

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

# ORALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE PROPÕE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?

Haíla Ivanilda da Silva, Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13793>

Submetido em: 2025-10-16

Postado em: 2025-10-23 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## ARTIGO

# ORALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE PROPRÕE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?

HAÍLA IVANILDA DA SILVA<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6677-7029>

[<haila.silva@ufpe.br>](mailto:haila.silva@ufpe.br)

FABÍOLA MÔNICA DA SILVA GONÇALVES<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9951-7012>

[<fabiola.sgoncalves@ufpe.br>](mailto:fabiola.sgoncalves@ufpe.br)

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco (PE), Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco (PE), Brasil.

**RESUMO:** Neste estudo, investigamos as prescrições contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relativas à sistematização da oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, baseamo-nos em uma concepção de linguagem como interação, fundamentamo-nos, sobretudo, nas teorizações de Marcuschi (2010) e Schneuwly e Dolz (2011). Por meio de análise documental de caráter qualitativo, os dados foram organizados a partir da categoria analítica “Produção de textos orais” e suas subcategorias, conforme Leal (2022a): i) produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala; ii) escuta atenta; iii) reflexões sobre situações de interação e planejamento da produção textual; e iv) avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições. Os resultados revelaram que a BNCC contempla habilidades relativas a três dessas subcategorias: produção de textos orais; escuta atenta; e reflexões sobre situações de interação, sendo a primeira a mais destacada. A “escuta atenta” recebeu atenção reduzida, especialmente nos anos de alfabetização (1º e 2º ano). Já “reflexões sobre situações de interação” foi abordada parcialmente. E não houve menção à “avaliação dos textos orais”. Concluímos que a oralidade ainda ocupa um espaço menos privilegiado na BNCC, no que tange à seção destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que pode impactar negativamente nas práticas pedagógicas, na formação de professores(as) e na produção de materiais didáticos. Defendemos, portanto, o fortalecimento desse eixo no referido documento, com maior diversidade de gêneros e habilidades, reconhecendo-o como componente fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** oralidade, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Base Nacional Comum Curricular.

## ORALITY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: WHAT DOES THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE PROPOSE?

**ABSTRACT:** This study investigates the prescriptions contained in the National Common Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular- BNCC) regarding the systematization of orality in the early years of Elementary Education. To this end, we adopt a conception of language as interaction, drawing primarily on the theoretical frameworks of Marcuschi (2010) and Schneuwly and Dolz (2011). Through a qualitative documentary analysis, the data were organized according to the analytical category “Oral text production” and its subcategories, as proposed by Leal (2022a): (i) production of oral texts for different purposes, monitoring one’s own speech; (ii) attentive listening; (iii) reflections on interactional situations and planning of textual production; and (iv) evaluation of oral situations and produced texts as well as

their conditions. The results reveal that the BNCC encompasses skills related to three of these subcategories: oral text production, attentive listening, and reflections on interactional situations, with the first being the most emphasized. “Attentive listening” received limited attention, especially in the literacy years (1st and 2nd grades). “Reflections on interactional situations” were only partially addressed, and no reference was found to the “evaluation of oral texts.” We conclude that orality still occupies a less privileged position in the BNCC section devoted to the early years of Elementary Education, which may negatively affect pedagogical practices, teacher education, and the development of teaching materials. Therefore, we advocate for the strengthening of this axis within the document, with greater diversity of genres and skills, recognizing it as a fundamental component of the teaching-learning process.

**Keywords:** orality; early years of Elementary Education; *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).

## ORALIDAD EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA: ¿QUÉ PROPONE LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR?

**RESUMEN:** En este estudio se analizan las prescripciones de la *Base Nacional Común Curricular* (Base Nacional Comum Curricular BNCC) relacionadas con la sistematización de la oralidad en los primeros años de la Educación Primaria. Se adopta una concepción del lenguaje como interacción y se fundamenta el análisis en los aportes teóricos de Marcuschi (2010) y de Schneuwly y Dolz (2011). A partir de un análisis documental de carácter cualitativo, los datos se organizaron según la categoría “Producción de textos orales” y sus subcategorías, propuestas por Leal (2022a): i) producción de textos orales con diferentes finalidades y monitoreo de la propia expresión; ii) escucha atenta; iii) reflexiones sobre situaciones de interacción y planificación textual; y iv) evaluación de las situaciones y de los textos orales producidos. Los resultados muestran que la BNCC contempla competencias relacionadas con tres de esas subcategorías: producción de textos orales, escucha atenta y reflexiones sobre situaciones de interacción, siendo la primera la más destacada. La escucha atenta recibe menor atención, especialmente en los primeros grados, mientras que las reflexiones sobre la interacción se abordan parcialmente y no se mencionan evaluaciones de textos orales. Se concluye que la oralidad ocupa un espacio poco privilegiado en la BNCC, lo que puede incidir negativamente en las prácticas pedagógicas, la formación docente y la elaboración de materiales didácticos. Por ello, se defiende el fortalecimiento de este eje con mayor diversidad de géneros y competencias, reconociéndolo como componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** oralidad; Educación Primaria; *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).

## INTRODUÇÃO

O ensino da oralidade vem sendo objeto de discussão, no Brasil, desde a década de 1990. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96) ensejou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, e neles já se discutia a necessidade de a escola ensinar os diversos usos da linguagem oral nas distintas situações comunicativas, tomando como base a ampla variedade de textos orais, sobretudo aqueles pertencentes à esfera pública formal.

Duas décadas após a publicação dos PCN, vimos ser homologada, em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a nova legislação curricular brasileira que reafirma a relevância do ensino da oralidade, enfatizando a abordagem dos gêneros orais em articulação com diferentes semioses, isto é, com múltiplas linguagens, com destaque para os gêneros orais digitais.

Não somente na legislação sobre currículos o ensino da oralidade se faz presente. As pesquisas que enfocam o oral vêm passando por transformações gradativas, em decorrência dos investimentos de pesquisadores nacionais e internacionais, dentre eles: Leal (2022a), Luna e Ribeiro (2022), Marcuschi (2010), Magalhães, Bueno e Costa-Maciel (2021) e Schneuwly e Dolz (2011). Nesse contexto, já é possível atestar um consenso entre os estudiosos quanto à relevância de se desenvolver um trabalho sistemático com a linguagem oral em todas as etapas da educação, considerando sua presença constante na maioria das interações comunicativas.

Contudo, apesar do notório crescimento das discussões sobre o ensino da oralidade, temos visto que “alimentando a visão grafocêntrica predominante na sociedade, as práticas de ensino da escrita ainda se apresentam como eixo de atenção na universidade e na escola” (Luna; Ribeiro, 2022, p. 99), o que pode explicar a lacuna que ainda persiste no trabalho com a oralidade na Educação Básica. Pesquisas realizadas com professores(as) apontam que muitos(as) ainda enfrentam dificuldades em abordar os textos orais de maneira sistemática e eficaz em sala de aula (Luna, 2021; Silva, 2019).

