

# Concepções de (ensino de) oralidade no Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor

## Conceptions of (teaching) orality in the Fortaleza Reference Curriculum Document – DCRFor

Joaquim Junior da Silva CASTRO\*<sup>ID</sup>

Francisco Rogiellyson da Silva ANDRADE\*\*<sup>ID</sup>

**RESUMO:** Este artigo analisa a concepção de oralidade no Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), com foco no componente curricular Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Teoricamente, a reflexão se funda a partir da compreensão de que a oralidade é uma prática discursiva multissemiótica, a qual deve ser objeto de ensino nos programas pedagógicos que têm como fito a formação linguístico-cidadã do estudante. O foco analítico recai, mais exatamente, sobre o Volume 3: Linguagens, no qual há orientações sobre o componente curricular de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental. A partir desse recorte, recorremos aos trechos que versam sobre o ensino das práticas orais. A pesquisa, de natureza qualitativa e documental, busca compreender como a oralidade é abordada no documento, investigando concepções de linguagem, propostas metodológicas, gêneros orais contemplados e perspectivas avaliativas. Parte-se do pressuposto de que o ensino da oralidade deve considerar suas múltiplas funções comunicativas, sociais e culturais, indo além da reprodução de padrões formais e monológicos. A análise do DCRFor revela avanços importantes na valorização da oralidade como prática social significativa e como objeto legítimo de ensino, articulado às práticas discursivas cotidianas e à formação cidadã dos estudantes. O documento reconhece a diversidade de gêneros orais e propõe práticas mais interativas e dialógicas, como debates, entrevistas, seminários e apresentações, indicando uma mudança de paradigma no tratamento da oralidade. No entanto, apesar dos avanços conceituais, observam-se lacunas no detalhamento didático-pedagógico, especialmente quanto à progressão das habilidades ao longo dos anos escolares, à sistematização dos conteúdos e à articulação com manifestações culturais locais, como rodas de conversa, saraus e cordéis. Nesse sentido, o estudo conclui que o DCRFor oferece uma base conceitual sólida, alinhada às perspectivas dos multiletramentos e do ensino por gêneros, mas demanda maior aprofundamento didático, contextualização sociocultural e investimento na formação docente para que a oralidade ocupe, de fato, um lugar central no currículo de Língua Portuguesa. A consolidação desse eixo requer políticas educacionais que valorizem a diversidade e promovam práticas pedagógicas integradoras e críticas.

\* Mestre em Educação (UFJF) e Doutorando em Linguística (UFC). Fortaleza, CE – Brasil.  
[joaquimjrcastro17@gmail.com](mailto:joaquimjrcastro17@gmail.com)

\*\* Doutor em Linguística (UFC). Professor do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, CE – Brasil. [rogiellyson@ufc.br](mailto:rogiellyson@ufc.br)

**PALAVRAS-CHAVE:** Oralidade. Documento Curricular Referencial de Fortaleza. Ensino de Língua Portuguesa.

**ABSTRACT:** This article analyzes the concept of orality in the Fortaleza Reference Curriculum Document (DCRFor), focusing on the Portuguese language component in the final years of elementary school. Theoretically, the reflection is based on the understanding that orality is a multisemiotic discursive practice, which should be taught in educational programs aimed at the linguistic and civic education of students. The analytical focus falls more precisely on Volume 3: Languages, which provides guidelines on the Portuguese language curriculum component for the final years of elementary school. Based on this excerpt, we refer to the passages that deal with the teaching of oral practices. The research, which is qualitative and documentary in nature, seeks to understand how orality is addressed in the document, investigating conceptions of language, methodological proposals, oral genres covered, and evaluative perspectives. It is based on the assumption that the teaching of orality should consider its multiple communicative, social, and cultural functions, going beyond the reproduction of formal and monological patterns. The analysis of the DCRFor reveals important advances in the valorization of orality as a significant social practice and as a legitimate object of teaching, articulated with everyday discursive practices and the civic education of students. The document recognizes the diversity of oral genres and proposes more interactive and dialogical practices, such as debates, interviews, seminars, and presentations, indicating a paradigm shift in the treatment of orality. However, despite conceptual advances, there are gaps in the didactic-pedagogical details, especially regarding the progression of skills throughout the school years, the systematization of content, and the articulation with local cultural manifestations, such as conversation circles, soirées, and cordel literature. In this sense, the study concludes that the DCRFor offers a solid conceptual basis, aligned with the perspectives of multiliteracy and genre-based teaching, but requires greater didactic depth, sociocultural contextualization, and investment in teacher training so that orality can truly occupy a central place in the Portuguese language curriculum. The consolidation of this axis requires educational policies that value diversity and promote integrative and critical pedagogical practices.

