

Gêneros orais da esfera científica na Base Nacional Comum Curricular

Oral genres of the scientific sphere in the National Common Curriculum Base

Letícia Jovelina Storto¹

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

leticiajstorto@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7175-338X>

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel²

Universidade de Pernambuco (UPE)

debora.amorim@upe.br

<https://orcid.org/0000-0002-6408-1626>

Tânia Guedes Magalhães³

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

tania.magalhaes95@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2298-260X>

Resumo: Neste artigo, analisamos a presença dos gêneros orais da esfera científica na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) destinada ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Frente ao objeto em tela, refletimos sobre a concepção de oralidade que subjaz o documento; e buscamos identificar os gêneros orais de tal esfera indicados na BNCC para o campo científico. As inquietações direcionam nosso olhar para a análise documental e qualitativa no tratamento dos dados. Com vistas ao diálogo teórico, assumimos a oralidade como prática social manifestada numa diversidade de gêneros fundados na realidade sonora, bem como no tratamento didático do oral a partir de uma pedagogia específica. Os resultados sinalizam para dois cenários: i) apesar de a concepção de oralidade do documento reconhecer a supremacia da escrita, alguns desdobramentos não condizem com tal compreensão; ii) há presença

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – PR. Contato: leticiajstorto@gmail.com

² Universidade de Pernambuco (UPE) – PE. Contato: debora.amorim@upe.br

³ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – MG. Contato: tania.magalhaes95@gmail.com

de gêneros orais na esfera selecionada ao longo da Educação Básica, mas com distribuição desigual entre os anos iniciais (1º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º). O cenário exige um maior investimento por parte dos/as usuários da BNCC como documento normativo, no sentido de incorporar novos gêneros, sobretudo nos anos iniciais, e favorecer a ampliação das capacidades de linguagem nos aprendizes.

Palavras-chave: Gêneros orais; Esfera Científica; *Base Nacional Comum Curricular*.

Abstract: In this paper, we analyze the presence of oral genres of the scientific sphere in the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) for Elementary School (1st to 9th grade). Considering the foregoing, we figure out the conception of orality in which the document underlies; we also seek to identify the oral genres of such a sphere indicated in the BNCC for the scientific field. The concerns direct our gaze to the documentary and qualitative analysis in the treatment of the data. With a view to the theoretical dialogue, we assume orality as a social practice manifested in a diversity of genres based on sound reality, as well as in the didactic treatment of the oral from a specific pedagogy. The results indicate two scenarios: i) although the document's conception of orality recognizes the supremacy of writing, some developments do not match this understanding; ii) there is a presence of oral genres in the selected sphere throughout Basic Education, but with unequal distribution between the initial years (1st to 5th) and final years (6th to 9th). The scenario requires greater investment by the ones who use the BNCC as a normative document, in order to incorporate new genres, mainly in the early years, and benefit the expansion of language skills in learners.

Keywords: Oral genres; Scientific sphere. *Base Nacional Comum Curricular*.

Considerações iniciais

Neste artigo, examinamos a presença dos gêneros orais da esfera científica, especificamente, no *Campo das práticas de estudo e pesquisa* na *Base Nacional Comum Curricular* – doravante BNCC (Brasil, 2018), tecendo a análise a partir da importância desse constructo para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos/as estudantes para o agir social por meio da língua. O foco está direcionado às normativas do referido documento para os anos escolares que compreendem o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), etapa com a qual lidamos em nossas práticas de formação docente e pesquisa, sobretudo em cursos de Letras e Pedagogia.

A escolha desse Campo de atuação está aportada no nosso interesse em aprofundar estudos anteriores que tematizam os gêneros da esfera científica, assim como ampliar a discussão sobre o fazer científico e seus gêneros, articulada a estudos voltados à escola básica ou à formação docente (Oliveira; Magalhães, 2022; Azevedo; Barbosa; Domingues, 2019; Silva, 2016; 2020; 2021; Demo, 2014; André, 2016; Motta-Roth, 2011). Nesses trabalhos, a atividade de pesquisa científica fica em evidência, e os gêneros mediadores dessa prática são particularizados nos gêneros orais, a fim de

compreender as indicações do documento e, em outras investigações, de realizar descrição e didatização. No que se refere à temática da oralidade, esta escolha deve-se ao fato de que, conforme diferentes pesquisas demonstram, há ainda muitas lacunas e dificuldades a superar no ensino de gêneros orais na escola básica (Leal; Gois; 2012; Bueno, Costa-Hübes, 2015; Araújo; Silva, 2016), motivo pelo qual ressaltamos a relevância dos estudos de Joaquim Dolz para as práticas de oralidade, homenageado neste dossiê. Como atestam diferentes estudiosos, as práticas de escrita, inclusive as científicas, costumam ser centrais e recorrentes nas atividades escolares e acadêmicas, o que não ocorre com a mesma frequência com a oralidade pública (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011; Dolz; Schneuwly, 2009). Dessa maneira, para ampliar nosso olhar, estabelecemos relações entre as indicações curriculares e as práticas escolares científicas no eixo da oralidade, com vistas a colaborar com nossas ações de formação docente.

Tendo em vista isso, consideramos relevante a atividade de perfilar os gêneros orais dessa esfera propostos pela BNCC, refletindo sobre sua dimensão formativa no uso da linguagem, haja vista que se trata de um campo presente em toda a formação acadêmica dos/as estudantes, acompanhando-os/as até a pós-graduação. Apesar dessa forte presença da fala nas atividades científicas e profissionais, as experiências de ensino e pesquisa vivenciadas por nós, como docentes universitárias, revelam que muitos alunos/as chegam ao Ensino Superior sem desenvolver capacidades de linguagem relativas aos gêneros orais, o que pode impactar em sua atuação acadêmica e científica. Ademais, “o sucesso nas interações languageiras pode, certamente, contribuir para a manutenção dos jovens na graduação, diminuindo os altos índices de evasão” (Bueno; Zani; Jacob, 2022, p.1501-1502).

Frente ao papel social dos gêneros da esfera da científica para a formação do/da cidadão/ã, lançam-se as seguintes questões: Qual é a concepção de oralidade revelada na BNCC? Quais gêneros orais são indicados pela BNCC no *Campo das práticas de estudo e pesquisa*? A nossa investigação realça a sua potência diante da função social assumida pela BNCC, que é apresentada pelas instâncias oficiais do Ministério da Educação (MEC) como “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, 2018, p.7). Em função de a BNCC assumir o papel norteador da formação docente e do currículo escolar (Bueno; Zani; Jacob, 2022; Jacob; Diolina; Bueno, 2018), é fundamental tomá-la como objeto de análise para que possamos, entre outras questões, debater a sua proposta e discutir o seu projeto de formação, em face da sua direta repercussão em nossas atividades de pesquisa, formação docente e extensão. Assim, é fundamental examinar como os gêneros pertencentes a determinadas esferas são mobilizados no documento, mais especificamente na esfera científica.