Consideramos que essa problemática pode estar relacionada à pouca abordagem da oralidade como eixo de ensino nos cursos de formação de professores(as), na universidade. Considerando que, se os(os) futuros(as) professores(as) que irão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental não vivenciam, durante sua formação inicial, a sistematização da linguagem oral, torna-se pouco provável que adquiram os conhecimentos teórico-metodológicos necessários para fundamentar a transposição desses saberes em suas ações didáticas (Carmin; Remus-Moraes, 2021; Costa-Hübes; Menegassi, 2021).

Esse preocupante cenário levou-nos à produção do presente trabalho, cujo objetivo foi investigar as prescrições contidas na BNCC (Brasil, 2017) relativas à sistematização da oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), com foco na análise das dimensões previstas para o desenvolvimento das capacidades orais dos(as) estudantes. Nesse sentido, destacamos a relevância de examinar as diretrizes estabelecidas pelo referido documento para essa etapa de ensino, marcada pela consolidação das habilidades de alfabetização, sendo a oralidade considerada uma das dimensões fundamentais desse processo na perspectiva do letramento (Leal, 2022b).

Considerando a atual conjuntura educacional, a BNCC configura-se como uma “referência nacional para o ensino da Educação Básica, orientando a elaboração de currículos estaduais e municipais e propondo habilidades e competências que devem ser atingidas ao final do processo de escolarização nas redes de ensino privadas e públicas” (Cordeiro; Lima, 2021, p. 268). Sendo assim, a escolha deste documento como objeto de análise revela-se fundamental, não apenas pelo impacto de suas concepções e orientações na formulação dos currículos dos sistemas de ensino estaduais e municipais, mas também porque, conforme a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, a BNCC deve servir como referência para a construção dos currículos voltados à formação inicial docente (Brasil, 2019). Assim, esse documento normativo exerce influência direta sobre a aprendizagem escolar, o trabalho docente, a produção de materiais didáticos e a própria formação de professores(as) (Storto; Costa-Maciel; Magalhães, 2023).

Nessa perspectiva, em busca de atender ao objetivo proposto, debruçamo-nos sobre a BNCC, especificamente sobre a seção voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Adotamos a perspectiva analítica documental (Ludke; André, 2012) e utilizamos, como aporte teórico-metodológico,

a análise de conteúdo (Bardin, 2016), por compreendermos que essa abordagem permite interpretar o conteúdo das mensagens, bem como realizar inferências significativas.

Como procedimento de análise, adotamos uma abordagem crítica, fundamentada na seguinte categoria analítica: “Produção e compreensão de textos orais”, subdividida nas seguintes subcategorias: i) produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala; ii) escuta atenta; iii) reflexões sobre situações de interação e planejamento da produção textual; e iv) avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições. Essa categorização baseia-se nos estudos de Leal (2022a), que trata do ensino da oralidade a partir de dimensões possíveis de serem ensinadas. Os dados coletados foram analisados sob uma perspectiva qualitativa, conforme os pressupostos metodológicos de Minayo (2011).

Estruturamos o artigo, inicialmente, apresentando uma breve reflexão teórica acerca da oralidade e seu ensino. Em seguida, tratamos dos resultados da análise decorrente da leitura e interpretação da BNCC. E, por fim, após perfilar as poucas prescrições voltadas ao ensino do oral presentes no documento analisado, desenvolvemos reflexões sobre a imediata necessidade de reconfigurar o espaço destinado à oralidade nos documentos oficiais que norteiam os currículos, de modo a possibilitar uma delimitação mais clara desse eixo como objeto de ensino.

## **ORALIDADE COMO OBJETO DE ESTUDO E DE ENSINO**

Durante muitos anos, o trabalho com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, tanto como objeto de estudo quanto como objeto de ensino, foi subvalorizado. A linguagem oral não era efetivamente considerada parte integrante do ensino e da investigação nos estudos linguísticos, sendo constantemente preterida em favor dos demais eixos: leitura, escrita e análise linguística. Entretanto, desde o final do século XX, essa perspectiva começou a se modificar. A oralidade passou a ser contemplada nas orientações curriculares oficiais para a Educação Básica, alinhada a documentos como os PCN (Brasil, 1997). Assim, a escassez de estudos sobre o tema tem sido gradualmente superada, o que indica um avanço significativo na valorização desse eixo no contexto do ensino da língua materna (Araújo; Silva, 2013; Magalhães; Bueno; Costa-Maciel, 2021).

Por outro lado, apesar de vislumbrarmos a abrangência do ensino da oralidade, não podemos deixar de enfatizar que, conforme discurso de muitos(as) professores(as) da Educação Básica, essa dimensão ainda é relegada a um lugar de menor relevância. É possível observar que, para muitos docentes, a escrita permanece como o principal e, por vezes, o único foco do ensino de Língua Portuguesa (Souza; Leal, 2023). O fato é que muitos(as) professores(as) manifestam insegurança quanto a como intervir de maneira produtiva no processo comunicativo oral em sala de aula. Embora reconheçam a “oralidade como um dos eixos de ensino de Língua Portuguesa; [...] apresentam dificuldades no que se refere ao conhecimento pedagógico, ou seja, na elaboração e sistematização de práticas de ensino para o desenvolvimento da oralidade dos alunos da escola básica” (Magalhães; Mattos, 2021, p. 222).

Consideramos, portanto, que essa questão é fruto do pouco espaço destinado à oralidade nos cursos de formação de professores(as), na universidade. Isso porque “a formação docente pouco tratou da temática ao longo dos anos” (Magalhães; Mattos, 2021, p. 223). Dessa forma, defendemos a:

Urgente necessidade de mudança do lugar que o oral tem ocupado nos currículos de cursos de Licenciatura em Pedagogia, entendendo ser tarefa da formação docente descrever, analisar e

refletir sobre a natureza, a organização e as estratégias de produção do texto falado, no sentido de que isso possa se reverberar na prática docente (Luna; Ribeiro, 2022, p. 99).

Concomitantemente a esse entendimento, é importante destacar que, para muitos docentes da Educação Básica, o ensino da oralidade ainda se restringe à “preparação para leitura de textos (atividades de pré-leitura) ou para dar subsídios temáticos para atividades de produção escrita (como, por exemplo, debates ou conversas antes das propostas de redação)” (Luna, 2021, p. 161). Não estamos com isso desconsiderando a estreita relação entre fala e escrita, tampouco a importância de abordá-la no que tange ao contexto do ensino do oral. Contudo, defendemos que a oralidade, enquanto objeto autônomo de ensino (Schneuwly; Dolz, 2011), extrapola essa concepção reducionista. Trata-se de uma perspectiva limitada, que carece de uma análise aprofundada acerca das especificidades da linguagem oral e de suas formas de realização, de modo a possibilitar a identificação das dimensões que, de fato, contribuem para o desenvolvimento das competências orais dos(as) estudantes (Cordeiro; Lima, 2021).

Para Marcuschi (2010, p. 25), a oralidade é “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. Desse modo, “a constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011, p. 140).