**KEYWORDS:** Orality. Fortaleza Reference Curriculum Document. Teaching Portuguese.

Artigo recebido em: 28.02.2025

Artigo aprovado em: 04.06.2025

## 1 Introdução

O ensino da oralidade historicamente ocupou uma posição periférica no trabalho pedagógico com Língua Portuguesa no Brasil. Por décadas, a escola privilegiou o ensino da gramática normativa e da modalidade escrita da língua, relegando as práticas orais a uma condição secundária, frequentemente associadas à informalidade, à improvisação e à ausência de sistematização pedagógica (Antunes,

2003). Ao fazer uma historicização sobre o ensino de oralidade no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa no período anterior à década de 1990, Palma e Turazza (2025) afirmam que, até então, o ensino da oralidade na escola brasileira não era tratado como um objeto próprio de ensino, mas como um meio para outros fins. Essa concepção de ensino, centrada na valorização da norma culta escrita e na prescrição linguística, contribuiu para a invisibilização das práticas orais e para a sua exclusão dos planejamentos curriculares formais.

A partir do final da década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), e, mais recentemente, com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), consolidaram-se novas perspectivas teóricas e metodológicas no ensino de Língua Portuguesa, que passa a considerar a linguagem como prática social e a oralidade como um eixo estruturante do trabalho com os gêneros discursivos. Nesse sentido, influenciadas por concepções interacionistas e sociointeracionistas da linguagem, como as de Bakhtin (2003), Vygotsky (2001), Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004), Rojo (2009), Geraldí (1997), dentre outros autores, essas diretrizes orientam o trabalho com a oralidade para além da simples expressão oral ou da fala espontânea, valorizando competências como a escuta ativa, a argumentação, a organização discursiva e o uso da linguagem em diferentes esferas sociais.

Apesar desse reconhecimento institucional, o trabalho com a oralidade ainda enfrenta desafios significativos na educação básica, entre eles: a ausência de planejamento didático específico para o trabalho com os gêneros orais, a escassez de critérios de avaliação claros, a formação insuficiente de professores para lidar com os aspectos multimodais e multissemióticos da fala e, não raro, a manutenção de uma abordagem escolar centrada na escrita (Mattos, 2019; Magalhães, 2023). Nesse cenário, o *Documento Curricular Referencial de Fortaleza* (DCRFor), publicado em 2024, apresenta-se como uma proposta curricular local que visa orientar a prática pedagógica na rede municipal de ensino da capital cearense, alinhando-se às diretrizes da BNCC e do

Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). O Volume 3 do DCRFor, dedicado à área de Linguagens, contempla o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, incluindo o eixo da oralidade entre os componentes estruturantes do trabalho com a linguagem.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar a concepção de oralidade no DCRFor, especialmente no que se refere às concepções teóricas que o fundamentam, aos gêneros orais contemplados, às práticas pedagógicas sugeridas, às estratégias avaliativas e à sua articulação com o contexto sociocultural de Fortaleza. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental (Moreira; Caleffe, 2006), com análise à luz de autores como Marcuschi (2001), Antunes (2003), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros, que versam sobre as práticas de oralidade.

Ao examinar criticamente os avanços e as lacunas do documento em relação ao ensino da oralidade, este estudo busca contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais coerente com os princípios dos multiletramentos e da formação crítica e cidadã dos estudantes da rede pública municipal de Fortaleza. Ademais, o estudo se justifica por centrar a análise num documento recentemente publicado, a fim de analisá-lo criticamente frente ao aparato conceitual e metodologicamente hoje defendido nos estudos em Linguística Aplicada e em Educação. Para tanto, o artigo está estruturado em quatro seções, além desta introdução. A segunda seção apresenta o panorama histórico e teórico do ensino de oralidade no Brasil, com base em documentos oficiais e pesquisas acadêmicas relevantes. Em seguida, a terceira seção descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa. A quarta seção é dedicada à análise do eixo da oralidade no DCRFor, considerando fundamentos teóricos, objetivos, gêneros orais, práticas pedagógicas, avaliação e articulação com outros documentos. Por fim, nas considerações finais, sintetizam-se os principais achados da análise e discutem-se suas implicações para o ensino de oralidade.

## 2 Concepções de oralidade e repercussões no ensino de Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, por muito tempo, esteve relacionado ao mero aprendizado de regras gramaticais. Mesmo com o passar dos anos e com a publicação de documentos oficiais como os PCN (Brasil, 1998), ainda predominava a valoração da norma culta e a centralidade da linguagem escrita, em detrimento de outras práticas de linguagem, segundo diagnosticou Antunes (2003).

Palma e Turazza (2025) pontuam que, desde o século XIX, a oralidade aparecia ligada à Retórica e à Eloquência, portanto voltada ao bem falar segundo modelos literários, com forte ênfase na correção gramatical, na dicção e na gestualidade, sempre tomando a língua escrita literária como referência, sem considerar especificidades das práticas orais. Já no século XX, entre as décadas de 1940 e 1970, a oralidade continuou sendo vista apenas como recurso auxiliar: servia para corrigir a linguagem dos alunos, exercitar exposições orais breves, realizar recitações e reproduzir textos lidos. A prioridade era a norma-padrão escrita, e a fala escolar deveria imitar esse padrão.

Mesmo quando a legislação dos anos 1970 passou a valorizar a comunicação, o ensino da oralidade permaneceu centrado na pronúncia correta, na formulação de frases completas e na observância de concordância e regência, reduzindo o oral ao nível frasal e às regras da gramática normativa. As atividades propostas, como debates, apresentações, dramatizações, eram concebidas como instrumentos para desenvolver a escrita ou a compreensão do texto, não como práticas que reconheciam a gramática própria da fala, sua variação ou seus gêneros. Assim, até o final dos anos 1980, prevaleceu uma visão escolarizada de supremacia da escrita em relação à oralidade, marcada pelo purismo, pela reprodução de modelos e pela ausência de um tratamento sistemático das características linguísticas, discursivas e sociais da fala.