Para responder às nossas questões norteadoras, neste artigo, inicialmente tecemos considerações a respeito da oralidade e da esfera científica; em seguida, apresentamos a metodologia adotada para a coleta e a análise dos dados. Em uma seção específica, tratamos da oralidade na BNCC e, por fim, após perfilar os gêneros orais da esfera e discutir questões de sua importância para o desenvolvimento humano, trazemos algumas reflexões que buscam provocar o/a leitor/a sobre o cenário revelado no trabalho, sem, no entanto, encerrar o debate.

Questões teórico-conceituais: oralidade e gêneros textuais

Os gêneros textuais são, hoje, centrais nas discussões a respeito do ensino de línguas no Brasil. Isso decorre, em parte, do discurso dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (Brasil, 1997; 1998) e da própria BNCC (Brasil, 2018), documentos que trazem os gêneros no bojo do trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula, fruto das reflexões teórico-metodológicas realizadas em pesquisas no campo da Educação e dos Estudos de Linguagem em anos anteriores. Isso também é decorrente da influência dos estudos do professor Joaquim Dolz em pesquisas em ensino/aprendizagem de línguas no país, os quais reverberaram na BNCC e nos PCN, especialmente aqueles relativos à engenharia didática, às sequências e aos itinerários didáticos. Em ambas as políticas, os gêneros de texto são indicados como objeto para o ensino da língua, e não mais as unidades fragmentadas como palavras ou frases. Assim, é fulcral o entendimento desse objeto.

Oralidade, gêneros textuais e ensino

Assumimos como oralidade uma concepção amplamente debatida e aceita na comunidade científica, partindo dos estudos, principalmente, de Marcuschi (2001), um dos pioneiros a sistematizar as discussões sobre a relação oralidade e letramento no Brasil. Conforme o estudioso, oralidade e letramento constituem-se práticas sociais de uso da língua “com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (Marcuschi, 2001, p.17); já fala e escrita são as modalidades de uso dessa língua, que, a nosso ver, materializam os discursos quando integradas nas situações de uso social. Nesse sentido, tanto fala quanto escrita se concretizam em situações de linguagem em forma de gêneros textuais, que são os mediadores dos diferentes letramentos.

Os gêneros textuais, em sua multiplicidade, diversidade e plasticidade, organizam e estabilizam as nossas interações sociais. Eles são “entidades dinâmicas” cujas mudanças ocorrem em função das demandas da sociedade. Construídos socialmente para fins comunicativos, os gêneros contemporâneos, orais ou escritos, são multimodais, visto que integram multissemioses (verbal, visual, sonora etc.) possibilitando a construção da significação em uma unidade de sentido.

Em nossas interações orais, por exemplo, há um conjunto de gêneros textuais produzidos sonoramente e concebidos discursivamente de forma oral, o que Marcuschi (2001) nomeia de gêneros do domínio tipicamente oral. Os gêneros orais podem também ocupar domínios mistos, quando o meio de produção é sonoro e a concepção discursiva é escrita, caso dos discursos em audiências jurídicas, por exemplo. O inverso também ocorre, ou seja, produção escrita com concepção oral; exemplo disso são as conversações via *WhatsApp*.

Nesses exemplos, vemos que fala e escrita estão muito integradas nas situações comunicativas, portanto, acreditamos não ser necessário dizer que um gênero é “puramente” oral ou escrito. Na verdade, essa imbricação da fala e da escrita em diferentes contextos de atuação humana mostra que os gêneros são predominantemente orais ou escritos, sendo essa predominância muito necessária nas

práticas escolares, como discutiremos abaixo, para fins de compreensão das formas de planejamento, produção e avaliação das interações dos/as estudantes.

Em relação a uma pedagogia específica para a oralidade, referimo-nos a questões indispensáveis na escola básica: é preciso descrever, analisar e refletir sobre os usos sociais dos elementos verbais e não verbais da oralidade, um aspecto frequentemente negligenciado. Ao contrário do que se pensa, falar e escrever não são “dons” nem capacidades “inatas”. Superar a crença do dom no ensino de Língua Portuguesa é uma necessidade, visto que é preciso indicar aos/às alunos/as que é possível aprender a falar e escrever com desenvoltura em diferentes práticas de letramentos. Assim, criamos um ambiente acolhedor em que podemos encorajar os/às estudantes a seu pleno desenvolvimento.

Considerando a multimodalidade da oralidade e as especificidades do seu ensino, é preciso dar atenção aos diferentes recursos que a compõem: a gestualidade, as questões relativas à voz (tom, ênfases, velocidade etc.), as expressões corporais e faciais, em função dos objetivos comunicativos dos eventos nos quais as pessoas se engajam (Dolz; Schneuwly, 2011; Dolz; Schneuwly; Zahnd, 2011; Dolz; Schneuwly; Haller, 2011; Dolz; Schneuwly; De Pietro, 2011; Melo; Cavalcante, 2006; Bentes, 2010; Storto, 2020; Storto; Fonteque, 2021). Ademais, o ambiente e os equipamentos necessários à realização de um evento, na escola, que deve buscar integrar atividades de fala-escrita, precisam ser preparados de acordo com as intenções comunicativas, os interlocutores, a audiência, a estrutura de participação dos sujeitos no evento etc. A integração desses diferentes modos de significação permite a construção de sentido para a linguagem falada.

Melo e Cavalcante (2006) e Storto e Brait (2020) destacam que um trabalho sistematizado com a oralidade se constitui um desafio. Mesmo após tantos anos, consideramos que essa sistematização do ensino da fala – envolvendo etapas como planejamento, realização e avaliação – não se encontra em plena efetivação pelas escolas e materiais didáticos (Rodrigues; Dantas, 2015; Mendes; Pessoa, 2020). Para que os/as estudantes possam interagir nos diferentes letramentos mediados por gêneros, a reflexão e a análise de suas configurações devem estar postas em atividades minuciosamente elaboradas: é preciso definir “claramente as características do oral a ser ensinado” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011, p. 151). Ademais, Melo e Cavalcante ainda destacam a dificuldade existente em avaliar a oralidade, tema que, embora já tenhamos certos parâmetros e critérios, é preciso ser densamente pesquisado, com vistas a contribuir com a docência da Língua Portuguesa.

No que se refere aos gêneros, tomados como centrais para nossa discussão, trata-se de fenômenos ou entidades sociocomunicativas que se definem pelas intersecções das condições de produção, ou seja, de quem diz o que, para quem, em que situação, por meio de que gênero textual, com que propósito comunicativo e com que escolhas linguísticas e extralinguísticas. Por isso que, como objetos de conhecimento e interação, eles são tão frutíferos para o ensino de línguas, cuja finalidade é, entre outras, ampliar as capacidades de linguagem dos/as alunos/as para a interação social.