Logo, defendemos que, conforme Schneuwly (2011, p. 114), não se trata de ensinar o oral na escola, mas sim “os orais em suas múltiplas formas”. Isso porque não há uma forma única de oralidade a ser ensinada; o que existe são diferentes gêneros orais, cada um com características próprias e passíveis de sistematização no contexto escolar. Assim, consideramos que, para o ensino da oralidade, deve-se partir de uma mediação sistemática sobre as diferentes possibilidades de interação pelos gêneros textuais orais.

Contudo, quais gêneros orais devem ser tomados como objeto de ensino no contexto escolar? Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 146) defendem que devem ser priorizados aqueles pertencentes à esfera da comunicação pública formal, uma vez que “os alunos geralmente dominam bem as formas cotidianas de produção oral”. Nesse sentido, compete à escola oferecer oportunidades para que os(as) estudantes avancem para além das práticas orais do cotidiano, colocando-os(as) em contato com formas discursivas de caráter mais institucional, que são, em certa medida, mediadas e reguladas por restrições externas.

Nesse debate, levando em consideração a complexidade que envolve o ensino da oralidade em sala de aula, Leal (2022a, p. 27) vem propondo uma discussão sobre as diferentes dimensões que podem encaminhar o agir docente. Defende assim as seguintes categorias analíticas, as quais, desde então, sinalizam “dimensões para o currículo e a prática docente acerca do que contemplar nesse eixo: (1) Relações entre fala e escrita; (2) Variação linguística; (3) Reflexões sobre práticas orais; (4) Produção e compreensão de textos”. Cada uma dessas categorias engloba subcategorias, conforme discutimos a seguir.

### **Categoria 1: Relações entre fala e escrita**

Leal (2022a) propõe que as práticas sociais da oralidade são variadas, demandam conhecimentos e habilidades específicos, que precisam ser implementados na sala de aula. Essas diversas práticas ocorrem, também, em interfaces com a escrita. Por isso, a autora defende uma abordagem que desconsidera a visão dicotômica entre fala e escrita (Marcuschi, 2010), reconhecendo que o trabalho com as relações entre essas modalidades na escola pode ser contemplado a partir de quatro subcategorias: oralização do texto escrito; semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos; oralidade como apoio à produção escrita; e escrita como apoio à produção oral.

A “Oralização do texto escrito” refere-se à oralização em voz alta de textos lidos ou memorizados. Podemos observar exemplos dessa prática em recitações de poemas em saraus ou na apresentação de notícias em telejornais, que, embora transmitidas oralmente, têm origem em textos escritos. Portanto, “[...] não são gêneros orais em sua origem, mas surgem como escritos e depois são oralizados, chegando ao público nessa forma” (Marcuschi; Dionisio, 2007, p. 17).

No que se refere à subcategoria “Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos”, parte-se da compreensão de que “há gêneros que se materializam tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita” (Leal, 2022a, p. 31). Podemos tomar como exemplo o caso de “entrevistas em revistas e jornais que originalmente foram produzidas na forma oral, mas só nos chegaram pela escrita” (Marcuschi; Dionisio, 2007, p. 17).

E em relação às subcategorias “Oralidade como apoio à produção escrita” e “Escrita como apoio à produção oral”, Leal (2022a) enfatiza a importância de se contemplar a relação entre as duas modalidades, destacando a inserção de textos originalmente produzidos na oralidade que são transformados em textos escritos e vice-versa. Essa relação abrange, por exemplo, situações em que a leitura de textos subsidia a produção oral, bem como aquelas em que o falante consulta materiais escritos para organizar a sua fala. Podemos citar, como exemplo, a produção de notícias e reportagens, prática que envolve, segundo Marcuschi e Dionisio (2007, p. 17), uma espécie de “editoração da fala”, já que muitas vezes as informações veiculadas no texto são obtidas por meio de entrevistas ou depoimentos orais gravados. Outro exemplo é a exposição oral de um pôster acadêmico, que combina elementos orais e escritos para potencializar a transmissão das informações, conforme apontam Costa-Maciel, Forte-Ferreira e Bilro (2021). De acordo com Marcuschi (2010), trata-se de um misto de domínios, uma vez que as produções se mesclam, englobando elementos do meio oral e gráfico, escrito e sonoro.

## **Categoria 2: Variação linguística**

Para Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 48), “a variação linguística é um elemento natural da fala humana. No Brasil, um país continental e com uma incrível diversificação de falares regionais, o povo precisa ser urgentemente educado a combater o preconceito linguístico”. Esse entendimento de que a língua é naturalmente variável impõe à escola a responsabilidade de enfrentar os preconceitos associados às diferentes variedades dialetais. “Assim, o ensino da oralidade na escola deve ter como um dos objetivos o desenvolvimento de situações que possibilitem aos alunos refletirem sobre as variações linguísticas existentes na sociedade, compreendendo que existem diversos usos da língua, formais e informais” (Souza; Leal, 2023, p. 216). Nesse contexto, Leal (2022a, p. 36) defende que:

Dentre os muitos conhecimentos e habilidades relativos ao fenômeno da variação linguística estão: (1) Respeito à variação linguística; (2) Comparação de textos quanto à variação linguística

e reconhecimento dos fatores de variação linguística; (3) Adequação do modo de falar às situações de interação.

Ainda segundo a autora, a subcategoria “Respeito à variação linguística” refere-se ao reconhecimento da dinamicidade da língua e à proposição de meios para combater o preconceito linguístico. Quanto à subcategoria “Comparação de textos quanto à variação linguística e reconhecimento dos fatores de variação linguística”, as situações de reflexão sobre as formas não prestigiadas de uso da língua devem evidenciar que as causas da variação são de ordem social e não linguística, promovendo o reconhecimento e a valorização das diferentes formas de fala presentes nas diversas regiões do país. Por fim, a subcategoria “Adequação do modo de falar às situações de interação” consiste em ensinar os(as) estudantes a utilizarem adequadamente a linguagem oral em instâncias públicas, fazendo uso da língua de forma cada vez mais competente e consciente.

### **Categoria 3: Reflexões sobre práticas orais**

Sabemos que apenas a observação não é suficiente para o desenvolvimento de habilidades mais complexas relacionadas ao ensino da oralidade. No entanto, em muitos casos, a observação atrelada a reflexões sobre como determinados procedimentos se desenvolvem pode favorecer aprendizagens significativas. Tendo essa compreensão como mote, Leal (2022a, p. 39) afirma que, “por meio de reflexões, podemos entender melhor os contextos em que textos podem ser gerados”. No viés dessa discussão, vejamos também o que diz os PCN:

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas (Brasil, 1997, p. 38-39).

Nesse caso, Leal (2022a) apresenta três tipos de reflexões que podem colaborar para a promoção de aprendizagens relacionadas às interações que envolvem a produção e a escuta de textos orais. São elas: reflexões gerais sobre práticas de uso da oralidade; reflexões sobre os gêneros orais; reflexões centradas em especificidades da produção oral.

