado do enunciado
Hesitações	Expressões indicadoras de insegurança por parte do falante
Digressões	Suspensão temporária de um tópico retomado adiante; apontam para algo externo ao que se acha em andamento



Expressões formulaicas	Idiomatismos, provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, truísmos, rotinas, entre outros
Uso de modalizadores	Termos ou expressões que apontam um posicionamento do enunciador diante do texto
Fixação temática	Tema fixado (ou não) com antecedência

Fonte: Elaboração das autoras.

O grupo dos aspectos acústicos englobaria as propriedades físicas da emissão de sons. Abarcam, portanto, as características relacionadas à materialização do texto oral ocorrida por meio da fala. Algumas ciências linguísticas, como a fonética, a prosódia e a ortoépia, estudam esses fenômenos de produção da língua falada de forma mais detalhada. A fim de sugerir alguns aspectos a serem trabalhados pelos docentes, apresentamos o quadro abaixo:

**Quadro 3 – Agrupamento de aspectos acústicos dos gêneros orais**

ASPECTO ACÚSTICO	DESCRIÇÃO
Qualidade vocal	Refere-se à qualidade da emissão (rouca, nasalizada...)
Intensidade	Volume da voz em decibéis (alta, baixa...)
Altura	Frequência da onda vocal em <i>hertz</i> (aguda, grave...)
Elocução	Maneira de produzir a fala (lenta, rápida...)
Pausas	Respirações durante a emissão (curtas, longas...)
Interrupções	Emissão de ruído distinto de enunciados verbais (riso, choro, soluço, suspiro...)
Entonação	Variação de altura de fala que pode ocorrer em determinada palavra ou oração
Dicção	Pronúncia correta das palavras

Fonte: Elaboração das autoras.

Por fim, os aspectos cinésicos compreenderiam os recursos de linguagem corporal que dariam suporte à fala. Cremos que tais recursos, apesar de serem vistos como suporte para o oral, estão intimamente relacionados com a modalidade falada da língua. Assim, é de suma importância que o docente, ao trabalhar com gêneros orais, dedique parte do tempo desse trabalho à exploração de aspectos como os elencados a seguir:

**Quadro 4 – Agrupamento de aspectos cinésicos dos gêneros orais**

ASPECTO CINÉSICO	DESCRIÇÃO
Postura	Disposição do corpo em relação a outros interlocutores
Gestos	Movimentações feitas pelas articulações (principalmente mãos e cabeça)
Expressão facial	Mímicas faciais que acompanham a fala
Olhares	Movimentação dos olhos durante a elocução
Movimentação	Deslocamento dos interlocutores no espaço físico

Fonte: Elaboração das autoras.

Tais critérios, como já sinalizamos, não são estanques e certamente esses agrupamentos podem ser ampliados. O que importa destacar é a necessidade de que tanto o professor quanto

os alunos tenham clareza dos critérios avaliativos da oralidade, para que haja uma coerência entre ensino e avaliação da aprendizagem.

Para encerrar esta discussão, defendemos que a fala é uma modalidade de uso da língua a serviço das práticas sociais de oralidade. Portanto, é importante identificar as aproximações e os distanciamentos entre fala e escrita, mas também, e principalmente, compreender que o tratamento da oralidade em sala de aula, conforme vem sendo proposto há mais de 20 anos nos documentos curriculares oficiais, deve ser uma preocupação do professor de língua que adota uma perspectiva de ensino sociointeracionista baseada em gêneros textuais.

## **2 Percorso metodológico**

Em nossa pesquisa, os documentos curriculares da rede estadual de Pernambuco foram submetidos a uma análise documental. De acordo com Souza, Kantorski e Luis (2011, p. 223): “A análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica”.

Num primeiro momento, ao analisar os documentos curriculares oficiais da rede estadual de ensino de Pernambuco, nosso objetivo específico era analisar as orientações para o trabalho com a oralidade. Nesse sentido, também buscamos identificar as concepções de oralidade, uma vez que tais concepções apontariam o direcionamento metodológico proposto pela rede para o ensino de língua portuguesa.

Segundo Pimentel (2001, p. 191): “Dependendo do objetivo da pesquisa, a análise de documentos pode se caracterizar como instrumento complementar ou ser o principal meio de concretização do estudo.”. Durante a análise empreendida, as informações foram organizadas de modo a facilitar o acesso aos dados, uma vez que, nas etapas seguintes, esses documentos seriam referenciados pelos sujeitos da pesquisa. Trata-se, portanto, de um método complementar com vistas a analisar um grupo de dados da pesquisa.