Esse modo de conceber oralidade como fim ou como meio, mas não como objeto de ensino, segundo Palma e Turazza (2025), esteve ancorado em uma visão normativa e prescritiva da língua, segundo a qual o domínio da gramática normativa e da norma-padrão era tido como sinônimo de competência linguística. Nesse contexto, práticas

orais, como a fala em contextos formais públicos ou as diferentes formas de exposição oral, a depender do contexto comunicativo, raramente recebiam atenção planejada, sendo vistas muitas vezes como atividades acessórias, não centrais no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, essa realidade tem mudado progressivamente. A partir da década de 1990, com os próprios PCN (Brasil, 1998), começou a ganhar força a perspectiva do ensino por meio dos gêneros discursivos. Essa mudança de paradigma ganha reforço em documentos mais recentes, como a BNCC (Brasil, 2018), que estabelece como uma das competências gerais da Educação Básica a valorização das diversas linguagens e das práticas discursivas, incluindo a oralidade, em sua dimensão multimodal e interativa. A BNCC organiza o ensino de Língua Portuguesa em campos de atuação (como o campo da vida pública, o jornalístico-midiático, o artístico-literário e o das práticas de estudo e pesquisa) e eixos de ensino estruturantes (leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), o que contribui para uma abordagem mais ampla e significativa das práticas de linguagem.

Nesse contexto, a oralidade começa a ser compreendida como competência linguístico-discursiva complexa, que envolve tanto a capacidade de participar de interações verbais quanto de planejar e realizar apresentações orais em diferentes contextos e com diferentes propósitos. A oralidade, portanto, não é mais vista apenas como simples exercício de fala, mas como componente fundamental da competência comunicativa (Marcuschi, 2001; Antunes, 2003; Castro, 2023). Ela, por sua vez, exige do professor planejamento didático, análise das condições de produção e recepção dos textos orais, bem como a valorização das variedades linguísticas e da escuta ativa.

Concomitantemente, Marcuschi (2001) e Schneuwly e Dolz (2004) também destacam que o ensino da oralidade deve considerar os gêneros orais como objetos de ensino, com atenção às suas especificidades, tais como a interatividade, o uso de marcadores conversacionais, a linguagem corporal e a prosódia. Ao tratar a oralidade de forma sistematizada, avança-se no sentido de promover multiletramentos

concernentes às práticas de oralidade, isto é, promover uma capacidade crítica e linguístico-discursiva de usar a linguagem oral de maneira reflexiva, estratégica e apropriada às diferentes situações comunicativas, em nossa sociedade.

Assim, as atuais concepções de ensino da oralidade têm repercussões diretas na formação inicial e, também, no planejamento pedagógico com que o docente de Língua Portuguesa precisa lidar, exigindo que ele considere aspectos linguísticos, sociais e discursivos na seleção de conteúdos, na proposição de atividades e na avaliação dos alunos (Luna, 2016, 2017; Mattos, 2019; Forte-Ferreira; Magalhães, 2023; Castro, 2023). A oralidade, assim, deixa de ser marginalizada e passa a ocupar centralidade nos processos de ensino e aprendizagem, dialogando com os multiletramentos e com as práticas linguísticas contemporâneas, inclusive aquelas mediadas por tecnologias digitais.

Quadro 1 – Síntese de concepções de eixos temáticos sobre oralidade.

Eixo temático	Alguns autores <sup>1</sup>	Concepção
Oralidade e ensino	Schneuwly e Dolz (2004)	A oralidade deve ser tratada como objeto de ensino sistematizado, com foco em gêneros orais e nas condições reais de produção desses gêneros
Oralidade e formação docente	Castro (2023)	A formação inicial deve contemplar as práticas orais do fazer docente (reuniões, aulas, conselhos, comunicações), desenvolvendo consciência discursiva e responsiva.
Oralidade como prática social	Marcuschi (2001)	A oralidade é uma prática social, portanto, está situada em diferentes contextos de comunicação, por meio de inúmeros gêneros orais, sejam eles formais ou informais.
Oralidade e gêneros discursivos	Jacob e Bueno (2020); Dolz, Lima e Zani	O ensino de oralidade envolve diferentes gêneros orais, considerando seus aspectos

<sup>1</sup> Ressaltamos que não contemplamos todos os autores que abordam os eixos temáticos mencionados; elencamos aqueles cujas contribuições se destacam para as pesquisas em oralidade, sem objetivar apresentar uma lista exaustiva.

	(2022); Pereira e Silva (2020); Costa-Maciel, Bilro e Magalhães (2020); Araújo, Lêdo e Bezerra (2023);	composicionais, temáticos e estilísticos.
Oralidade e avaliação	Araújo e Suassuna (2020); Forte-Ferreira e Magalhães (2024)	O processo de avaliações da oralidade deve se ancorar numa perspectiva formativa, com critérios coerentes com os gêneros trabalhados e sensíveis às situações de uso.