As reflexões gerais sobre as práticas de uso da oralidade dizem respeito às situações em que os estudantes analisam eventos nos quais os gêneros orais circulam, com foco nas finalidades dos processos interativos, papéis exercidos pelos interlocutores envolvidos, espaços sociais em que ocorrem, regras de comportamento, entre outros aspectos. As reflexões sobre os gêneros orais dizem respeito às atividades que promovem os conhecimentos sobre aspectos composicionais e estilísticos, envolvendo análise de diferentes eventos e dos textos neles produzidos. Por fim, as reflexões centradas em especificidades da produção oral compreendem as atividades que envolvem conhecimentos extralinguísticos (extratextuais), paralinguísticos (prosódicas) e cinésicos (gestuais) (Leal, 2022a, p. 39-40).

### **Categoria 4: Produção e compreensão de textos orais**

Schneuwly (2011), ao fazer uso da abordagem bakhtiniana (2011), conceitua os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, caracterizados por três elementos: “conteúdo temático –

estilo – construção composicional”. Ainda segundo esse autor, “a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intencional do locutor” (Schneuwly, 2011, p. 23).

Nessa acepção, Leal (2022a) considera que quatro subcategorias envolvem a produção e a compreensão de textos/gêneros orais, a saber: i) produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala; ii) escuta atenta; iii) reflexões sobre as situações de interação e planejamento da produção textual; e iv) avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições.

Sabemos que o uso da linguagem se concretiza por meio de textos, expressos em diferentes gêneros, os quais são produzidos por sujeitos em situação de interação. Portanto, a primeira subcategoria consiste em eleger a oralidade como conteúdo escolar a partir das variadas situações de fala quanto aos propósitos comunicativos, reconhecendo a riqueza e a diversidade dos usos da linguagem oral no cotidiano. Assim, é papel da escola assegurar o contato com a diversidade e com a diferença. Não se trata apenas de ensinar a fala espontânea, típica das interações informais do dia a dia, mas, sobretudo, de promover o desenvolvimento de competências para o desempenho adequado em práticas orais formais, como a realização de seminários, debates, júris simulados, entrevistas, dentre outros (Melo; Cavalcante, 2007). Ainda de acordo com Melo e Cavalcante (2007, p. 77-78):

Não é preciso ser especialista para perceber que há pouca coisa comum entre a fala de um político no palanque e a conversa de duas vizinhas sobre o último capítulo da novela; entre a piada contada por um garoto e o desempenho oral de alunos de 4ª série durante a apresentação de um seminário; entre a argüição de um promotor num tribunal de justiça e a leitura de um poema em sala de aula. Em cada um desses casos, a situação física em que os participantes estão inseridos, o grau de intimidade e a afetividade entre eles, os elementos linguísticos característicos de cada gênero (estruturas sintáticas, seleção lexical, estratégias interativas, etc.) são, entre outros aspectos, bastantes diferentes.

A segunda subcategoria, “Escuta atenta”, parte do princípio de que, “para aprender a falar, é necessário aprender a ouvir de modo atento e reflexivo” (Leal, 2022a, p. 42). Nesse sentido, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 33-34) argumentam que:

Ouvir e falar são coisas aprendidas conjuntamente. Desde a ética social mais básica para o diálogo até a produção do discurso mais elaborado, essas atividades se inter-relacionam de uma forma tão essencial que é impossível isolá-las. Há muito se sabe que quem não sabe ouvir não é bom falante.

Nessa perspectiva, compreendemos, com base em Alvim e Magalhães (2016), que trabalhar as atividades de escuta na sala de aula não consiste em promover o silenciamento e a passividade dos(as) estudantes, mas em colaborar para o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a atenção, a compreensão oral plena e um comportamento ativo nas diversas interações orais.

As autoras supracitadas classificam os seguintes objetivos relacionados às atividades de escuta atenta: i) compreender o texto oral – identificar o tema, o gênero e os aspectos envolvidos na comunicação; ii) analisar o texto oral – observar elementos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos presentes nas interações; iii) aprender a escutar e se comportar nas interações orais – compreender a estrutura de participação nos eventos comunicativos, respeitar a vez de falar, ouvir o outro atentamente, orientar-se por comandos orais e assumir papéis sociais de forma adequada; iv) obter modelos de textos orais – criação de situações modelares que auxiliem os(as) estudantes na análise de

eventos comunicativos, no reconhecimento de gêneros e em seu funcionamento discursivo; v) tomar notas – usar estratégias de registro e documentação escrita como parte das atividades de escuta, desenvolvendo a capacidade de captar e organizar informações significativas; e vi) retextualizar e analisar a relação oral-escrita a partir da transcrição – processo de transformação complexo que envolve diferentes operações, afetando tanto o código quanto os sentidos (Marcuschi, 2010). A retextualização evidencia aspectos nem sempre compreendidos na relação entre oralidade e escrita, sendo, portanto, de suma importância.

Na terceira subcategoria, “Reflexões sobre as situações de interação e planejamento da produção textual”, parte-se da compreensão de que, “para falar, também pode ser necessário planejar, sobretudo nas situações mais típicas de instâncias públicas” (Leal, 2022a, p. 42). Nesse contexto, defendemos que, assim como na escrita, os textos também podem e devem ser planejados na oralidade.

Uma das formas de realizar esse planejamento é, justamente, por meio da compreensão e do uso consciente dos elementos que constituem o texto oral. Compreende-se que o trabalho com gêneros orais formais e mediados exige um nível mais elavado de preparação. Isso significa que o texto precisa ser planejado considerando a finalidade comunicativa desejada e a estrutura textual própria de cada gênero, que pode variar entre formas mais ou menos convencionais.

Tendo isso em mente, a escola deve atuar preparando os(as) estudantes para as diversas atividades comunicativas que demandam fala, escuta e reflexão sobre a língua, especialmente aquelas mais estruturadas e formais. A esse respeito, Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 147) afirmam:

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. São, em grande parte, predefinidos, “pré-codificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipação e necessitam, portanto, preparação. Por exemplo, uma exposição oral não se improvisa, mesmo que, ao longo do processo de produção, aquilo que foi previamente preparado requeira uma adaptação à situação.

A última subcategoria diz respeito à “Avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições”. Leal (2022a, p. 43) considera que “a avaliação das situações em que os estudantes produziram textos orais é fundamental para que progridam em suas aprendizagens, assim como fazem profissionais que, em suas funções, precisam lidar com os textos orais em seus cotidianos”.

Nesse sentido, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) argumentam que as competências relacionadas à oralidade constituem conteúdo escolar, devendo, portanto, ser avaliadas de forma sistemática. Isso porque a avaliação é parte essencial do processo educativo, especialmente quando se adota uma abordagem diagnóstica. Esse tipo de avaliação oferece ao docente informações relevantes sobre o nível de aprendizagem dos(as) estudantes, bem como sobre como estão adquirindo, desenvolvendo e consolidando determinadas habilidades.

Contudo, quais aspectos devem ser considerados na avaliação dos textos orais? Melo e Cavalcante (2007), importantes referências quanto aos critérios de análise do texto oral em contexto escolar, afirmam que a oralidade deve ser alçada à condição de objeto de ensino, contemplando questões relacionadas à variação de dialeto e registro, às situações comunicativas, às estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero, aos processos de compreensão, entre outros aspectos relevantes.