Seu caráter potencial se justifica na medida em que eles “respondem perfeitamente às exigências definidas por nossa concepção de desenvolvimento: são, a um só tempo, complexos e heterogêneos [...], produtos sócio-históricos, definíveis empiricamente, além de serem instrumentos semióticos para a ação de linguagem” (Schneuwly, 2011, p.115). Nesse caso, se eles guiam e sustentam as ações humanas, em diferentes esferas, como legítimos instrumentos mediadores, é por meio de sua aprendizagem

que podemos ampliar as capacidades linguísticas dos alunos, inserindo-os em diversas atividades de diferentes contextos (literário, jornalístico, científico, escolar, político, dentre outros), que indicam distintos gêneros para realizar as ações, isto é, para interagir.

As repercussões dessa abordagem para o ensino são promissoras, visto que, em sala de aula, os gêneros podem ser utilizados “como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares — mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (Schneuwly; Dolz, 2011, p.61). Em sala de aula, os gêneros textuais podem assumir duas funções: a) instrumento de ensino; 2) objeto de ensino (Dolz; Gagnon; Canelas-Trevisi, 2009; Schneuwly; Dolz, 2011; Dolz; Schneuwly; Haller, 2011). Sempre que se utiliza um gênero para se ensinar algo diferente dele próprio, o gênero é tomado como instrumento de ensino. A título de exemplo, temos o gênero seminário utilizado no processo de ensino/aprendizagem dos fatores de textualidade: nesse caso, o objetivo da apresentação de um seminário não está centrado no gênero em si, mas no tema (no exemplo em tela, o tema é relativo aos fatores de textualidade), de modo que o/a professor/a avalia se os/as alunos/as aprenderam determinado conteúdo. Quando tomado como objeto de ensino, o gênero é central no processo de ensino/aprendizagem. Em relação ao seminário, o/a professor/a aborda o gênero com os/as estudantes (seus contextos, suas características discursivas, linguístico-discursivas, multissemióticas etc.), para que, na sua produção, os/as discentes possam mostrar o que sabem sobre o seminário, como prepará-lo, organizá-lo, como realizar a exposição etc.

De fato, trazer cenas comunicativas reais para a escola é uma maneira, a nosso ver, de tornar as práticas de ensino de Língua Portuguesa menos artificiais, rompendo com a tradição puramente meta-linguística da nossa história. Para Schneuwly e Dolz (2011, p. 69),

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros.

Assim como os autores, defendemos que esse olhar sobre os gêneros e suas esferas conduz a uma proposta de aprendizagem reflexiva em que as práticas cotidianas da vida humana e seus contextos específicos possam ser centrais nas atividades que promovem o desenvolvimento dos/as estudantes. Como tomamos as ações sociais do *Campo das práticas de estudo e pesquisa* como fundamentais para a escola, a discussão sobre a esfera científica e seus gêneros faz-se necessária, abordada a seguir.

Os gêneros e as práticas de estudo e pesquisa

A esfera científica, singularizada neste trabalho por meio do *Campo das práticas de estudos e pesquisas* do documento sob crivo, leva-nos a abordar, brevemente, questões relativas a mais um dos múltiplos letramentos da vida humana, o científico.

Considerando a multiplicidade de contextos em que as ações humanas são realizadas via linguagem, ponto de encontro entre os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e dos

estudos dos Letramentos, reconhecemos práticas diversificadas envolvendo contextos, instituições e sujeitos: práticas acadêmicas, literárias, jornalísticas, jurídicas, religiosas, dentre outras. Rojo ressalta que os letramentos, especialmente os que estão relacionados “aos novos estudos do letramento (NEL/NLS), têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas” (Rojo, 2009, p.102).

Dessa forma, se considerarmos que a pesquisa científica é potencial para o desenvolvimento humano, tanto no que se refere ao seu fazer quanto aos seus resultados e impactos, com numerosos benefícios para a sociedade, é preciso inserir os alunos nas atividades do letramento científico. Por letramento científico, compreendemos as “práticas investigativas informadas pela escrita em função da produção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano na complexidade que lhe é constitutiva em diferentes domínios sociais” (Silva, 2016, p.14).

Visto que os letramentos são mediados por gêneros, a prática de pesquisa científica na escola básica, em diferentes instâncias do conhecimento, propicia a interação pelos gêneros científicos, que são mobilizados não apenas, mas sobretudo, no *Campo das práticas de estudos e pesquisas* da BNCC. Segundo o documento, os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, atividades e procedimentos. Vemos nisso um potencial para tornar mais efetiva a aprendizagem da Língua Portuguesa envolvendo a pesquisa científica na escola básica.

O *Campo das práticas de estudos e pesquisas* envolve a esfera científica e, conseqüentemente, as complexas e diversificadas ações realizadas por cientistas/pesquisadores. Embora os limites entre eles sejam tênues, conforme o documento anuncia, esse campo específico é caracterizado pela prática de produção e divulgação científica. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 85),

A pesquisa, além de ser mais diretamente focada em um campo, perpassa todos os outros em ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação envolvidas na curadoria de informação, podendo/devendo também estar presente no tratamento metodológico dos conteúdos.

Nesse caso, o *Campo das práticas de estudos e pesquisas* é propício para a inserção dos/as alunos/as em atividades e experiências investigativas mediadas pela fala e pela escrita, uma vez que a pesquisa científica envolve “dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e cria condições para uma formação [...] que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa” (Brasil, 2018, p.84), alocando a esfera científica no contexto escolar.

Nas práticas de letramento científico, estão envolvidos os/as próprios cientistas/pesquisadores/as, as atividades de pesquisa científica em diferentes áreas, etapas e procedimentos, “as variadas instituições de pesquisa, os divulgadores e agentes de difusão do conhecimento e o cidadão comum, que não apenas compreendem o discurso da ciência, mas também se beneficiam dos resultados da pesquisa científica” (Oliveira; Magalhães, 2022, p. 212). Nessa direção, se tomarmos os gêneros dessa esfera para promover eventos diversos que superem os padrões “escolarizados” de tarefas com fala, escuta, leitura e escrita, podemos produzir uma aprendizagem por meio de investigação orientada, em que a realização de etapas da pesquisa científica, na medida do alcance dos/as alunos/as, possibilite-os/as

assumir a identidade de pesquisador e desenvolver uma postura investigativa, buscando romper com os padrões transmissivos escolares.

Nosso interesse nos trabalhos relativos ao letramento científico justifica-se, também, porque, lecionando em cursos de licenciaturas, ainda encontramos visões bastante padronizadas das práticas típicas dessa esfera. As áreas consideradas científicas, em geral, são as das “ciências duras”. Silva *et al.* (2018, p. 83), que têm realizado investigações sobre educação científica na perspectiva da Linguística Aplicada, analisou como licenciandos/as de uma universidade pública “relacionam o conhecimento científico explicitado ao próprio curso de licenciatura a que estão vinculados”; como resultado, perceberam que os conhecimentos de ciência dos graduandos “estão atrelados mais diretamente às ciências naturais; as ciências humanas são reduzidas a um pequeno número de disciplinas e os estudos da linguagem são ignorados” (Silva *et al.*, 2018, p. 83).