Fonte: elaboração própria.

Desse modo, documentos oficiais, como o DCRFor, tendem a demonstrar as tensões teóricas e metodológicas concernentes às reflexões acerca do ensino de oralidade, como as ilustradas no quadro acima, objetivo que colocamos central à análise pretendida neste texto.

### 3 Metodologia

Este artigo se insere no campo da pesquisa qualitativa, de natureza documental (Moreira; Caleffe, 2006) tendo como objeto de análise o *Documento Curricular Referencial de Fortaleza – Volume 3: Linguagens* (Fortaleza, 2024), com foco no componente curricular de Língua Portuguesa – anos finais do ensino fundamental, especialmente no que se refere ao eixo da oralidade. A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em compreender os sentidos e as concepções subjacentes às orientações curriculares presentes no DCRFor.

Assim, o *corpus* da pesquisa é constituído pelo Volume 3 do DCRFor, publicado pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza em 2024, o qual contempla os componentes de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. A análise concentra-se especificamente nos trechos que abordam o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, com especial atenção ao eixo estruturante da oralidade, conforme apresentado no documento.

Para fins de organização, elaboramos cinco categorias para analisar os dados:

- Concepções teórico-metodológicas e fundamentos da oralidade;
- Orientações metodológicas e práticas pedagógicas;
- Avaliação da oralidade;
- Articulação com outros documentos e com o contexto local;
- Gêneros orais contemplados e possibilidades de ampliação.

Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante do documento para identificação das categorias acima. Em seguida, os fragmentos relativos à oralidade foram extraídos, categorizados e confrontados com os aportes teóricos de autores como Marcuschi (2001), Antunes (2003), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros, e com as orientações de documentos oficiais nacionais, como a BNCC (Brasil, 2018).

O objetivo da pesquisa é analisar a concepção de oralidade no DCRFor. Para tanto, verificamos quais gêneros orais são apresentados, quais estratégias pedagógicas são sugeridas e quais relações são estabelecidas com outras práticas de linguagem, como leitura e produção textual. Buscamos, assim, refletir sobre as potencialidades e os limites do documento na promoção de um ensino de oralidade que seja crítico, multissemiótico e socialmente significativo.

#### **4 Concepções teórico-metodológicas e fundamentos da oralidade**

A base teórica do documento é ancorada em uma concepção sociointeracionista e dialógica de linguagem, conforme os pressupostos do Círculo de Bakhtin. Essa abordagem é explicitada já nos fundamentos iniciais da área de Linguagens, em que se afirma que a linguagem é “lugar de troca e de negociação de sentidos, que, permanentemente, se constroem na interação entre sujeitos” (Fortaleza, 2024, p. 14). Em outro trecho, o documento cita diretamente Volochínov (2018, p. 205), ao pontuar que “[e]m sua essência, a palavra é um ato bilateral [...] produto das inter-relações do falante com o ouvinte”. Tal fundamentação posiciona a oralidade como uma prática

constituída na relação entre sujeitos, e não como mera expressão de pensamento ou código a ser dominado.

Essa perspectiva aproxima-se da proposta de Marcuschi (2001), que defende a oralidade como uma prática social. Ao encontro disso, quando trata da oralidade, o DCRFor destaca que é preciso incentivar

um trabalho com a linguagem oral que não a coloque em desvantagem ou em desconsideração em relação à escrita, que, por sua vez, não deve ser compreendida como condição única para ascensão social ou como instrumento de supremacia de qualquer natureza (Fortaleza, 2024, p. 22).

Assim, o documento propõe superar a dicotomia entre fala e escrita, compreendendo-as dentro de um *continuum*, conforme propõe Marcuschi (2001). Assim, há posicionamento contra a supremacia das práticas de escrita no ensino de língua. A oralidade, por sua vez, é abordada em toda sua complexidade, considerando tanto a produção quanto a recepção de textos orais.

De igual maneira, a escuta ativa, os aspectos prosódicos (entonação, volume, ritmo), as expressões faciais e corporais (gestualidade), bem como a variação linguística, são mencionados como dimensões a serem consideradas no ensino. O documento recomenda, por exemplo, “discutir aspectos relacionados à modalização de informações, à variação linguística e às questões fonológicas, como prosódia, volume e tom de voz” (Fortaleza, 2024, p. 22), o que revela um compromisso com uma abordagem multissemiótica da oralidade, como propõem Dolz e Schneuwly (2004) e Antunes (2003). Estes autores afirmam que, nas interações orais, não somente a fala, isto é, o elemento linguístico influi na construção dos sentidos, mas também elementos paralinguísticos e cinésicos transversalizam aquele no processo de elaboração textual.

No que diz respeito à relação entre fala e escrita, o DCRFor adota uma postura de complementaridade e interdependência, rejeitando a hierarquia tradicional que coloca a oralidade em posição inferior, o que vai ao encontro de autores como Marcuschi (2001), Schneuwly e Dolz (2004), Leal e Gois (2012), Bueno e Costa-Hubes

(2015), Magalhães e Cristóvão (2018), Carvalho e Ferrarezi Jr (2018), Magalhães e Ferreira (2019), que defendem um *continuum* entre fala-escrita, opondo-se, pois, à supremacia da escrita em detrimento das práticas de oralidade.