Assim, nessa mesma direção, Souza e Leal (2023), ao discutirem sobre avaliação na perspectiva da autoavaliação pelo(a) estudante tanto de suas próprias produções textuais quanto das realizadas coletivamente pela turma, destacam que a avaliação das atividades orais, por meio de diferentes recursos didáticos e instrumentos, promove uma reflexão aprofundada sobre cada uma das habilidades linguísticas. Esse processo, portanto, colabora para a efetivação do trabalho pedagógico ao contemplar aspectos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos na construção do conhecimento sobre o gênero oral estudado e produzido.

No que tange aos(as) estudantes, esses momentos avaliativos favorecem a reflexão sobre os critérios organizacionais do gênero, permitindo que identifiquem, com autonomia, quais aspectos ainda precisam ser aprimorados para se atingir uma produção final mais adequada ao gênero oral em questão.

Com base nessas reflexões teóricas, apresentamos, a seguir, a discussão sobre as informações coletadas acerca das prescrições contidas na BNCC (Brasil, 2017) relativas à sistematização da oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **ORALIDADE NA BNCC: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

A análise empreendida neste estudo parte da necessidade de compreender como o ensino da oralidade está sendo contemplado na nova legislação curricular brasileira – a BNCC, cuja versão para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017. A BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7).

Esse documento foi elaborado “com base na legislação educacional vigente no país, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Cordeiro; Lima, 2021, p. 273). Organizacionalmente, a BNCC contempla as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio.

Conforme mencionado em momento anterior, a composição dos dados deste trabalho se deu com base na seção da BNCC voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Ressaltamos que a referida seção organiza-se a partir de quatro grandes áreas de conhecimento: Linguagens (que engloba Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática; Ciências da Natureza; e Ciências Humanas. Essas áreas são estruturadas a partir de competências que o documento julga serem essenciais para cada ano escolar.

No que concerne ao componente curricular Língua Portuguesa, a BNCC assume o conceito de linguagem como interação, a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva, alinhada a documentos anteriores, como os PCN. Para tanto, afirma que compete ao componente Língua Portuguesa “proporcionar aos estudantes 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, 2017, p. 67-68). Nessa perspectiva, o texto é entendido como elemento central do trabalho com a linguagem, devendo sempre ser relacionado ao seu contexto de uso e produção.

A BNCC considera quatro eixos de integração correspondentes às práticas de linguagem: “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica” (Brasil,

2017, p. 71). Voltemos, então, nosso olhar para a sistematização do eixo oralidade, conceituado pelo documento como “as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (Brasil, 1997, p. 78). Assim, a BNCC orienta que o tratamento didático das práticas orais deve abranger as seguintes dimensões: “condições de produção dos textos orais; compreensão de textos orais; produção de textos orais; efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em gêneros orais diversos e a relação entre fala e escrita” (Brasil, 2017, p. 79-80).

No mais, para fins de organização curricular, a BNCC organiza as supracitadas práticas orais a partir dos campos de atuação em que elas se realizam, a saber: vida cotidiana; artístico-literário; práticas de estudo e pesquisa; e vida pública. Para cada campo, são destacadas as habilidades de oralidade, que são organizadas em um quadro. Nesse quadro são delimitadas, de forma contextualizada, as competências e habilidades, os gêneros textuais e os diferentes objetos de conhecimento que devem ser trabalhados por ano letivo.

Diante dessa contextualização, tendo em vista que nosso objetivo neste estudo está voltado para investigar as prescrições contidas na BNCC (Brasil, 2017) relativas à sistematização da oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base em Leal (2022a), elencamos a categoria analítica “Produção e compreensão de textos orais”, bem como as seguintes subcategorias: i) produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala; ii) escuta atenta; iii) reflexões sobre situações de interação e planejamento da produção textual; e iv) avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições.

Frente ao que se observa na BNCC e tomando como referência a categoria analítica e as subcategorias enunciadas, apresentamos, a seguir, como se mostra o território de ocupação da oralidade nessa nova legislação curricular:

**Quadro 1** - Dimensões previstas na BNCC para o ensino da oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental

SUBCATEGORIAS	QUANTIDADE DE HABILIDADES	DISTRIBUIÇÃO DAS HABILIDADES POR ANO ESCOLAR				
		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala	20	6	8	7	7	6
Escuta atenta	3	1	1	3	3	3
Reflexões sobre situações de interação e planejamento da produção textual	8	3	3	5	6	7
Avaliação das situações e dos textos orais	--	--	--	--	--	--

produzidos e suas condições						
Total	31	10	12	15	16	16

Fonte: as autoras (2025).

O quadro revela a presença de um quantitativo de 31 (trinta e uma) habilidades destinadas ao ensino da oralidade, distribuídas na seção que contempla o nível do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Para a subcategoria “produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala”, há o indicativo de 20 (vinte) habilidades, contabilizando o percentual de 64,52%. Percebemos que se trata de um percentual significativamente superior em relação às demais subcategorias e salientamos que esse resultado pode ser justificado pela natureza abrangente que caracteriza essa subcategoria, a qual envolve tanto a produção de textos orais voltados a diferentes finalidades quanto o monitoramento da própria fala. Evidencia-se, portanto, a relevância dos gêneros orais no processo de aprimoramento da expressão oral dos(as) estudantes, competência amplamente destacada tanto nos estudos de Marcuschi (2010) quanto nas pesquisas de Schneuwly e Dolz (2011), por ser essencial não apenas no contexto escolar, mas também para uma participação social efetiva.

O resultado ainda suscita que, das 20 (vinte) habilidades identificadas, as quais ora se correlacionam, ora se sucedem, 6 (seis) devem ser desenvolvidas no 1º ano; 8 (oito) no 2º ano; 7 (sete) no 3º ano; 7 (sete) no 4º ano; e 6 (seis) no 5º ano. As habilidades correspondentes ao 1º e 2º anos centram-se no desenvolvimento de conhecimentos voltados ao planejamento e à produção de gêneros orais, com apoio docente e colaboração entre os(as) estudantes. São abordados temas como relato de histórias, gestão da palavra e uso adequado do tom de voz, além de gêneros pertencentes ao campo da vida cotidiana, à esfera midiática e às tradições orais, como podemos ver no fragmento a seguir:

(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 (Brasil, 2017, p. 103).

Essa habilidade contempla gêneros de uso social, como avisos, convites, receitas, instruções de montagem, etc. Notamos que o trabalho com esses gêneros aparece acrescido do uso de tecnologias digitais, o que, a nosso ver, revela uma intenção do documento em reconhecer os ambientes digitais como espaços legítimos de circulação de discursos orais. Dessa forma, parece haver uma preocupação, ainda que tímida da BNCC, “em relacionar as questões de linguagem ao enorme desenvolvimento tecnológico na área das TIC experimentado no Brasil na última década” (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p. 30).