Para realizar a análise dos documentos curriculares oficiais da rede estadual de Pernambuco, fizemos o levantamento do que foi publicado a partir do ano de 2008 para o ensino de língua portuguesa. O recorte justifica-se porque, a partir desse ano, os documentos começaram a ser publicados, além do formato impresso, no formato digital, sendo disponibilizados *online* no portal (à época recém-criado) da Secretaria de Educação de Pernambuco ([www.educacao.pe.gov.br](http://www.educacao.pe.gov.br)), de modo a ampliar o acesso da sociedade em geral a tais documentos.

Em nossa análise, consideramos apenas aqueles documentos que orientavam o trabalho pedagógico das aulas de língua portuguesa na modalidade ensino médio regular (uma vez que algumas coleções de documentos são voltadas para a Educação de Jovens e Adultos). Assim, chegamos aos seguintes documentos:

**Quadro 5 – Corpus da análise documental**

Ano de publicação online	Título
2008	Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Pernambuco: Língua Portuguesa (BCC)
2011	Orientações Teórico- Metodológicas da prática do professor de língua portuguesa – Ensino Médio (OTM)
2012	Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – Caderno: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco (PCLP)
2013 <sup>3</sup>	Currículo de português para o ensino médio com base nos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco (CLPEM)
2013	Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco – Parâmetros na sala de aula – Caderno: Língua portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio (PSA)

Fonte: Elaboração das autoras.

Diante do levantamento feito, constatou-se que os documentos curriculares analisados podem ser divididos em três agrupamentos, os quais nomeamos da seguinte forma:

✓ Os documentos norteadores (BCC / PCLP) em geral apresentam-se sob nomenclaturas que indicam seu caráter de currículo mínimo. Tais documentos apontam, de maneira geral, uma perspectiva crítica, trazendo princípios teóricos e metodológicos, bem como objetivos gerais de aprendizagem (sob nomenclaturas diversas (expectativas, competências, entre outras). Apresentam textos introdutórios teoricamente densos e suas orientações são demasiadamente abrangentes. Geralmente não tratam de anos em específico, e quando o fazem, é na tentativa de demonstrar a organização geral das orientações.

✓ Os documentos organizadores (OTM / CLPEM) concebem o currículo numa direção mais prescritiva, trazendo conteúdos e expectativas de aprendizagem divididos por níveis/etapas/modalidade de ensino distribuídos em bimestres. Os textos introdutórios são curtos e objetivos (quando estão presentes) e geralmente direcionam-se para a apresentação do documento.

<sup>3</sup> O documento não indica o ano de publicação. Chegou-se a esse ano levando-se em conta a data de disponibilização dos documentos online no portal (22 de janeiro de 2013). A informação pode ser verificada em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047>.

✓ Por fim, os documentos orientadores (PSA) assemelham-se a manuais didáticos, indicando, por meio de exemplos e atividades, como abordar as diretrizes curriculares na prática de sala de aula.

Neste artigo, devido às limitações de espaço, será apresentada a análise apenas dos documentos categorizados como norteadores (BCC e CLPEM), uma vez que os demais (organizadores e orientadores) são inspirados nos norteadores que os antecedem.

### **3 Análise e discussão dos resultados**

A análise documental feita para a pesquisa publicada na tese levou em consideração quatro aspectos dos documentos curriculares oficiais: textos de abertura; concepção de linguagem; concepção de oralidade; organização do trabalho com a oralidade. Para analisar as concepções de oralidade, foi considerado o estudo de Schneuwly (2004), que trata das concepções usuais frente a uma concepção sociointeracionista de oralidade. Com relação à organização do trabalho com a oralidade, baseamos a análise nos aspectos indicados para o ensino de oralidade por meio de gêneros textuais orais (ARAÚJO, 2021).

#### **3.1 Análise da BCC**

A nível estadual, o primeiro documento oficial, a partir de 2008, que apontou as diretrizes para o ensino de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio nas escolas de Pernambuco, especialmente aquelas pertencentes à rede estadual de ensino, foi a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Pernambuco (BCC), publicada em 2008 em versão digital e em 2009 em versão impressa. O documento possui dois volumes, sendo um dedicado ao ensino de língua portuguesa (capa dura de fundo verde) e outro ao ensino de matemática (capa dura de fundo vermelho).

Em relação aos textos introdutórios, observa-se que em ambos os volumes há uma mesma apresentação, na qual se resume o processo de construção do documento. Nessa apresentação pode-se ler que o processo envolveu diversos atores: gestores da rede estadual e de redes municipais, especialistas e assessores vinculados a universidades, professores das redes públicas de ensino, entre outros. Destaca-se ainda que “a elaboração da BCC foi resultado de um processo democrático e participativo” (PERNAMBUCO, 2008, p. 9). Um dos meios,

segundo o documento, para possibilitar a socialização das discussões durante sua elaboração foi a realização de um seminário, em 2007 (inclusive para tratar dos dispositivos legais presentes na Lei 11.274/ 2006, a qual dispõe sobre o ensino fundamental com duração de nove anos).