O documento propõe, nessa direção, o desenvolvimento de atividades que integram ambas as práticas (escrita e oralidade), como “entrevistas com posterior registro escrito” e “elaboração de roteiros para vídeos, vlogs, podcasts” (Fortaleza, 2024, p. 22), o que evidencia uma articulação entre gêneros orais e escritos em contextos reais de uso. Além de alocar-se na ideia de *continuum* entre fala a escrita, é importante salientar que essa indicação tem respaldo direto na compreensão de que os eixos de ensino também se hibridizam nas práticas pedagógicas, justamente porque as interações não são puras, mas, na verdade, escrita, oralidade, leitura e análise linguística/semiótica, a partir da mediação reflexiva desta, se transversalizam nas práticas comunicativas.

#### **4.1 Orientações metodológicas e práticas pedagógicas**

O DCRFor apresenta uma proposta pedagógica centrada na prática social da linguagem, com ênfase em atividades colaborativas, autoria estudantil e uso de tecnologias digitais. Recomenda-se o uso de projetos e práticas inter- e transdisciplinares, ainda que nem sempre esses métodos sejam exemplificados em detalhe. São mencionadas estratégias como “produção de vídeos”, “organização de debates” e “atividades de escuta crítica”, alinhadas às concepções de ensino por projetos e sequências didáticas (Schneuwly; Dolz, 2004).

O professor, desta feita, é concebido como mediador e proponente de situações de linguagem significativas, enquanto o aluno é considerado um sujeito ativo, autor de sua aprendizagem. Essa relação pedagógica está em consonância com as práticas dialógicas de ensino, inspiradas nos estudos de Paulo Freire e de Bakhtin, que veem o conhecimento como algo construído na interação entre sujeitos.

Entretanto, o documento não apresenta exemplos concretos de sequências

didáticas completas voltadas à oralidade, nem sugestões de planejamento que auxiliem o professor a organizar os conteúdos por ano ou ciclo. Isso é pertinente de se perceber, já que, paralelamente, para outros eixos de ensino, há sugestões práticas para serem executadas pelos docentes, como é o caso das práticas de leitura, por exemplo. Silva (2025), a propósito disso, analisa justamente a proposição de atividades de leitura literária sugeridas pelo documento.

Ao fazer isso para outros eixos, mas não para o de oralidade, o DCRFor apresenta uma lacuna que, em nossa análise, acreditamos ser prejudicial ao protagonismo da oralidade nas práticas de ensino na rede municipal de Fortaleza. Como historicizam Marcuschi (2001), Antunes (2003) e Palma e Turazza (2025), a oralidade, por grande parte de nossa história, não foi tratada como objeto de ensino, o que teve como consequência uma formação defasada dos profissionais docentes para planejar e executar propostas pedagógicas voltadas para o trabalho com gêneros orais. Assim, deixar em branco a sugestão de atividades com foco na oralidade pode dar a falaciosa ideia de que esse eixo de ensino permanece como marginal frente aos demais. Além disso, essa lacuna, ainda mais se não for acompanhada de projetos de formação continuada comprometidos com a oralidade, pode deixar o docente perdido em relação ao modo como planejar suas atividades.

#### **4.2 Avaliação da oralidade**

No que tange à avaliação da oralidade nos anos finais do Ensino Fundamental, o DCRFor não apresenta uma seção específica dedicada exclusivamente a metodologias ou instrumentos de avaliação para esse eixo. No entanto, algumas habilidades e estratégias didático-pedagógicas indicam implicitamente como a oralidade pode ser avaliada ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Para os anos finais (6º ao 9º ano), no campo de atuação jornalístico-midiático, o DCRFor menciona a habilidade EF69LP12<sup>2</sup>, na página 112:

Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. (Fortaleza, 2024, p. 112).

Esse trecho, embora focado na produção, sugere critérios para a avaliação da oralidade, como a clareza do discurso, a progressão temática do texto, a adequação à variedade linguística empregada nos textos e a questão dos elementos paralinguísticos e cinésicos. Vemos, desse modo, que o documento sinaliza para questões próprias da coerência e da coesão textual no tratamento da oralidade.

Na habilidade EF69LP11, na página 112, é previsto que o estudante seja capaz de

Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles (Fortaleza, 2024, p. 112).

Aqui, vemos um aceno importante do documento em direção ao processo de compreensão e de interpretação de textos orais. Nesse sentido, o DCRFor sinaliza que, para além de trabalhar com a produção, é preciso planejar atividades de escuta de textos, compreendidas não somente como recepção passiva, mas também como análise

---

<sup>2</sup> Com relação às siglas, EF refere-se a Ensino Fundamental; 69 evidencia que a habilidade deve ser trabalhada do sexto ao nono ano; e 12 refere-se ao número sequencial da habilidade.

crítica dos modos semióticos que se hibridizam nesses textos a fim de perceber questões ideológicas que lhes atravessam.

Percebe-se, nesse sentido, uma coerência teórico-epistemológica do documento em questão com a abordagem em que se anora, a saber, a compreensão dialógica da linguagem, de base bakhtiniana. Para Bakhtin (1992), o que o produtor de texto espera de seus interlocutores é alguém que interaja, portanto que apresente uma réplica ao discurso produzido.