Além disso, observa-se que há uma preocupação com o planejamento das situações orais ao orientar que sejam considerados a situação comunicativa, o tema/assunto e a finalidade do texto oral a ser produzido. Tal recomendação remete ao trabalho com a produção oral em instâncias públicas de interação. Nesse sentido, é fundamental que, ao se transformar a oralidade em conteúdo escolar a ser trabalhado e desenvolvido no ambiente institucional, as situações didáticas favoreçam a aprendizagem das habilidades relacionadas ao planejamento discursivo. Como afirma Schneuwly (2011), as formas cotidianas de produção oral operam em contextos de imediatez, caracterizando-se como um aprendizado espontâneo, desenvolvido no dia a dia.

Por outro lado, o desempenho adequado das práticas orais formais, que demandam ensino formal e sistemático, exige um nível mais elevado de preparação, pois implica “um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las; são, em (grande) parte, pré-definidas, ‘pré-codificadas’ pelas convenções que regulam e que definem seu sentido institucional” (Schneuwly, 2011, p. 121). Desse modo, aprender a planejar o que será dito é importante (Leal, 2022a), considerando as especificidades dos contextos formais e das convenções que os regem.

No que concerne às habilidades sugeridas para o 3º, 4º e 5º anos, estão relacionadas à produção de gêneros orais como tutoriais, resenhas, telejornal (em áudio ou vídeo), argumentações orais sobre acontecimentos de interesse social, bem como à exposição de trabalhos ou pesquisas escolares, conforme se observa nos exemplos a seguir:

(EF04LP12) Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo (Brasil, 2017, p. 121).

(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes (Brasil, 2017, p. 127).

Nesse contexto, ressaltamos que, apesar do repertório ainda limitado de gêneros orais apresentados, se considerarmos o espaço destinado aos demais eixos – leitura e escrita, é possível identificar uma progressão curricular no que se refere ao aumento da complexidade no trabalho com esses gêneros. Essa progressão manifesta-se em aspectos como o tratamento estilístico e a interface entre oralidade e escrita, os quais se evidenciam nesse cenário. Contudo, a efetivação desse trabalho só é possível mediante a formação dos(as) professores(as), seja ela inicial ou continuada, acerca da compreensão desse objeto de ensino (Storto; Costa-Maciel; Magalhães, 2023). Ressaltamos assim que esta é uma necessidade veemente, pois, conforme Magalhães, Bueno e Costa-Maciel (2021, p. 14), “para termos uma transposição de saberes veiculados nos documentos oficiais para a sala de aula, no que se refere aos gêneros orais, é fundamental que haja formação”.

Ademais, observa-se que a BNCC faz menção ao tratamento da argumentação na produção oral – “argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social”, porém não especifica quais gêneros da ordem do argumentar podem ser explorados considerando a situação comunicativa. A nosso ver, essa lacuna implica desconsiderar que discutir o processo de ensino da argumentação significa dialogar com a didatização de gêneros textuais argumentativos, uma vez que são esses gêneros que auxiliam professores(as) e estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Para os(as) estudantes, eles se constituem em ponto de referência para a sua atividade escolar; para o(a) professor(a), representam uma ferramenta concreta de didatização (Schneuwly; Dolz, 2011).

Neste contexto, enfatizamos o debate regrado como um desses gêneros. Caracterizado como um evento público formal, o debate envolve sujeitos organizados por um(a) mediador(a), que defendem pontos de vista, geralmente contrários, a respeito de tema polêmico, sendo ouvidos por uma plateia que pode ou não interferir na argumentação apresentada (Silva, 2019). Assim, o debate constitui-se como:

Um formidável instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de campos de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas ideias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, de valores e de normas (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 72).

Em relação à subcategoria “Escuta atenta”, identificamos 3 (três) habilidades, o que representa 9,38% do total de habilidades destinadas ao ensino da oralidade, conforme distribuídas na seção destinada ao Ensino Fundamental na BNCC. Essas habilidades estão elencadas da seguinte forma: 1 (uma) direcionada ao trabalho no 1º e 2º anos, a saber: “(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário” (Brasil, 2017, p. 95).

Essa habilidade contempla a promoção da escuta como prática consciente e engajada, possibilitando ao(à) estudante não apenas ouvir, mas compreender e interpretar o que está sendo dito, desenvolvendo a atenção plena. Trata-se, portanto, de garantir, na sala de aula, não a formação de sujeitos passivos, mas atentos e ativos diante das interações orais (Alvim; Magalhães, 2016). Ademais, a habilidade também promove a construção de interações dialógicas, pautadas na troca de ideias, na negociação de sentidos e no respeito à fala do outro. A formulação de perguntas pertinentes, nesse contexto, reforça a importância de que, ao tomar a palavra, o interlocutor seja ouvido com respeito e sem interrupções. Essa noção de polidez linguística atua como reguladora da ação comunicativa, pois, sem ela, não há possibilidade de construção de um diálogo produtivo (Schneuwly; Dolz, 2011).

Com relação aos anos seguintes, do 3º ao 5º ano, observamos que também há orientação para o trato com a habilidade supracitada, acrescida de outras duas habilidades distintas:

(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário (Brasil, 2017, p. 131).

(EF35LP18) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras (Brasil, 2017, p. 131).

Além dos objetivos de aprendizagem já mencionados, essas habilidades ressaltam que é preciso escutar com atenção para compreender os gêneros orais, identificar o tema, os aspectos envolvidos como interlocutores, o contexto de produção e o objetivo comunicativo, bem como levantar hipóteses sobre as intenções do interlocutor. É possível tratar também da identificação de elementos discursivos que permitam o reconhecimento das intenções e dos valores difundidos no discurso (Alvim; Magalhães, 2016).

Todavia, algumas considerações devem ser feitas. Os dados apresentados indicam uma minimização da presença de habilidades que contemplem a referida subcategoria no documento. Destacamos que, no que tange ao período da alfabetização, que compreende o 1º e o 2º ano, o espaço destinado à escuta atenta é ainda mais reduzido. Observamos um privilégio dos anos seguintes (do 3º ao 5º ano), sugerindo que a expectativa da BNCC parece ser a de que essas habilidades sejam desenvolvidas gradativamente, em uma progressão que leve ao amadurecimento das competências comunicativas dos(as) estudantes.

No mais, é possível afirmar que, as habilidades analisadas concentram-se no desenvolvimento da compreensão dos textos orais e nos aspectos comportamentais que medeiam as interações orais. No entanto, não há propostas explícitas de reflexão sobre o emprego da escuta atenta com fins de registro, como a tomada de notas, o uso de estratégias de documentação escrita, a retextualização ou a análise da relação entre oralidade e escrita por meio de atividades como a transcrição

de falas. São lacunas que necessitam ser observadas, uma vez que essas práticas poderiam ampliar ainda mais o trabalho com a escuta na escola, aproximando os(as) estudantes de competências mais complexas da oralidade, que demandam ensino formal e sistemático.

No que diz respeito à subcategoria “Reflexões sobre situações de interação e planejamento da produção textual”, identificamos 8 (oito) habilidades, totalizando, portanto, 25,8%. Dessas habilidades, 3 (três) são direcionadas ao ciclo da alfabetização, 1º e 2º ano; 5 (cinco) são destinadas ao 3º ano; 6 (seis) para o 4º ano; e 7 para o 5º ano.