Com relação também à concepção de ciência, Motta-Roth (2011), ao discutir a importância do letramento científico para a sociedade, mostra que é bastante comum na mídia a divulgação científica fundamentada nessa concepção reduzida. Assim, esclarece que, em uma pesquisa com dados oriundos da “mídia nacional e estrangeira sobre o tema do letramento (e suas extensões, como ensino de línguas, educação linguística, análise linguística, por exemplo) nos anos 2007 e 2008, [...] verificamos a quase inexistência de notícias que popularizem ciência nessa área” (Motta-Roth, 2011, p.19). A autora revela ainda que os temas de notícia são restritos à medicina, saúde, ambiente, informática, temas existentes na representação da população e dos cientistas sobre o que é ciência” (Motta-Roth, 2011, p. 19).

Reforçamos, então, a importância de singularizar o campo das práticas de estudo e pesquisa, indicando a urgência de aproximar os estudantes de novas concepções, que realmente ultrapassem essa compreensão redutora. Nesse caso, a busca pela superação de concepções equivocadas de ciência, pesquisa, cientista e suas instituições, assim como os impactos das pesquisas para a população em geral, envolve uma série de discussões e vivências, mediadas pela linguagem, instrumento simbólico em que novas significações, mais ampliadas, podem ser construídas. A participação em uma cultura científica requer engajamento em uma comunidade e, ao mesmo tempo, domínio de sua linguagem.

A interação e as experiências dos estudantes com gêneros da atividade científica devem ser iniciadas desde os primeiros anos de escolarização. Conforme afirmamos, a pesquisa está presente na vida acadêmica do estudante até a pós-graduação. De fato, os gêneros como entidades dinâmicas podem revelar quais práticas estão sendo propostas aos discentes, possibilitando-nos entrever se eles são construídos de análise no Ensino Fundamental, foco da pesquisa cuja metodologia apresentamos a seguir.

Metodologia

Uma vez que neste trabalho analisamos a presença dos gêneros orais na BNCC (Brasil, 2018), estabelecemos como recorte os gêneros presentes no campo voltado à esfera científica agrupados nos anos escolares que compreendem o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Tal escolha foi movida pela necessida-

de compreender o que é proposto para o/a aluno/a em busca do desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à vivência plena das práticas relativas ao campo de estudos e pesquisas.

A escolha deste documento para análise é fundamental pelo impacto que suas concepções e orientações podem causar nos currículos estaduais e municipais. Ademais, segundo a Resolução CNE⁴/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, a BNCC deve ser uma referência para os currículos de formação docente (Brasil, 2019). Logo, tal documento impacta diretamente na aprendizagem escolar, no trabalho do/a professor/a e nos livros didáticos. Por isso, é relevante uma discussão crítica sobre este material, empreendida neste trabalho.

Em consonância com os encaminhamentos, classificamos nossa pesquisa como qualitativa (Flick, 2013, 2009). Em ensino, prevalecem os estudos qualitativos, haja vista as diferentes problemáticas e os diversos e complexos contextos que o envolvem. A pesquisa qualitativa favorece a exploração desses aspectos além de possibilitar uma perspectiva mais descritiva e interpretativa de elementos subjetivos. Ademais, “pesquisas qualitativas têm se utilizado cada vez mais de análises textuais”, caso do nosso *corpus* de estudo. A partir de textos existentes ou da produção de materiais de análise, “a pesquisa qualitativa pretende chegar a interpretar os fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa” (Moraes; Galiuzzi, 2020, p.33).

Nessa direção, debruçamo-nos sobre o documento, especificamente à seção voltada ao Ensino Fundamental, em busca da identificação dos gêneros orais presentes no *Campo das práticas de estudo e pesquisa*. Uma vez que a BNCC é tomada por nós como fonte, adotamos a técnica de pesquisa documental, cujos procedimentos envolvem localização, identificação, organização e a avaliação das informações apresentadas, a partir de um reflexo objetivo da fonte original, comprometendo-nos com a apresentação de fatos contextualizados (Ludke; André, 1986). Portanto, dirigimo-nos ao documento compreendendo que “os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, modificá-los ou categorizá-los” (Laville; Dionne, 1999, p. 167).

Como procedimento de análise, empregamos o olhar examinador sobre a concepção de oralidade referenciada na Base, pelo percurso da reflexão sobre termos selecionados para o documento, conforme veremos a seguir. Além disso, mapeamos e refletimos a respeito dos gêneros orais dispostos no campo supracitado, organizados pela Base em agrupamentos, distribuídos em anos iniciais (1º e 2º, 3º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º). Na BNCC, os gêneros presentes são citados, em sua maioria, na descrição do campo, nas habilidades referentes ao campo e na seção “objeto de conhecimento”, nos quais fizemos a coleta.

Realçamos, por fim, que embora algumas indicações sejam feitas pela BNCC como gêneros textuais (ou relativos a atividades orais, como uso de slides ou painéis para apresentações orais científicas), não os consideramos assim, já que podem ser alocados como suportes, ações ou eventos. Apesar disso, incluímos tais termos para ampliar a descrição de oportunidades e vivências na esfera científica por meio da modalidade oral.

⁴ CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

Dados, resultados e discussão

Para melhor compreensão, dividimos esta seção em duas subseções. Na primeira, realizamos uma discussão sobre concepções subjacentes ao eixo da oralidade na BNCC de forma mais ampla, buscando analisar princípios que embasam o documento, por exemplo, o modo como a dicotomia fala-escrita parece (não) estar superada, conforme os preceitos teóricos contemporâneos. Em seguida, apresentamos o repertório de gêneros orais da esfera científica.

Embora a BNCC não faça uma indicação de gêneros como uma lista a ser replicada nos currículos e nas escolas, a presença desses gêneros nos campos de atuação é analisada sob o ponto de vista do potencial de trabalho que eles podem manifestar para a educação básica. Vale destacar, ainda, que na esfera científica, há gêneros que são centrais para a compreensão das ações dos sujeitos e dos procedimentos de uma pesquisa, o que nos leva a compreender que eles serão, em algum momento, mobilizados nas escolas.

Oralidade na *Base Nacional Comum Curricular*: concepções

Na esteira do que se observa nos PCN (Brasil, 1998), a BNCC (Brasil, 2018, p.67) “assume a centralidade do *texto* como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem” (grifos do documento). Para tanto, apresenta os gêneros textuais como objeto central do ensino de Língua Portuguesa, que deve considerar as práticas digitais e multiletradas comuns ao cotidiano de crianças e jovens de hoje. Assim, o documento adota a perspectiva dos multiletramentos.

No que tange à oralidade, o documento traz, em distintos momentos, indicando como competência específica de linguagens para o Ensino Fundamental, que os estudantes empreguem diferentes linguagens, entre elas a verbal, “(oral ou visual-motora, como Libras, e escrita)” (Brasil, 2018, p.65). Assim, as práticas orais não são esquecidas no documento, que explicita diversos gêneros do oral, tais como “*spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista” etc. (Brasil, 2018, p. 78).