Também na apresentação é levantada a relação entre currículo e avaliação, quando se diz que a BCC “deve servir como referencial à avaliação do desempenho dos alunos” (PERNAMBUCO, 2008, p. 10) No entanto, esse trecho aborda apenas a avaliação em larga escala realizada pela rede (no caso de Pernambuco, trata-se do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco – SAEPE), desconsiderando a avaliação realizada pelos professores em específico e os diversos entendimentos das orientações curriculares durante o processo de incorporação no cotidiano escolar.

Após essa apresentação, há uma introdução detalhando todas as etapas do processo de construção do documento, iniciado em 2004. Nessa parte é dada uma justificativa breve para o fato de serem exploradas apenas os componentes curriculares língua portuguesa e matemática, em detrimento das demais áreas do conhecimento: “Ao se restringir à Língua Portuguesa, e à Matemática, esse processo inicial responde a demandas específicas, que têm reivindicado uma maior participação da escola na formação para o uso social da linguagem e dos saberes matemáticos.” (PERNAMBUCO, 2008, p. 11-12).

Ainda nessa parte, é mencionado que está planejada uma ampliação para as outras áreas do conhecimento, bem como para a Educação Infantil e para a Educação de Jovens e Adultos, além de ações para promover a articulação da BCC com as práticas de ensino-aprendizagem das escolas públicas de Pernambuco. Mais adiante, descrevem-se as partes do documento, presentes no sumário, que vão tratar de assuntos como bases legais, eixos metodológicos e de organização curricular, questões de ensino-aprendizagem, princípios orientadores, competências e saberes, e aspectos didáticos.

Para encerrar a abertura do documento, o item *Pressupostos teóricos e metodológicos da Base Curricular Comum* considera o princípio legal previsto no art. 5º da CF, o qual preconiza em sua redação a educação como direito de todos e dever do Estado. O item chama atenção para o papel do Estado na universalização da oferta de ensino gratuito e de qualidade, o respeito aos diversos tempos e modos de aprendizagem e a convergência dos esforços de diversos atores escolares na elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Pelo fato de as partes seguintes do documento se voltarem a aspectos que se distanciam do objetivo proposto para a presente análise documental, o foco da análise considerará apenas

os capítulos que tratam dos princípios orientadores do ensino de língua portuguesa e das competências e saberes desse ensino.

Na parte sobre os princípios norteadores específicos para o ensino de língua portuguesa, está claramente presente uma concepção interacionista de linguagem. Em todos os tópicos dessa parte, várias palavras aparecem em negrito, palavras essas que permitem subentender uma visão dialógica de língua e linguagem. Essa visão de linguagem fica clara já no primeiro parágrafo do tópico 6.1, intitulado *A língua como interação social*:

As noções básicas que fundamentam a base curricular na área estão apoiadas na compreensão de que a linguagem é uma atividade de interação social, pela qual os interlocutores atuam, por meio de diferentes gêneros textuais, expressando e criando os sentidos que marcam as identidades individuais e sociais de uma comunidade. (PERNAMBUCO, 2008, p. 67).

Nesse tópico também se enfatiza que a língua pode se manifestar tanto na modalidade oral quanto na escrita, apresentando tanto numa quanto noutra distintas realizações, graças à sua flexibilidade. Tal ideia é defendida por Marcuschi (2010), ao conceber a língua a partir de um *continuum* tipológico que vai do oral ao escrito e abarca diversos níveis de formalidade em ambas as modalidades. Em seguida, aborda-se a questão da variação linguística, associada ao princípio da adequação ao contexto. Ou seja, nas palavras dos autores da base: “Uma língua orientada para reconhecer a **legitimidade de todas as suas diferenças dialetais e de registro**, não atribuindo, portanto, superioridade intrínseca a nenhum dialeto ou registro.”. (PERNAMBUCO, 2008, p. 68, grifo original).

No tópico dedicado às condições de realização da interação verbal, o foco é o uso da língua por meio de textos diversos, concretizados sob a forma de gêneros (textuais). Nesse sentido, o documento já aponta para uma concepção sociointeracionista de oralidade. É feita uma retomada de conceitos-chave da visão dialógica de interação verbal, como esferas comunicativas (setores da atividade social), suportes, funções da interação, entre outros.