Para exemplificar a proposta voltada ao período da alfabetização, destacamos a seguinte habilidade: “(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências, etc.” (Brasil, 2017, p. 95). Verificamos, com isso, que há, por parte do documento, o estímulo para que o(a) estudante analise os elementos que compõem uma situação de interação oral, mobilizando conhecimentos acerca dos interlocutores (ouvinte / falante), da intenção comunicativa – uma vez que toda situação de comunicação responde a objetivos e interesses específicos do contexto de interlocução, bem como do gênero textual, que varia conforme as finalidades sociais envolvidas (Schneuwly; Dolz, 2011).

Outro aspecto relevante diz respeito às finalidades comunicativas do texto (como informar, relatar, argumentar, etc.), sendo, portanto, fundamental que o(a) estudante adapte sua fala ao gênero e à situação em questão. Ao compreender esses elementos, o(a) aluno(a) desenvolve um comportamento comunicativo mais eficiente, ético e consciente, tornando-se um cidadão crítico e autônomo, capaz de refletir sobre o uso da linguagem oral em diferentes instâncias sociais (Brasil, 1997).

As habilidades destinadas ao segundo ciclo (3º, 4º e 5º ano) estão relacionadas ao reconhecimento da diversidade de gêneros orais, bem como dos elementos extralinguísticos, paralinguísticos, cinésicos e linguísticos. Abaixo seguem dois fragmentos:

(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate, etc.) (Brasil, 2017, p. 113).

(EF04LP18) Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados (Brasil, 2017, p. 127).

Observamos, portanto, que ambas as habilidades tratam da oralidade como uma prática multimodal, ou seja, a integração de múltiplas linguagens – elementos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, que colaboram simultaneamente para o processo comunicativo. Nessa perspectiva, Dionísio (2007, p. 178) afirma que, “quando falamos, usamos não só a voz, mas também o corpo, pois fazemos gestos, meneios de cabeça, entoações que podem sinalizar uma pergunta, uma crítica, um elogio [...] Isso significa dizer que a fala é multimodal”, logo envolve tanto recursos verbais quanto visuais.

Nessa mesma acepção, Alvim e Magalhães (2016) ressaltam que, durante a interação, os elementos não linguísticos podem confirmar, invalidar ou até mesmo substituir a codificação verbal, razão pela qual se configuram como um aspecto imprescindível a ser ensinado. Dessa forma, os elementos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos “interferem diretamente no funcionamento daquilo que é de natureza estritamente linguística (verbal) [...] esses três aspectos são indissociáveis, pois é o conjunto que constrói a significação” (Melo; Cavalcante, 2007, p. 83).

Por outro lado, não identificamos, ao longo de nossa análise, habilidades relativas a última subcategoria, “Avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições”. Destacamos, nesse sentido, a relevância de um trabalho pedagógico que contemple aspectos específicos da avaliação da oralidade em sala de aula. Trata-se de um componente essencial para a construção e a consolidação das capacidades de linguagem necessárias à formação de sujeitos falantes, conscientes e ativos nas diversas situações comunicativas presentes no cotidiano social.

Sobre esse aspecto, Forte-Ferreira e Magalhães (2024) defendem uma abordagem de avaliação das práticas orais ancorada em uma perspectiva avaliativa processual, fundamentada num viés interacionista. Segundo as autoras:

É necessário avaliar todo o processo de desenvolvimento, a partir da análise das próprias produções dos alunos, a fim de compreender as fragilidades, projetando-as para os acertos. O processo de avaliação das produções orais deve se basear na “maestria em relação aos modelos preexistentes, mas também deve, progressivamente, e explorando a reflexividade dos alunos, desenvolver suas capacidades de deslocamentos, de transformação dos modelos adquiridos” (Bronckart, 2005, p. 251)” (Forte-Ferreira ; Magalhães, 2024, p. 8).

Dessa forma, ressaltamos que, considerando a importância da BNCC (2017) como documento orientador da Educação Básica nacional e dos currículos de formação de professores(as), a ausência de diretrizes claras quanto à avaliação da oralidade configura uma lacuna preocupante. Isso porque o tratamento didático da oralidade também demanda momentos sistemáticos de reflexão sobre a prática comunicativa, especialmente no que diz respeito à autoavaliação e ao aperfeiçoamento da competência linguística.

Defendemos, portanto, que essa dimensão seja contemplada pelo documento no que concerne aos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a possibilitar que os(as) estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla sobre a avaliação de sua própria fala, reconhecendo as condições que influenciam a comunicação. Trata-se de um aspecto fundamental para o aprimoramento da competência comunicativa e, por esse motivo, deve ser considerado nos processos de ensino e aprendizagem da oralidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo, tivemos como objetivo apresentar os resultados de uma investigação sobre as prescrições contidas na BNCC relativas ao trabalho com a oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, servimo-nos da categoria analítica “Produção e compreensão de textos orais”, além das subcategorias: i) produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala; ii) escuta atenta; iii) reflexões sobre situações de interação e planejamento da produção textual; e iv) avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições, as quais foram baseadas nos estudos de Leal (2022a).

Conforme observamos, a BNCC oportuniza reflexões sobre o ensino-aprendizagem da oralidade fundamentadas em uma concepção de linguagem como interação, numa perspectiva enunciativo-discursiva, visto considerar o texto como eixo central do trabalho com a língua, reiterando a importância dos gêneros orais, sempre vinculados aos seus usos reais. Nesse sentido, o documento segue moldes semelhantes ao trabalho que já vinha sendo estabelecido pelos PCN.

Destacamos, no entanto, uma preocupação atualizada em articular a sistematização da oralidade ao trato com gêneros orais acrescido do uso das tecnologias digitais. Essa proposta evidencia, a nosso ver, a intenção do documento em reconhecer os ambientes digitais como espaços legítimos de produção, circulação e interação por meio de discursos orais. “Nesse sentido, revela um avanço em relação aos PCN e sintoniza-se com a sua época e os alunos atuais” (Carnin; Remus-Moraes, 2021).

No que tange às habilidades destinadas à oralidade, foram identificadas 31 (trinta e uma) ao todo. Quantitativo que, a nosso ver, ainda se mostra inferior, considerando o espaço destinado aos demais eixos (leitura, escrita e análise linguística). Isso nos leva a entender, portanto, que a supremacia da escrita sobre a fala (Marcuschi, 2010) ainda não está superada.

Em se tratando das subcategorias de análise, podemos dizer que a BNCC contempla três delas: produção de textos orais; escuta atenta; e reflexões sobre situações de interação. Não há menção à subcategoria “Avaliação das situações e dos textos orais”.