Ademais, o trabalho com a escuta colabora justamente para a produção. Como diz Rojo (2012), os estudantes, na maioria das vezes, já têm contato com os textos do cotidiano. A propósito, os enunciados indicados para escuta, no excerto em análise, são aqueles correntes nas mídias televisivas e digitais, tecnologias já consumidas pelos estudantes. No entanto, como diz aquela autora, o fato de já terem contato com esses textos não significa que os estudantes possuem critérios analíticos para analisar criticamente esses textos, objetivo que é de responsabilidade da escolarização. Esse alcance dos estudantes ao patamar de analistas críticos dos textos orais empodera novas produções orais desses alunos, já que, tendo feito uma análise acurada a partir da escuta, eles poderão se apropriar dos modos semióticos que cumprem os propósitos comunicativos que estipulam para suas interlocuções.

No campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa, a habilidade EF69LP38, na página 125, destaca:

Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea (Fortaleza, 2024, p. 125).

Novamente, a avaliação se daria pela observação da organização, adequação ao tempo, uso de recursos e elementos paralinguísticos. Nesse sentido, o documento sinaliza também para o fato de que as práticas orais também são atravessadas por textos que não necessariamente se ancoram na fala para comunicar, como apresentação de slides ou confecção de gráficos.

Além disso, o trecho apresenta a importância do planejamento e das estratégias de apresentação de dados, bem como da questão do tempo de fala e das características de cada gênero oral. O documento, com isso, sinaliza para multiletramentos pertinentes às práticas de oralidade, ao dar protagonismo para o fato de que estas apresentam deferências próprias no ato interlocutivo.

Outra questão digna de nota é a de que a habilidade em questão desconstrói o mito de que a oralidade seria o lugar do imprevisível e do caos expositivo, enquanto a escrita seria o espaço do planejamento do discurso. Como diz Marcuschi (2001), no *continuum* oralidade e escrita, há gêneros menos planejados e mais planejados, seja numa prática seja na outra. Desse modo, dar primazia para gêneros orais que exigem planejamento, previsibilidade, organização prévia do tempo e dos tópicos discursivos a serem tratados desconstrói possíveis mitos preconceituosos acerca da oralidade.

As Estratégias didático-pedagógicas para o eixo de Oralidade em diversos campos de atuação (como produção de textos orais, considerando as particularidades entre as modalidades escrita e falada da língua em situações com diferentes graus de monitoramento e, consequentemente, de formalidade) sugerem que a avaliação da oralidade se daria na prática, através da observação e do acompanhamento das produções orais dos alunos em diferentes contextos de formalidade. Para autores como Marcuschi (2008), a avaliação da oralidade não deve se restringir à mera correção de desvios da norma culta, mas considerar a adequação do uso da linguagem aos diferentes contextos comunicativos. A oralidade é um fenômeno multifacetado, e sua avaliação deve levar em conta não apenas aspectos fonológicos e gramaticais, mas também a fluência, a interação, a clareza, a expressividade e a capacidade discursiva

do falante. Geraldi (1991), ao discutir a produção textual, também enfatiza a importância de considerar o processo de produção do texto, e não apenas o produto final. No caso da oralidade, isso se traduz na observação das estratégias utilizadas pelo aluno para se comunicar, como ele interage com o interlocutor, como lida com imprevistos e como constrói seu discurso.

A avaliação da oralidade, nesse sentido, deve considerar a complexidade de contextos em que as falas se manifestam. Isso se alinha à visão do DCRFor, que, ao listar critérios como “clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc. [...]” (Fortaleza, 2024, p. 112), na habilidade EF69LP12, demonstra uma preocupação com múltiplos aspectos da performance oral.

Assim, embora o DCRFor não detalhe explicitamente os instrumentos avaliativos para a oralidade, ele aponta para uma avaliação que considere a oralidade como uma prática social e comunicativa complexa, alinhando-se a pressupostos teóricos que defendem uma abordagem mais holística e contextualizada da avaliação da oralidade. A avaliação, portanto, estaria imersa nas próprias práticas propostas, observando o desenvolvimento das habilidades dos alunos em situações reais de interação verbal. É importante ressaltar, a partir disso, que tais orientações devem ser acompanhadas de processos de formação continuada que orientem o docente nesse sentido.

#### **4.3 Articulação com outros documentos e com o contexto local**

O DCRFor estabelece forte diálogo com a BNCC e com o DCRC. A oralidade é tratada como um dos quatro eixos estruturantes das práticas de linguagem, em consonância com a organização da BNCC. Em termos de contexto, o documento reconhece a importância da cultura local e da diversidade linguística dos estudantes de Fortaleza. Contudo, faltam menções mais explícitas a gêneros orais locais, como o

cordel, o repente ou a embolada, que são expressões culturais significativas da oralidade nordestina e que poderiam enriquecer ainda mais a proposta.

Desse modo, ao não tratar de práticas orais próprias de seu contexto, pode-se dar a falaciosa ideia de que esses gêneros não precisam ser trabalhados ou que eles podem atrapalhar a aprendizagem dos estudantes. É preciso lembrar que, conforme a própria BNCC (Brasil, 2018), os documentos locais elaborados por estados e municípios cumprem o propósito de englobar as matrizes de competências e habilidades da BNCC, personalizando-as às produções autóctones culturais de cada realidade.