O texto da base segue tratando da interação verbal, mas traz o foco para os conhecimentos mobilizados pelos falantes nas atividades de linguagem: linguísticos, do mundo e das normas sociais<sup>4</sup>. Abordam-se aspectos como coesão, coerência, intertextualidade e sua importância para um ensino de língua por meio de textos. O tópico é encerrado com um destaque para o que seriam textos relevantes de acordo com as ideias veiculadas no documento:

---

<sup>4</sup> cf. KOCH, 2007 e KOCH; ELIAS, 2006.

“[...] serão considerados textos relevantes aqueles textos que, sob qualquer aspecto, despertam a atenção dos interlocutores pela suposição de que selecionam aquilo que lhes interessa ouvir ou ler.” (PERNAMBUCO, 2008, p. 71).

Os dois últimos tópicos sobre os princípios orientadores mencionam o tratamento do léxico e da gramática no ensino de língua, sempre a serviço dos usos sociais mediados pelos textos. Em ambos está clara a intenção de abordar a língua não a partir de uma visão normativa ou prescritiva, e sim considerando-se as condições de produção e circulação dos textos em sociedade:

É evidente que, nas práticas discursivas, todas essas funções do lexical somente se realizam na articulação com os diferentes elementos da gramática. Por outras palavras: não existe um léxico desvinculado da gramática e vice-versa; o que existe são eventos comunicativos, cuja realização se faz, entre outros, pelo recurso ao léxico e à gramática. O fato de aqui se considerar o léxico e a gramática como itens separados responde apenas a conveniências de ordem didática. (PERNAMBUCO, 2008, p. 72).

No capítulo seguinte, dedicado aos saberes e competências a serem trabalhados pelos docentes, já se aponta de início a ênfase no texto: “O foco e o apoio desse trabalho [...] é o texto oral e escrito, na sua produção e recepção. Daí que as competências e os saberes pretendidos implicam a concentração no texto, dessa forma, centro para onde tudo vai convergir.” (PERNAMBUCO, 2008, p. 73). O documento deixa claro que a apresentação das competências não segue uma ordem linear, nem em relação aos eixos de ensino nem em relação aos níveis e etapas de escolaridade. Nesse último caso, deve-se levar em conta a complexidade de cada situação comunicativa, mediada pelos textos.

Ao se tratar sobre a seleção e a apresentação dos textos, são indicados critérios para a sua escolha. Sobre os textos orais defende-se o contato do aluno com a diversidade dos gêneros orais presentes na sociedade, inclusive em contextos da comunicação oral pública. (PERNAMBUCO, 2008, p. 78). Sobre a escolha dos textos escritos, consideram-se aspectos como temática, suporte, diversidade de dialetos, legibilidade, recursos visuais e gráficos, entre outros. Em seguida, apresentam-se os agrupamentos (ou eixos) em que as competências estão distribuídas, a saber: produção e compreensão de textos orais; leitura e compreensão; produção de textos escritos; reflexão e análise sobre a língua e seus usos.

Chama-se atenção ainda para o fato de que as competências não contemplam a educação infantil porque pressupõem um nível mais avançado de letramento. No entanto, os autores reconhecem a natureza do fenômeno interativo da linguagem, sendo possível aos professores

dessa etapa de ensino também se utilizarem das competências apresentadas no documento quando do ensino de língua materna.

Trazendo o foco mais especificamente para nosso recorte de pesquisa, no agrupamento em que são apontadas as competências básicas para a compreensão e a produção de textos orais, é interessante notar que todas as competências sugeridas estão indicadas para todas as etapas contempladas pelo documento (1ª e 2ª etapas do ensino fundamental e ensino médio). As únicas exceções são duas competências relacionadas à variação linguística: “Reconhecer os traços característicos de algumas manifestações dialetais da língua.”; “Reconhecer os elementos que estão na base do preconceito linguístico e de sua natureza discriminatória.” (PERNAMBUCO, 2008, p. 80). Essas competências não são trabalhadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental; no entanto, o próprio documento aponta no início da seção que a distribuição das competências nas etapas de ensino deve considerar primordialmente os contextos de ensino:

Não se pode, pois, interpretar a indicação das etapas para cada competência como um limite rígido, uma espécie de marcador que reduz, que leva à fragmentação e à compartimentalização. Nada impede que se vá além do que está indicado. Cada contexto pode suscitar alterações. (PERNAMBUCO, 2008, p. 74).