Todavia, algumas ressalvas devem ser feitas. A busca de equilíbrio entre eventos, gêneros e práticas integrando fala e escrita não parece ser a tônica do documento. Mantendo aquilo que já era observado em documentos anteriores, como os PCN, na BNCC, o espaço destinado à oralidade é inferior ao da escrita. Exemplo disso é o gênero receita. Das 25 referências a esse gênero presentes na BNCC, 24 salientam o trabalho com a leitura e a escrita (Storto; Brait, 2021). Apenas na página 121 do documento, é feita uma referência ao gênero receita como prática do oral voltada à produção e à compreensão da oralidade. A minimização do oral se dá, também, na disposição de habilidades no campo artístico-literário em comparação com os outros campos. Segundo Zattera, Swiderski e Magalhães (2019, p. 265), “tanto na sugestão de gêneros orais quanto nas habilidades para a oralidade, privilegia-se mais leitura e escrita”.

Além dessa, outra problemática é notada: em trechos como “Oralidade – Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo”

(Brasil, 2018, p. 142, 144), fica implícita a valorização da escrita em detrimento da oralidade, sendo possível inferir que: a) a produção de textos citada refere-se à escrita, haja vista vir atrelada à leitura; b) o/a professor/a deve adaptar o trabalho com a escrita para a oralidade por meio da oralização de textos escritos e de sua gravação em áudio e/ou vídeo. O documento também exhibe essa perspectiva equivocada neste trecho “o privilégio social e cultural dado à escrita” (Brasil, 2018, p. 81), enunciado que retoma uma visão errônea de supremacia da escrita em detrimento da fala.

Isso tudo implica desconsiderar os contextos de produção, circulação e de recepção dos gêneros orais, ignorar as particularidades da fala, como o envolvimento entre os/as interlocutores, o planejamento local do discurso, o monitoramento da fala etc. É entender que a oralidade, na escola, é apenas um meio de retextualização da escrita. Logo, trata-se de noção equivocada da oralidade em si, de suas características básicas e de seu processo de construção. Essas são apenas duas evidências das numerosas situações em que, na BNCC, a escrita é salientada em prejuízo da oralidade.

Ademais, o documento apresenta uma multiplicidade lexical para designar oralidade, escuta, produção e compreensão de textos orais, tais como:

- “práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2018, p.71);
- “leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos” (Brasil, 2018, p.80);
- “gêneros (orais, escritos e multissemióticos)” (Brasil, 2018, p.80);
- “atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2018, p.67);
- “práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica” (Brasil, 2018, p.71);
- “práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos” (Brasil, 2018, p.82);
- “ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos” (Brasil, 2018, p.87);
- “leitura/escuta”, “produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)” e “oralidade” (Brasil, 2018, p. 94) etc.

Essa variação terminológica nem sempre é coerente, haja vista ora entender a oralidade como prática de produção textual, paralelamente à escrita, ora como uma prática específica que não considera a produção de textos, sendo essa relativa exclusivamente à escrita. Interessante observar que, em muitos trechos em que a oralidade não é exposta como produção textual ao lado da escrita, a escuta é, em geral, apresentada em relação à leitura. O efeito disso é a disseminação de um conceito errôneo sobre a oralidade, de uma perspectiva em que prevalece uma noção dicotômica de fala e escrita. Essa falta de clareza conceitual a respeito de oralidade, de produção e compreensão de textos (orais e escritos), impacta negativamente no espaço dado ao oral em materiais didáticos e em sala de aula.

Na listagem de gêneros orais presente na BNCC, observa-se outro problema: o documento não traz clara distinção entre gênero e ação. A título de exemplo, há “declamação de poemas” e “apresentação de cantigas e canções”, “contação de histórias” (Brasil, 2018, p.79). Entende-se que

a declamação, a apresentação e a contação são atividades por meio das quais se realiza a oralização de textos. Trata-se, portanto, de uma ação, e não de um gênero, que seriam o poema, a cantiga e o conto. Esse equívoco também pode impactar no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, de modo que o/a professor/a possa vir a reproduzir esse discurso, entendendo que trabalhar a oralidade em sala de aula é apenas realizar atividades de oralização de textos escritos e que, por conseguinte, as características da oralidade seriam específicas ao processo de retextualização da escrita para a fala.

O panorama acima revela a necessidade de aprofundarmos o debate sobre a oralidade, inclusive do ponto de vista de uma concepção autônoma de oral, sem perder de vista a sua integração com os demais eixos de ensino, nos mais variados campos de conhecimento. Em função dessa necessidade, este artigo seleciona os gêneros orais propostos pela BNCC no campo das práticas de estudo e pesquisa como foco de reflexão.

Os gêneros orais do campo das práticas de estudo e pesquisa para o ensino de Língua Portuguesa

Quando construímos um repertório de gêneros, ressaltamos que se trata de constructo fundamental para o ensino. Como instrumento mediador (Schneuwly; Dolz, 2011) da interação, no âmbito das práticas de linguagem científica, a escola toma-os como objeto didático para acionar diferentes capacidades de linguagem dos/as discentes. Nesse caso, não se reduz a uma perspectiva de mera identificação ou classificação dos gêneros.

Ao longo da BNCC (Brasil, 2018), na parte dedicada ao ensino da Língua Portuguesa, são citados alguns gêneros orais, que podem ser objeto de elaboração de materiais que recuperem o percurso das ações e etapas envolvidas em uma pesquisa científica, atividade típica do campo enfocado. Para desenvolver essas ações, o/a estudante porta-se como pesquisador/a, assumindo outra identidade, o que pode levá-los/as a compreender, pela experiência, os valores, as crenças, as atitudes e as relações de poder presentes no interior da esfera científica. Como exemplo, citamos a desvalorização imputada às Ciências Humanas na nossa sociedade, conforme vimos anteriormente com os autores citados. Além disso, podemos retomar temáticas necessárias na investigação escolar, como a presença da mulher na cultura científica. Reverter concepções de ciência e de cientista estereotipadas é função da escola, e acreditamos que os gêneros desse campo podem auxiliar neste processo.

De fato, não basta descrever os gêneros mencionados; é necessário criar situações de pesquisa e comunicação/divulgação, em que os/as alunos/as vão vivenciar a prática de pesquisa, com vistas à melhor compreensão dessa esfera. Ainda no tocante à importância dos gêneros como constructos dinâmicos, reportamo-nos a Elizabeth Marcuschi (2010, p. 76) quando se refere a eles:

Dizer que o gênero textual vai se firmando em convenções sociais recorrentes não implica (...) afirmar que ele seja estático e imutável. Ao contrário, o gênero textual é de natureza maleável e, por isso mesmo, em seu processo de produção e de circulação, no fluxo interacional entre leitor-texto-autor, está sujeito a incompreensões e transgressões.