Não abordar essa personalização incorre no questionamento sobre a necessidade da existência do DCRFor, uma vez que ele não realiza um dos objetivos para o qual existe. Acreditamos que tal situação decorre do fato de este documento ter sido produzido por encomenda da SME de Fortaleza a Fundação Getúlio Vargas - FGV, sediada no Rio de Janeiro - RJ. Embora tenha havido consultas públicas a professores e técnicos, ou estes profissionais não fizeram observações nesse sentido ou suas colaborações não foram abraçadas pelos elaboradores.

De todo modo, um documento da envergadura do DCRFor deveria ter sido produzido por uma equipe que conhece a realidade de seu povo, e não por uma empresa de outra região do Brasil, fato que pode explicar a inexistência de adaptação da BNCC à realidade fortalezense.

#### **4.4 Gêneros orais contemplados e possibilidades de ampliação**

O DCRFor (2024) contempla uma gama de gêneros orais como objeto de ensino no componente de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, reforçando a importância da oralidade como prática social e instrumento de inserção cidadã. Esses gêneros são apresentados no interior das práticas de linguagem, com ênfase na articulação com os campos de atuação e nas possibilidades de produção oral síncrona e assíncrona.

Quadro 2 – Gêneros orais contemplados nos anos finais do ensino fundamental.

Gênero	Habilidade(s)	Gênero	Habilidade(s)
Notícias para rádio, TV ou vídeos	EF69LP10	Palestras	EF69LP26, EF69LP40
Podcasts noticiosos e de opinião	EF69LP10	Exposições orais de resultados de estudos e pesquisas	EF69LP38
Entrevistas	EF69LP10, EF69LP11, EF67LP14, EF89LP13	Videoaulas	EF89LP28
Comentários (em podcasts e vlogs)	EF69LP10	Aulas digitais	EF89LP28
Vlogs (jornais radiofônicos e televisivos, noticiosos etc.)	EF69LP10	Apresentações multimídias	EF89LP28
Jornais radiofônicos e televisivos	EF69LP10	Vídeos de divulgação científica	EF89LP28
Discussões e debates (TV, sala de aula, redes sociais etc.)	EF69LP11, EF69LP12, EF69LP13, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP24, EF69LP25, EF69LP26, EF89LP12	Documentários	EF89LP28
Apresentações de propostas	EF69LP25, EF69LP26	Considerações e problematizações pertinentes	EF89LP27

Fonte: elaboração própria.

Apesar da presença desses gêneros, o documento não apresenta um quadro sistematizado com progressões por ano, o que pode dificultar a organização didática por parte dos professores. Apesar disso, é possível notar certo apego teórico a uma concepção pós-crítica de currículo, que busca transcender a abordagem colonial de que os conteúdos devem partir do que se considera mais fácil ao mais complexo. Fica, desse modo, a critério dos docentes, a partir da observação das necessidades enunciativas de sua comunidade escolar, elaborar um currículo personalizado a esse endereço pedagógico.

Nota-se, a partir do exposto, que a maioria dos gêneros orais propostos pertence a contextos escolares ou digitais contemporâneos, com pouca atenção às práticas culturais orais tradicionais da região, como discutimos na seção anterior. Diante dessa percepção, propõe-se a ampliação do repertório de gêneros contemplados, incluindo aqueles que valorizam as manifestações culturais locais e favorecem o protagonismo estudantil. Entre os gêneros que poderiam ser incorporados ao currículo de forma sistemática, destacam-se:

Quadro 3 – Sugestões de gêneros e práticas orais que poderiam ser contemplados no documento.

<b>Cordel oralizado</b>	Prática que articula ritmo, rima, oralidade e cultura popular nordestina; pode ser especialmente relevante nos 6º e 7º anos como forma de aproximação com a literatura oral e a identidade regional.
<b>Repente e embolada</b>	Gêneros de improviso com forte presença da oralidade popular, que promovem argumentação, criatividade e escuta ativa, principalmente circulantes em espaços do Nordeste do Brasil.
<b>Jogral e leitura dramática</b>	Práticas performáticas que trabalham a expressividade oral, a entonação e o trabalho coletivo, indicadas para o 6º ao 8º ano.
<b>Declamação de poesia e slams poéticos</b>	Gêneros que fortalecem a autoria juvenil, a encenação e a relação com temáticas sociais e afetivas; podem ser mais relevantes para turmas de 8º e 9º anos.
<b>Saraú</b>	Espaço de integração de múltiplos gêneros, favorecendo a valorização da diversidade linguística e das experiências estéticas dos estudantes, com base em temas transversais diversos.
<b>Roda de conversa e fóruns</b>	Gêneros que incentivam a construção coletiva de conhecimento, a escuta sensível e a convivência democrática
<b>Apresentações orais de projetos científicos</b>	Gêneros argumentativos orais úteis em contextos de divulgação científica de projetos, em que acontece o compartilhamento de atividades de pesquisa realizadas pelos alunos, principalmente em Feiras de Ciências e Culturais.
<b>Círculos de leitura literária</b>	Gênero oral, de natureza expositivo-argumentativa, em que os estudantes podem discutir sobre interpretações de textos literários diversos, construindo e expandindo suas visões sobre o que leram, consequentemente, promovendo alargamentos conceptuais sobre a própria vida e o mundo.