Considerando-se os agrupamentos de aspectos característicos da língua falada em situação de interação, criamos um quadro a fim de melhor organizar essas competências, com o objetivo de perceber se o documento já indicaria alguma ênfase em determinado agrupamento. A classificação considera a predominância de determinado agrupamento, o que não significa que outros aspectos não estão relacionados e/ou não possam ser trabalhados. Tal organização não é estanque e considera as descrições presentes no documento para cada uma das competências, tomando por base as leituras teóricas presentes no próprio documento e outras elencadas em nosso referencial. Segue o quadro:

**Quadro 6 – Competências categorizadas de acordo com os aspectos do ensino de oralidade**

COMPETÊNCIAS	DISCURSIVOS	TEXTUAIS	ACÚSTICOS	CINÉSICOS
Reconhecer a unidade de tema de um evento comunicativo	X			
Reconhecer o ponto de vista a partir do qual o tema do texto é tratado		X		
Identificar o objetivo ou os objetivos de um determinado texto		X		



Comparar fenômenos linguísticos em textos orais e escritos		X		
Analisar a variedade de gêneros de discursos orais para poder ajustar-se a essa variedade	X			
Adequar-se às condições de produção e de recepção dos diferentes gêneros textuais orais	X			
Reconhecer os traços característicos de algumas manifestações dialetais da língua	X			
Reconhecer os elementos que estão na base do preconceito linguístico e de sua natureza discriminatória	X			
Reconhecer a relação da linguagem com as representações ideológicas dominantes em um determinado grupo.	X			
Reconhecer as distintas estratégias argumentativas típicas da fala		X		
Identificar as expressões verbais que, num determinado contexto cultural, indicam atitudes ou posturas de polidez		X		
Identificar os interlocutores e seus respectivos papéis numa situação de comunicação oral	X			
Reconhecer e utilizar os procedimentos coesivos presentes no desenvolvimento do discurso oral		X		
Identificar as regularidades próprias do discurso formal público	X			
Reconhecer o papel da entonação e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido e das intenções pretendidos em um determinado evento comunicativo			X	
Explorar a contribuição dos aspectos paralinguísticos na construção dos sentidos do discurso oral				X

Apreciar as realizações estéticas próprias da produção dos cantadores, repentistas e funkeiros	X			
Concorrer para o sucesso da interação com a escuta atenta e respeitosa dos mais diferentes tipos de interlocutores	X			
<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaboração das autoras.

Pudemos ver que as competências elencadas pelo documento para o trabalho com a oralidade na educação básica contemplam diversas habilidades, advindas tanto de contextos sociais mais próximos dos alunos, como de situações mais formais de comunicação, abordando-se ainda o trabalho com a variação linguística e com manifestações artístico-culturais. No entanto, constatamos que os aspectos acústicos e cinésicos são contemplados em uma competência cada, denotando ainda uma lacuna no ensino desses aspectos. Assim, mesmo sendo um documento majoritariamente teórico, a BCC aponta algumas competências mais específicas para o ensino de língua materna, inclusive no tocante à oralidade.

### 3.2 Análise dos PCLP

Em 2012 é publicada uma coletânea curricular (nos formatos digital e impresso), com o objetivo de estabelecer as expectativas de aprendizagem para os alunos da rede estadual de Pernambuco: trata-se dos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. A referida coletânea, além de ter um caderno específico para as concepções curriculares (que aborda também a legislação relacionada e o processo de elaboração), também contém cadernos para as diversas áreas do conhecimento, tanto para o ensino fundamental e médio na modalidade regular como para a educação de jovens e adultos. Para nossa análise, consideramos apenas o caderno de língua portuguesa dedicado às etapas ensino fundamental e médio (modalidades regulares).

No que diz respeito à abertura, o caderno de língua portuguesa dispõe de apresentação e introdução. Na apresentação, menciona-se a colaboração de várias instituições educacionais de Pernambuco e também de professores representantes das Gerências Regionais de Educação, sinalizando uma construção democrática. Além disso, ressalta-se o alinhamento do modelo de ensino presente no referido documento às orientações curriculares nacionais e estaduais vigentes até então. Já na apresentação ressalta-se uma concepção interacionista de linguagem:

[...] a proposta de ensino que aqui se apresenta considera a natureza social e interacional da linguagem, toma o texto como objeto central de ensino e privilegia práticas de uso da linguagem na escola. Ganha força, portanto, a possibilidade de construção de um currículo menos conteudista e mais centrado no desenvolvimento das capacidades de ler, escrever, ouvir e falar. (PERNAMBUCO, 2012, p. 14).

A introdução inicia-se com a menção aos eixos de ensino: 1) Apropriação do Sistema Alfabético; 2) Análise Linguística (eixo vertical); 3) Oralidade; 4) Leitura; 5) Letramento Literário; 6) Escrita. O eixo análise linguística perpassa verticalmente os outros eixos<sup>5</sup>, estando presente, portanto, em todas as atividades de linguagem. Com isso, o ensino tradicional de gramática é deslocado para segundo plano, dando lugar a práticas de análise e reflexão sobre os usos da língua.