Só é possível propiciar aos/às alunos/as situações comunicativas orais em que são construídas “incompreensões e transgressões” os gêneros forem tomados como objetos de análise e interação na escola (Marcuschi, 2010). De posse dessa compreensão, neste artigo, voltamos nosso olhar ao repertório de gêneros orais presentes no campo das práticas de estudo e pesquisa apresentados pela BNCC. Nesse documento, temos o seguinte cenário:

Tabela 1: Gêneros da oralidade na BNCC pertencentes ao **Campo das práticas de estudo e pesquisa**

1º e 2º	3º ao 5º	6º ao 9º
Entrevista	Entrevista	Entrevista
Exposição oral	Exposição oral	-
Apresentações	-	Apresentações
-	Palestra	Palestra
-	-	Seminário
Relato (de experimento)	-	Relato (multimidiático)
		-
		Conferências rápidas
		Podcast
		Vlog científico
		Relato de experiência
		Mesa-redonda
		Debate
		Documentário
		Cartografia animada
		Programa de rádio
		Vídeo (divulgação científica, vídeo-minuto)

Fonte: as autoras

Essa tabela revela a presença de um quantitativo de 16 (dezesesseis) gêneros textuais organizados entre os anos escolares.

Para o período da alfabetização, que compreende o 1º e 2º ano, há indicativo de quatro (4) gêneros orais, a saber, entrevista, exposição oral, apresentação, relato de experimentos. Percebemos um repertório de textos de uso social, mas parece haver uma limitação em termos quantitativos. Salientamos a dimensão quantitativa nesta análise, embora o olhar empregado no artigo seja qualitativo, porque essa questão remete à diversidade de gêneros, uma dimensão relevante no trato com a alfabetização (Galvão; Leal, 2005). Além disso, o contexto em que esses gêneros circulam no cotidiano das práticas sociais realça a potência da diversidade.

Na BNCC, há uma indicação de “registro de observação”⁵ ainda no 1º e 2º ano. Tal ação (já que registro não constitui um gênero, conforme discutimos acima) não é oral, podendo resultar em um gênero escrito (esquema, lista, resumo, dentre outros), mas ele parece depender de um gênero oral para existir: o/a aluno/a, por exemplo, escuta uma palestra, observa um relato de experimento, entre tantas outras opções, para construir tal registro. Trata-se, por conseguinte, do resultado de uma retextualização, processo complexo de transformação do oral para o escrito, restringindo-nos a esse exemplo. Todavia, essa relação oral-escrito, potencial para as reflexões no período de alfabetização, não é enfatizada, ficando o registro reduzido à escrita sem nenhuma consideração sobre a fala.

Nos anos seguintes, 3º ao 5º ano, observamos a redução na diversidade textual. Contabilizamos um total de três (3) gêneros, mantendo-se a “entrevista e a exposição oral”, retirando-se “apresentações, relatos e registros”, presentes nos anos iniciais (1º e 2º ano) e adicionando-se a palestra. Destacamos que o gênero inserido, perfilado na ordem do expor (Schneuwly; Dolz, 2011), parece apontar para investimento na complexificação do trabalho com os gêneros. Questões como a estilística e a interface entre oralidade e escrita se projetam nesse contexto. Ressaltamos, entretanto, que a profundidade do trabalho depende da compreensão docente a respeito do objeto, o que exige, portanto, uma formação inicial sólida e um investimento na formação contínua.

Nesse cenário, observamos uma redução daqueles gêneros prototípicos do *Campo das práticas de estudo e pesquisa* entre os ciclos (1º e 2º ano/ 3º ao 5º ano) sem que haja clareza na motivação para o apagamento dos gêneros “apresentação (oral), relato de experimentos”, por exemplo. Os gêneros dispostos na fase inicial do Ensino Fundamental poderiam ser projetados em ambos os ciclos, ou seja, na Alfabetização e na etapa seguinte, pois, agrupados entre as ordens do expor e do relatar, poderiam desenvolver habilidades importantes para os/as alunos/as; contudo, a BNCC parece não ter essa compreensão.

Além dos gêneros propostos pela BNCC alocados no campo alvo deste artigo, é possível lançar mão de outros gêneros, tais como *podcasts*, programas de rádio, vídeos de divulgação científica para crianças, pequenos tutoriais de experimentos científicos, assim como pequenas notícias de divulgação, o que colabora para ampliar a compreensão de ciência e cientista nas crianças pequenas, ainda hoje bastante estereotipada no senso comum, conforme discutido anteriormente.

No que diz respeito aos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC reserva, além de um quantitativo maior de gêneros do *Campo das práticas de estudo e pesquisa*, quinze (15) ao todo, uma diversidade de gêneros que contemplam as mesmas ordens (expor e narrar) dos gêneros reservados para o primeiro segmento; porém, o documento parece ampliar o nível de complexificação dos gêneros que demandam maior planejamento para sua implementação.

Essa complexificação de gêneros organizados entre o 6º ao 9º ano pode ser observada nos gêneros “conferência; cartografia animada; *podcast*; vlog e documentário”, por exemplo. É preciso destacar essa presença com cautela. Em primeiro lugar, porque esses gêneros são pertinentes à esfera

⁵ Não inserimos o registro de observação no quadro por se tratar de gênero escrito, mas trazemos uma reflexão por se relacionar à relação fala-escrita.

científica se, realmente, tematizarem sobre questões próprias ao campo. Em segundo lugar, porque o objeto oralidade só será efetivamente contemplado se houver clareza por parte dos/as docentes sobre quais aspectos serão tratados. Essa questão é realçada, sobretudo, pela menção que a BNCC faz desses gêneros, enquadrando as habilidades por eles desenvolvidas no eixo da produção textual escrita (EF69LP35, EF69LP36 e EF69LP37 destinadas ao 6º ao 9º ano⁶).

Isso significa que, embora sejam gêneros orais, as tarefas a eles direcionadas no documento são de planejamento, compreensão, análise e produção de roteiros, esquemas e registros *escritos*, relacionados a produções orais posteriores. Por exemplo, citamos a elaboração de slides e painéis⁷ para apresentações orais, mas as habilidades estão referentes à escrita, e não à fala. Assim, o documento relaciona os gêneros à oralidade, porém não os vincula a habilidades orais; isso pressupõe um/a professor/a bem formado e autônomo para fazer as adaptações necessárias e, de fato, superar as habilidades no eixo da escrita, efetivamente produzindo os gêneros orais com os/as alunos/as e analisando-os sob os aspectos da oralidade (elementos não linguísticos, sobretudo).

Quando são ressaltados aspectos da cultura científica, salientamos que a interação pelos gêneros possibilita o desenvolvimento de estudantes mais críticos, que questionem – sem negar – os saberes científicos em diferentes áreas do conhecimento. Isso porque, para interagir nessa e em outras esferas, é necessário fazer escolhas. Segundo Bronckart, a escolha de um gênero para realizar uma ação de linguagem “deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a ‘imagem de si’ que o agente submete à avaliação social” (Bronckart, 1999, p. 102), escolha que conserva “uma grande parte de liberdade”.