No que concerne à “Produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala”, identificamos que o documento reúne 20 (vinte) habilidades, quantitativo significativamente superior ao das demais subcategorias. Entendemos que esse resultado se justifica pela abrangência dessa subcategoria, que contempla tanto a produção quanto o monitoramento da fala em distintos contextos sociais. A BNCC orienta, já nos anos de alfabetização, o trabalho com gêneros orais integrados ao uso de tecnologias digitais, demonstrando uma certa preocupação em inserir a oralidade aos espaços legítimos de circulação contemporânea. Apesar da quantidade reduzida de gêneros orais contemplados, o documento apresenta progressão das habilidades orais, promovendo desenvolvimento gradual da competência comunicativa crítica e reflexiva. Destacamos também a inclusão da argumentação como objeto de ensino, embora sem indicar quais gêneros devem ser utilizados, o que representa uma lacuna relevante, considerando a importância da ordem argumentativa para a formação cidadã.

Por outro lado, a subcategoria “Escuta atenta” recebeu pouco espaço, especialmente no que tange ao 1º e 2º anos, sendo contemplada com apenas 3 (três) habilidades. Destacamos que, embora as habilidades apresentem um caminho para o desenvolvimento da escuta atenta e ativa diante das interações orais, a abordagem ainda é limitada e necessita de um trabalho mais sistemático e aprofundado, que envolva, especialmente, às relações de registro e análise da oralidade no contexto escolar.

Já em relação a subcategoria “Reflexões sobre situações de interação e planejamento da produção textual”, identificamos 8 (oito) habilidades, as quais se destinam a entender e adaptar a linguagem oral conforme o contexto e o objetivo comunicativo. Observamos, com base nessa subcategoria, que as habilidades em destaque reconhecem a importância de planejar os textos orais a serem produzidos, assim como de compreender a complexidade multimodal das interações.

Contudo, não identificamos habilidades destinadas ao desenvolvimento da subcategoria “Avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições”. Destacamos que a falta de diretrizes claras para a avaliação da oralidade pelo referido documento é uma lacuna significativa, visto comprometer a possibilidade de se desenvolver um trabalho pedagógico que considere momentos sistemáticos de reflexão, autoavaliação e aperfeiçoamento da competência comunicativa.

Em linhas gerais, diante da significativa abrangência da BNCC como documento norteador da educação brasileira, acreditamos que as carências identificadas podem impactar negativamente as práticas pedagógicas, a elaboração de currículos, a formação de professores(as) e a produção de materiais didáticos. Sendo assim, nossa pesquisa evidencia a necessidade de avançar no trabalho com a oralidade

nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sugerindo que a BNCC deva ampliar a abordagem das dimensões orais, incluindo maior diversidade de gêneros e habilidades, além de tratar a oralidade como um eixo fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALVIM, Vanessa Titonelli; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade na escola : características e funções das atividades de escuta. In: CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça; MAGALHÃES, Tânia Guedes (Orgs.). *Ensino de linguagem: Perspectivas teóricas e práticas pedagógicas*. Juiz de Fora : Ed. UFJF, 2016.

ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da. *Oralidade em Foco : conceitos, descrições e experiências de ensino*. Campina Grande : Bagagem, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Set. Acesso em: 20/09/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei 9.394, de 20/12/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.

CARNIN, Anderson; REMUS-MORAES, Laura. Oralidade na e para a (trans)formação docente: uma experiência com o gênero entrevista. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da (Orgs.). *Oralidade e Gêneros Oraís: experiências na formação docente*. 1.ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR., Celso. *Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

CORDEIRO, Leidiane Raimundo; LIMA, Gustavo. O oral como objeto de ensino da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Inventário*. n.23, p. 267-287, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/38546>>. Acesso em: 30/09/2025.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; MENEGASSI, Renilson José. Oralidade e entonação valorativa na formação docente inicial. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da (Orgs.). *Oralidade e Gêneros Oraís: experiências na formação docente*. 1.ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina; BILRO, Fabrini Katrine da Silva. Saberes discentes mobilizados na produção e na apresentação do gênero exposição de pôster acadêmico. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora

- Amorim Gomes da (Orgs.). *Oralidade e Gêneros Oraís: experiências na formação docente*. 1.ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONISIO, Angela Paiva (Orgs.). *Fala e escrita*. 1 Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Ensino e avaliação da oralidade na formação docente em diferentes licenciaturas. *Revista D.E.L.T.A.* 40-4, p. 1-25, 2024. <<https://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202440468757>>.
- LEAL, Telma Ferraz. Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e na prática docente. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*. v.26, n.1, p. 26-51, 2022a. Disponível em: < <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/37801>>. Acesso em: 30/09/2025.
- LEAL, Telma Ferraz. Concepções de alfabetização em documentos curriculares: comparação Brasil Argentina. *Revista Linbas*. v.23, n. 51, p. 160-189, 2022b. <<http://dx.doi.org/10.5965/198472382351202160>>.
- LUDKE, Menga; André, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 2012.
- LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. Didática da oralidade na licenciatura em letras: reflexões sobre planos de ensino pré e pós reforma curricular. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da (Orgs.). *Oralidade e Gêneros Oraís: experiências na formação docente*. 1.ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- LUNA, Ewerton Ávila Dos Anjos; RIBEIRO, Roziane Marinho. O espaço de ocupação do ensino da oralidade no território curricular da formação em pedagogia. *Revista de Letras*. v.2, n.41, p. 98-110, 2022. Disponível em: < <https://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/81558>>. Acesso em: 30/09/2025.
- MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. *Oralidade e Gêneros Oraís: experiências na formação docente*. 1.ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- MAGALHÃES, Tânia Guedes; MATTOS, Pilar Silveira. Oralidade e formação de professores(as): propostas e desafios na Mobilização de capacidades docentes para o agir profissional. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da (Orgs.). *Oralidade e Gêneros Oraís: experiências na formação docente*. 1.ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. Ed. - São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONISIO, Angela Paiva. *Fala e escrita*. 1 Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.
- MELO, Cristina Teixeira V. de; CAVALCANTE, Marianne C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. 1 Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ED. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino de linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ED. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ED. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, Haíla Ivanilda da. *Argumentar no debate regrado: reflexões sobre a prática docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Nazaré da Mata: Universidade de Pernambuco, 2019.

SOUZA, Julia Teixeira; LEAL, Telma Ferraz. Análise de documentos curriculares de Pernambuco e oralidade nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista ENTRELETRAS (Araguaína)*. v.14, n.1, p. 213-239, 2023. <DOI 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p213-239>.

STORTO, Letícia Jovelina; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; MAGALHÃES, Tânia Magalhães. Gêneros orais da esfera científica na Base Nacional Comum Curricular. *Calidoscópico*. v.21, n. 1, p. 196-217, 2023. <DOI: 10.4013/cld.2023.211.11>.

**Submetido:** XX/XX/XXXX

**Aprovado:** XX/XX/XXXX

**Editor(a) de seção:**

## **DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA**

Todo o conjunto de dados de apoio aos resultados deste trabalho foi publicado no próprio artigo.

## **CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA**

Haíla Ivanilda da Silva: conceituação, curadoria dos dados, análise formal, investigação, metodologia, supervisão, redação – preparação do rascunho original e redação – revisão e edição.

Fabiola Mônica da Silva Gonçalves: análise formal, metodologia, validação e redação – revisão e edição.

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

As autoras declaram que não há conflito de interesses com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.