Para cada um dos eixos já mencionados são apresentadas expectativas de aprendizagem (EA), organizadas em etapas/anos de escolaridade e distribuídas ao longo dos eixos. Essa distribuição segue uma abordagem em espiral dos conhecimentos, compreendendo a abordagem, a sistematização e a consolidação em cada uma das etapas de ensino. A legenda utiliza um sistema de cores em tons de azul que indicam o aprofundamento da aprendizagem; isto é, quanto mais escuro for o azul em determinado ano, mais consolidada deve estar a respectiva EA.

O texto indica que o enfoque nos gêneros textuais se relacione a sequências tipológicas. É curioso notar que esse enfoque a partir dos tipos textuais está presente apenas nos eixos de leitura e escrita, acusando uma incoerência interna do documento. Os gêneros textuais, segundo Dolz e Schneuwly (2004), podem ser agrupados em capacidades de linguagem globais, sendo tais agrupamentos muito semelhantes aos tipos textuais propostos por Marcuschi (2008) e abarcando gêneros tanto da modalidade escrita quanto da oral. Logo, a nosso ver, esse trabalho por meio de tipologias textuais deveria estar presente também no eixo da oralidade.

No tópico seguinte da introdução, são abordadas as concepções de língua e linguagem que norteiam o documento. Para isso, retomam-se as ideias defendidas na BCC de língua como “**ação contextualizada** e historicamente situada”. (PERNAMBUCO, 2008, p. 67, grifo original). Retoma-se a necessidade de investir na compreensão do funcionamento da língua, no lugar de um tratamento exaustivo das regras gramaticais. Trata-se ainda da relação entre fala e

---

<sup>5</sup> A única exceção é o eixo de letramento literário, que no espaço dedicado à análise linguística presente nos demais eixos, traz uma série de conteúdos atitudinais. Além disso, o eixo não possui tópicos de agrupamento das expectativas de aprendizagem.

escrita, entendidas de forma não dicotômica e sim como modalidades de um contínuo linguístico. Ao final, retoma-se uma concepção de língua baseada nos usos, os quais são materializados por meio de gêneros orais e escritos:

Apresentadas as concepções de língua e ensino, importa reafirmar que o fim último do aprendizado da língua escrita é o uso proficiente da mesma, como falante, leitor e escritor. É a criação de possibilidades cada vez mais efetivas de participação dos sujeitos nos diferentes contextos sociais, exercendo sua cidadania plenamente. Usar a língua, na modalidade oral ou escrita, requer considerar o contexto discursivo, que envolve os interlocutores, seus objetivos, um local e momento determinados. (PERNAMBUCO, 2012, p. 22).

Os eixos já mencionados anteriormente são apresentados no capítulo *Expectativas de aprendizagem de língua portuguesa na educação básica*. O eixo da oralidade apresenta cinco tópicos textuais antes de apresentar as EA. No primeiro deles, ao tratar sobre o que seria oralidade e os motivos de seu ensino nas aulas de língua materna, o documento traz o termo oralidade letrada, sendo esta entendida como os usos da língua falada presentes nos mais variados contextos sociais. Temos, portanto, uma concepção sociointeracionista de oralidade, pois defende-se que

“[...] ensinar oralidade significa promover situações de uso da língua falada mais formalizadas do que aquelas às quais os estudantes estão geralmente acostumados. Significa também ampliar sua visão de língua, entendê-la na sua constituição e na sua prática, compreendendo que as variedades a constituem. Significa propor atividades de análise linguística do texto oral, através do trabalho com a produção de gêneros orais diversos, com a escuta e com a retextualização, bem como explicitar as relações entre as modalidades falada e escrita na perspectiva do contínuo. (PERNAMBUCO, 2012, p. 53-54).

Vê-se aqui a relação entre fala e escrita na perspectiva do contínuo abordada por Marcuschi (2010), em que fala e escrita são modalidades complementares: “[...] na perspectiva do contínuo, fala e escrita estão intrinsecamente relacionadas. [...] A perspectiva do contínuo – em que fala e escrita são interativas, complementares e não dicotômicas – predomina nas práticas sociais.” (PERNAMBUCO, 2012, p. 54). Isso não significa, no entanto, que tratar as especificidades de cada modalidade em eixos separados é conceber tais modalidades de forma dicotômica, e sim reconhecer as adequações de cada uma delas a depender dos contextos de uso de língua.