Assim, a imersão nessa cultura propicia assumir, via linguagem, imagens, papéis e identidades relativas ao/a cientista/pesquisador/a, em uma aprendizagem que vai muito além da apropriação de conhecimentos linguísticos. Trata-se, na verdade, da construção de uma postura investigativa, crítica e transformadora da realidade, já que a interação requer a compreensão das atividades humanas e seus valores sociais. Nessa direção, o ensino dos gêneros orais pode fazer a diferença na vida social dos aprendizes, pois, ao longo de sua vida escolar e extraescolar, farão uso da língua oral em situações

⁶ As habilidades de escrita são: (EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados. (EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos. (EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.

⁷ Por se tratarem de habilidades da escrita, não foram contabilizados na Tabela 1.

reais mediadas por gêneros textuais orais formais e públicos que “vão requerer preparo e conhecimento acerca da língua e de seus diversos usos, da oralidade e de seus elementos, bem como do gênero que deverá ser produzido” (Forte-Ferreira; Santos; Noronha, 2022, p.85).

Em síntese, realçamos que, embora haja lacunas no repertório de gêneros apresentados no campo em tela, salientamos seu potencial ao longo da Educação Básica para o trabalho sistemático em sala de aula. O investimento pode abarcar habilidades que envolvam o reconhecimento dos elementos cinésicos e paralinguísticos, assim como a relação entre os orais e os escritos, observando, por exemplo, os recursos que podem colaborar para a vivência do oral, tais como uso de slides, painéis etc (Brasil, 2018; Costa-Maciel; Forte-Ferreira; Bilro, 2021) citados pela BNCC em comunicações científicas orais realizadas nas escolas. Dessa forma, o trato com os gêneros pode contribuir para uma maior consciência, por parte do/a aluno/a, do papel desses elementos (extralinguísticos) nos gêneros do campo das práticas de estudo e pesquisa.

Considerações finais

Ao alcançarmos o objetivo de identificar os gêneros orais indicados para o trabalho com a Língua Portuguesa na BNCC (2018), especificamente no Campo das práticas de estudo e pesquisa, podemos afirmar que, em relação à concepção, o documento reconhece a problemática da ideia equivocada de supremacia da escrita, apontando para a necessidade de superá-la. Entretanto, nas reflexões trazidas e nos dados analisados, percebe-se uma flutuação terminológica e um desequilíbrio entre sugestões de atividades com fala e escrita que não condizem com a defesa anunciada. Nota-se que há um número desigual de gêneros: os da escrita prevalecem em detrimento dos gêneros do oral, não somente em variedade de gêneros, como também em número de ocorrências de um gênero na fala e na escrita, a exemplo da receita (Storto; Brait, 2021).

Não há clareza no entendimento do que é o gênero oral, dos contextos de produção, recepção e circulação mobilizados na oralidade, das características sonoras, visuais, gestuais, faciais etc. inerentes à interação oral. Em muitos momentos, a BNCC denomina de gênero uma ação ou um suporte de textos envolvendo a oralidade, como a declamação de poemas e os vídeos, respectivamente. Essa questão levanta outra discussão trazida por nós neste artigo: muitas atividades focalizam um processo de oralização da escrita, por meio da leitura de textos escritos, como roteiros, slides, poemas e outros. Por conseguinte, isso evidencia a falta de clareza no que diz respeito à oralidade. O impacto disso será sentido nos livros didáticos, que poderão trazer atividades de planejamento, compreensão e produção de textos escritos no trabalho que deveria ser feito com a oralidade.

Já em relação aos gêneros do campo selecionado, percebemos maior fragilidade no repertório proposto para os anos iniciais do Ensino Fundamental em comparação com os anos finais dessa etapa de ensino. Observamos, em linhas gerais, um desequilíbrio proporcional e, por conseguinte, de formação de habilidades, que poderiam ser introduzidas nos primeiros anos escolares a partir da inserção desses gêneros. Por parte da BNCC, parece não haver uma clareza em relação a quais gêneros poderiam transitar ao longo da Educação Básica no campo investigado. Esse cenário parece ser confirmado

ao se observar a proposta lacunar de gêneros ao longo dos ciclos (1º e 2º, 3º ao 5º, 6º ao 9º), demonstrado na Tabela 1 da seção de análise.

Se a Base toma os gêneros como uma ferramenta didática que deve ser mobilizada ao longo dos anos escolares, com diferentes propósitos comunicativos, há uma necessidade de se pensar em estratégias para explorar os diferentes gêneros do *Campo das práticas de estudo e pesquisa*, no sentido de favorecer a construção/consolidação das variadas capacidades de linguagem, em uma progressão que leve ao desenvolvimento dos estudantes.

Neste artigo, não encerramos o debate a respeito da presença dos gêneros orais ao longo da Educação Básica na BNCC. Ao contrário, fomentamos inquietações que podem ser desdobradas em novas investigações, abarcando gêneros a partir da progressão textual e das habilidades contempladas no campo científico em questão. Além disso, tal análise pode gerar ações que envolvam, sob a óptica extensionista, a elaboração de sequências didáticas tendo como referência cada gênero apontado, observando, inclusive, estratégias de superação das limitações do repertório, especialmente dos anos iniciais de escolarização.

Referências

- ANDRÉ, M. 2016. Formar um professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas-SP: Papyrus. p.17-34.
- ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. M. 2016. *Oralidade em foco: conceito, descrição e experiências de ensino*. Editora Pontes.
- AZEVEDO, B. D.; BARBOSA, G. O.; DOMINGUES, M. C. B. 2019. Integração oralidade e letramento na escola básica: uma experiência de construção de revista temática na perspectiva do letramento científico. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Orgs.). *Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa*. Araraquara: Letraria. p. 94-120.
- BENTES, A. C. 2010. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. *Explorando o ensino: Língua Portuguesa*. Coordenação de Egon de Oliveira Rangel e Roxane Rojo. Coleção Explorando o ensino – Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-ca-pa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192
- BILRO, F. C.; BARBOSA, M. L. F. F.; COSTA-MACIEL, D. A. G. 2022. Gêneros orais, livro didático e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: mapeando cenários de didatização. *Revista da Abralin*, v. 20, n.3, p.1477-1499. DOI 10.25189/rabralin.v20i3.1985
- BRASIL. Ministério da Educação. 2019. *Resolução CNE/CP nº 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 (BN-C-Formação). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. 2018. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

BRONCKART, J.-P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo*. São Paulo: EDUC.

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (Orgs.). 2015. *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

BUENO, L.; DIOLINA, K.; JACOB, A. E. 2021. O gênero tutorial: um modo de (re)agir frente às tecnologias digitais. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da (Orgs.). *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. Campinas: Pontes Editores, p.129-158.

BUENO, L.; ZANI, J. B.; JACOB, A. E. 2022. Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior: por um diálogo entre os dois níveis de ensino. *Revista da ABRALIN*, v.20, n.3, p.1500-1524. DOI [10.25189/rabralin.v20i3.1936](https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1936)

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BILRO, F. K. S.; MAGALHÃES, T. G. 2020. Gêneros orais nos livros didáticos: mapeando a diversidade textual/discursiva presente nas escolas públicas brasileiras. *Revista Letras*, Santa Maria, Especial, n.1, p.243-260. <https://doi.org/10.5902/2176148539542>

COSTA-MACIEL, D. A. G.; FORTE-FERREIRA, E. C.; BILRO, F. K. S. 2021. Saberes discentes mobilizados na produção e na apresentação do gênero exposição de pôster acadêmico. In: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L. COSTA-MACIEL, D. A. G. *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. Campinas, Pontes Editores.

DEMO, P. 2014. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 14 ed. São Paulo, Cortez. 128 p.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JR., C. 2018. *Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar*. São Paulo: Parábola. 160 p.

DOLZ, J.; SILVA-HARDMEYER, C. 2020. Le dispositif séquence didactique pour enseigner les genres oraux: bilan des recherches et perspectives. *Recherches*, n.73, Les genres de l'oral, p.1-14.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; CANELAS-TREVISI, S. 2009. Cartes conceptuelles des objets d'enseignement. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires Rennes, p. 65-74.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 2011. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexão sobre uma experiência Suíça. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3.ed. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas: Mercado de Letras, p. 35-60.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. 2011. O oral como texto: como construir um objeto de en-

sino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3.ed. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas: Mercado de Letras, p.125-155.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO. 2011. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3.ed. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas: Mercado de Letras, p. 213-239.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J.-F.; ZAHND, G. 2011. A exposição oral. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3.ed. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas: Mercado de Letras, p.183-211.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 2009. *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. 4e édition. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur. 210p.

FORTE-FERREIRA, E. C.; SANTOS, R. Í. A.; NORONHA, L. 2022. A Formação docente e o ensino da oralidade: entre concepções e práticas em sala de aula. *Interfaces*. Vol. 13, n. 2, p.82-101. DOI [10.5935/2179-0027.20220026](https://doi.org/10.5935/2179-0027.20220026)

FLICK, U. 2013. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso. 256p.

FLICK, U. 2009. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed. 405p.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. 2005. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica. p.11-28.

JACOB, A. E.; DIOLINA, K.; BUENO, L. 2018. Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino. *Revista Horizontes*, v.36, p.85-104. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.585>

LEAL, T. F; GOIS, S. 2012. *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. 128p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. 1999. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG. 344p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MARCUSCHI, E. 2010. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. p. 65-84. Coleção Explorando o Ensino; v. 19.

MARCUSCHI, L. A. 2001. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez. 136p.

- MELO, C. T. V.; CAVALCANTE, M. C. B. 2006. *Superando os obstáculos de avaliar a oralidade*. In: MARCUSCHI, B; SUASSUNA, L. (Orgs). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MENDES, E. P. dos S.; PESSOA, A. C. R. G. 2020. O tratamento da oralidade no programa nacional do livro didático 2019: o que muda em relação às edições anteriores? *Revista Letras*, [S. l.], p. 221–242. DOI: [10.5902/2176148539536](https://doi.org/10.5902/2176148539536).
- MENDONÇA, M.; LEAL, T. F. 2007. Progressão escolar e gêneros textuais. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 57-71
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 3. ed. rev. ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. 246 p.
- MOTTA-ROTH, D. 2011. Letramento científico: sentidos e valores. *Notas de Pesquisa*, Santa Maria, RS, v. 1, p. 12-25. DOI: <https://doi.org/10.5902/npesq.v0i0.3983>
- OLIVEIRA, L. C.; MAGALHÃES, T. G. 2022. Uma análise do Fundo de Apoio à Pesquisa em Educação Básica (FAPEB) na perspectiva do letramento científico. *Revista Interfaces*, v. 13, p. 209-227. DOI [10.5935/2179-0027.20220033](https://doi.org/10.5935/2179-0027.20220033)
- RODRIGUES, L. P.; DANTAS, M. A. C. de O. 2015. Gêneros orais e ensino: entre o dito e o prescrito. *Revista Linha D'Água*, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 137-153. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v28i2p137-153>
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2011. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas: Mercado de Letras. p. 61-78.
- SILVA, W. R. 2021. Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2278–2308. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/01031813829221620201106>
- SILVA, W. R. 2020. *Letramento científico como estratégia de resistência*. Vídeo (52 min.) Transmitido ao vivo em 18 mai. 2020 pelo canal Núcleo FALE. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CAYmWWgByLZ/>. Acesso em: jul. 2022.
- SILVA, W. R. 2016. Letramento científico na formação inicial do professor. *Revista Práticas de Linguagem*. Vol. 6, especial. Disponível em <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2017/01/2-Artigo-Wagner.pdf> Acesso em: jul. 2022.
- SILVA, W. R; CORDEIRO, M. R.; FARAH, B. F.; MORAES, C. W. R.; SOUSA, D. L.; SILVA, L. L. S.; MENDES, V. C. B. B. 2018. Ciência nas licenciaturas? *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, v. 22, p. 83-108. DOI: <https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54461>

STORTO, L. J. 2022. *Oralidade na sala de aula*: aula 4. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XXAv8mjgGpc&list=PLJTYyIbC0TwmdUGRnJTe33Q-fuLl-2Evm&index=4>. Acesso em: jul. 2022.

STORTO, L. J. 2020. Tratamento da oralidade na sala de aula. In: LEITE, M. Q. *Oralidade e Ensino*. São Paulo: FFLCH/USP, p.238-271. (Projetos Paralelos – NURC/SP; vol. 14).

STORTO, L. J.; BRAIT, B. 2021. Oralidade na educação básica: trabalhando com o gênero receita culinária. In: RODRIGUES, I. C. F. S.; OHUSCHI, M. C. G. *As interfaces possíveis no processo de ensino e aprendizagem de línguas e culturas*. Campinas: Pontes Editores, p.45-74.

STORTO, L. J.; BRAIT, B. 2020. Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 62, p.1-25. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v62i0.8656922>

STORTO, L. J.; FONTEQUE, V. S. 2021. Trabalho com a oralidade na formação docente inicial: implementação de uma sequência de atividades sobre seminário. In: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. da (Orgs.). *Oralidade e Gêneros Orais*: experiências na formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 75-98.

ZATTERA, P.; SWIDERSKI, R. M. S.; MAGALHÃES, T. G. 2019. (In)compreensões sobre a oralidade na BNCC. In: COSTA-HÜBES, T.; KRAEMER, M. A. D. K. (Orgs.). *Uma leitura crítica da base nacional comum curricular*: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, p. 245-276.

Submetido: 10/08/2022

Aceito: 08/10/2022