Assim, a concepção de oralidade defendida ultrapassa a oralização da escrita, conforme explicitado no tópico seguinte. Por oralização depreende-se um ensino de língua falada cujas

atividades não enfocam a fala nem as habilidades necessárias para a comunicação por meio da modalidade oral a partir da exploração de gêneros orais. Trata-se geralmente de atividades cujo ponto de partida é a escrita: leitura em voz alta, recitação de poemas, entre outras. Isso não significa dizer que tais atividades não sejam importantes no ensino de língua materna; porém, reduzir a oralidade somente a elas é desprezar a riqueza de usos sociais da língua mediados por gêneros orais, inclusive os formais públicos.

O documento também afirma que os gêneros textuais orais devem ser o objeto de trabalho do eixo da oralidade, especialmente sua compreensão e produção, atreladas à reflexão linguística. São destacadas as atividades de compreensão textual realizadas através da escuta de gêneros orais ou de retextualização da fala para a escrita, e vice-versa. Marcuschi (2010, p. 47, grifo original) defende a realização de atividades de retextualização para auxiliar na compreensão textual de gêneros orais e escritos, pois, “para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer”.

O final do texto traz um detalhamento de como deve ser o desenvolvimento de habilidades orais ao longo da escolarização, contemplando desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio. No tocante a este último, foco de nossa pesquisa, são sugeridas atividades de retextualização entre fala e escrita que propiciem o estudo das relações entre essas modalidades e o reconhecimento de variantes linguísticas e níveis de formalidade. Em suma: “O estudante do Ensino Médio deve saber agir nas práticas orais em função de um evento comunicativo; assim, propiciar conhecimento que pode contribuir para suas práticas acadêmicas e de aprimoramento profissional é também relevante.” (PERNAMBUCO, 2012, p. 59).

Em relação às EA, elas estão divididas em três agrupamentos: produção oral, escuta, relações oral/escrito (inclusive no eixo vertical de análise linguística). Essas expectativas estão detalhadas no quadro a seguir:

**Quadro 7 – Expectativas de aprendizagem do eixo oralidade (PCLP)**

<b>ORALIDADE – PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>
EA1 – Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão)	EA1 – Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva

EA2 – Produzir textos narrativos orais (piadas, cordel, peças teatrais, lendas, contos e narrativas em geral – de aventura, de fada – quadrinhas, parlendas, trava-língua)	EA2 – Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva
EA3 – Produzir relatos orais (relatos de experiência, depoimentos, notícias, reportagens)	EA3 – Elaborar planos de trabalho para produção oral, necessários ao momento da produção (perguntas de uma entrevista, roteiros de seminários, perguntas para uma palestra)
EA4 – Produzir textos expositivos orais (seminário, palestra, apresentação de livros lidos, entrevistas)	EA4 – Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral
EA5 – Produzir textos instrucionais orais (regras de jogos e brincadeiras, instruções de uso de objetos, aparelhos)	EA5 – Adequar expressões corporais e faciais a conteúdos de fala e/ou situações discursivas específicas
EA6 – Produzir textos argumentativos orais (debates, propagandas, respostas a questões, justificativas, defesa de ponto de vista)	EA6 – Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos lexicais e morfossintáticos na produção de textos orais (inversão na ordem dos termos, uso de certos diminutivos)
<b>ORALIDADE – ESCUTA</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>
EA7 – Orientar-se a partir de comandos e instruções orais em geral	EA7 – Relacionar a variedade linguística utilizada ao contexto
EA8 – Reconhecer os gêneros específicos da fala (debates, palestras, apresentações orais de trabalhos, seminários, avisos, entrevistas, mesas redondas)	EA8 – Analisar o efeito de sentido de elementos típicos da modalidade falada (pausa, entonação, ritmo, hesitações)
EA9 – Observar as normas de funcionamento que regem a participação dos interlocutores de uma produção textual oral, respeitando os intervalos da fala e da escrita	
EA10 – Registrar informações (tomar nota) a partir da escuta de textos orais (em roteiros previamente preparados ou não)	
EA11 – Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais	
EA12 – Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva	
<b>ORALIDADE – RELAÇÕES ORAL/ESCRITO</b>	
EA13 – Oralizar textos escritos, ou seja, ler em voz alta, utilizando ritmo e entonação adequados às situações discursivas (ler um trecho numa apresentação de seminário)	EA9 – Relacionar marcas específicas da oralidade às marcas correspondentes na escrita
EA14 – Declamar poemas e dramatizar textos teatrais	
EA15 – Retextualizar texto oral para escrito, considerando a situação discursiva	
EA16 – Retextualizar texto escrito para oral, considerando a situação discursiva	

Fonte: Adaptado de PERNAMBUCO (2012).

Nos anos correspondentes ao ensino médio todas as EA já aparecem com a legenda de consolidação, implicando um domínio já construído em etapas anteriores. A única exceção é a EA7: “Orientar-se a partir de comandos e instruções orais em geral.” (PERNAMBUCO, 2012, p. 61). Ela aparece como consolidada desde o 1º ano do ensino fundamental e vai até o 9º ano dessa etapa, mas no ensino médio aparece com a legenda branca (indica que a EA não deve ser objeto de intervenção pedagógica no ano correspondente). Julgamos essa exceção como incoerente, dada a abordagem em espiral dos conhecimentos apresentada ao longo do documento.

Quando analisamos as EA considerando os agrupamentos de aspectos propostos no capítulo 3 para o trabalho com a língua falada, percebemos mais uma vez que os acústicos e cinésicos são os menos contemplados na distribuição. Porém, os aspectos textuais, apesar de estarem presentes em quantidade considerável nas EA, representam menos da metade das ocorrências se comparadas àquelas direcionadas ao trabalho de aspectos discursivos da fala:

**Quadro 7 – Distribuição das EA dos eixos oralidade e análise linguística apresentadas nos PCLP segundo agrupamentos de análise da oralidade**

EIXOS E SUBDIVISÕES	DISCURSIVOS	ACÚSTICOS	CINÉSICOS	TEXTUAIS
Oralidade – Produção oral	EA1, EA2, EA3, EA4, EA5, EA6			
Oralidade – Escuta	EA8, EA9, EA12			EA7, EA10, EA11
Oralidade – Relações oral/escrito	EA15, EA16	EA13, EA14		
Análise linguística <sup>6</sup>	EA1, EA2, EA7	EA8	EA5	EA3, EA4, EA6
<b>OCORRÊNCIAS</b>	14	3	1	6

Fonte: Elaboração das autoras.

### Considerações finais

A análise documental realizada aponta que os documentos curriculares oficiais da rede estadual de Pernambuco apresentam concepções de ensino de oralidade que privilegiam usos públicos mais formais da língua falada. Percebe-se o avanço no tratamento da oralidade entre

<sup>6</sup> Por se tratar de um eixo organizador vertical, apresentado, portanto, ao lado do eixo oralidade, a numeração das EA recomeça.

os dois documentos, uma vez que os PCLP trazem subtópicos que tratam tanto do trabalho com a escuta, quanto das relações entre fala e escrita. No entanto, os documentos analisados pecam no tratamento das especificidades do oral, pois não sugerem uma abordagem mais sistematizada de aspectos acústicos e cinésicos, o que pode indicar uma abordagem do oral ainda voltada para uma concepção de oral como “norma”.

No ano seguinte à finalização da análise documental realizada para a pesquisa de doutorado, foi publicado o Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019). O documento, baseado em competências e habilidades apontados pela Base Nacional Comum Curricular, traz a oralidade como um eixo norteador. Nota-se um avanço ao tratar da oralidade nos textos de diversos campos de atuação; porém, os aspectos cinésicos e acústicos ainda são relegados a segundo plano nesse novo documento. Evidencia-se, assim, a necessidade de mais pesquisas sobre os documentos curriculares de Pernambuco no tocante à oralidade.

## Referências

ARAÚJO, Flávia Barbosa de Santana. *A oralidade entre o prescrito e o possível: a modalidade oral no currículo e na prática de docentes de língua portuguesa do ensino médio da rede estadual de Pernambuco*. Recife, 2021. 276f. Tese (Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Educação e Linguagem) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/40977/1/TESE%20FI%c3%a1via%20Barbosa%20de%20Santana%20Ara%c3%baixo.pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155.

LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 57-72.



MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. 1ª ed, 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 75-93.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 95-114.

MILANEZ, Wania. *Pedagogia do oral: a elocução formal sob o prisma textual-interativo*. 1992. 207f. Tese (Doutorado em Ciências - Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

MILANEZ, Wania. *Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português*. Campinas: Sama, 1993.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Base Curricular Comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco: Língua Portuguesa*. Recife: SE, 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. *Currículo de Pernambuco: ensino médio*. Recife, 2021. Disponível em: [https://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/CURR%C3%8DCULO\\_DE\\_PERNAMBUCO\\_DO\\_ENSINO%20M%C3%89DIO%202021\\_Final.pdf](https://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/CURR%C3%8DCULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO%20M%C3%89DIO%202021_Final.pdf). Acesso em: 28 jun. 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco* (Caderno: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco). Recife, 2012. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/lingua\\_portuguesa\\_ef\\_em.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/lingua_portuguesa_ef_em.pdf). Acesso em: 14 jan. 2020.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004b, p. 109-124.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155.

SOUZA, Jacqueline de; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antonia Villar. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. *Revista Baiana de Enfermagem*, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/5252/4469>. Acesso em: 28 jul. 2018.

*Recebido em 30 de março de 2023*  
*Aceito em 15 de abril de 2023*