Fonte: elaboração própria.

A inclusão desses gêneros contribuiria para a valorização de práticas orais locais, periféricas e juvenis, em consonância com as propostas de autores como Marcuschi (2001), que defende o ensino da oralidade com base na diversidade e na

funcionalidade dos gêneros, e Schneuwly e Dolz (2004), que propõem o trabalho com sequências didáticas orientadas para o desenvolvimento de competências discursivas.

Além disso, tais gêneros ampliam as possibilidades de articulação entre oralidade, multimodalidade e cultura, aspecto valorizado pelo próprio documento ao afirmar que “a oralidade [...] envolve diferentes formas de expressão e comunicação, especialmente nas práticas sociais contemporâneas mediadas por tecnologias” (Fortaleza, 2024, p. 28).

Portanto, a análise dos gêneros orais no DCRFor revela um caminho promissor, mas que ainda pode ser enriquecido com uma inclusão sistematizada de práticas orais mais enraizadas na cultura local, com vistas a um ensino de Língua Portuguesa mais dialógico, plural e socialmente significativo.

Abaixo, apresentamos um quadro-síntese com os aspectos analisados.

Quadro 4 – Síntese analítica dos aspectos do eixo da oralidade no DCRFor.

<b>Concepção de linguagem</b>	Sociointeracionista e dialógica, fundamentada em Bakhtin. A linguagem é concebida como prática social e construção coletiva de sentidos.
<b>Concepção de oralidade</b>	Prática discursiva de caráter multissemiótico que se funda, principalmente, na fala; envolve atividades de escuta, produção e análise linguística/semiótica; prosódia, gestualidade, variação linguística, gêneros orais e multimodalidade são questões pertinentes ao processo pedagógico.
<b>Fundamentação teórica</b>	Referências explícitas a Bakhtin, Volochínov, Cosson, Beaugrande; diálogo implícito com Marcuschi, Schneuwly e Dolz, Rojo e Antunes.
<b>Fala e escrita</b>	Abordagem complementar e interdependente; rejeição à hierarquia entre modalidades; proposição de articulação por meio de gêneros híbridos.
<b>Objetivo do ensino de oralidade</b>	Desenvolver escuta ativa, autoria, criticidade, argumentação e valorização da diversidade linguística e cultural.
<b>Habilidades destacadas</b>	Escutar, debater, relatar, argumentar, expor, entrevistar, criar podcasts e vídeos, participar de discussões e apresentações.
<b>Gêneros orais no documento</b>	Notícias para rádio, TV ou vídeos; podcasts noticiosos e de opinião; entrevistas; comentários (em podcasts e vlogs); vlogs (jornais radiofônicos e televisivos, noticiosos, culturais e de opinião); jornais radiofônicos e televisivos; discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.); apresentações de propostas; palestras; exposições orais de resultados de estudos e pesquisas;

	videoaulas; aulas digitais; apresentações multimídias; vídeos de divulgação científica; documentários; considerações e problematizações pertinentes.
<b>Sugestões de gêneros orais</b>	Cordel, repente, embolada, jogral, <i>slam</i> poético, roda de conversa, sarau, leitura dramática, <i>pitch</i> , narrativa autobiográfica, círculos de leitura literária.
<b>Variação linguística</b>	Abordagem crítica; proposição de valorização da diversidade linguística e combate ao preconceito linguístico.
<b>Multimodalidade</b>	Reconhecida como dimensão essencial da oralidade contemporânea, especialmente em gêneros digitais.
<b>Metodologias sugeridas</b>	Projetos, práticas trans- e interdisciplinares e produção de gêneros orais; porém sem exemplificação detalhada.
<b>Papel do professor e do aluno</b>	Professor como mediador e proponente de situações dialógicas; aluno como sujeito ativo, autor, crítico e participante.
<b>Interações em sala de aula</b>	Estimuladas por meio de práticas colaborativas, rodas de conversa, debates e produção coletiva.
<b>Avaliação da oralidade</b>	Perspectiva formativa e processual; faltam critérios e instrumentos avaliativos claros. <i>Feedback</i> não detalhado.
<b>Articulação com BNCC</b>	Forte aderência às concepções, aos eixos, aos campos e à matriz de habilidades e competências da BNCC, com poucos aprofundamentos significativos e específicos ao contexto de Fortaleza.
<b>Contexto sociocultural de Fortaleza</b>	Presença discreta. Reconhece a importância da diversidade cultural, mas carece de exploração de gêneros orais locais.
<b>Formação docente</b>	Reconhecida como necessária, mas sem detalhamento de ações ou propostas de formação continuada.
<b>Potencialidades</b>	Concepção atualizada da oralidade; valorização da escuta, da multimodalidade e das práticas juvenis.
<b>Limitações</b>	Ausência de progressão por ano; falta de critérios avaliativos; pouca presença de gêneros orais regionais e de práticas didáticas sistematizadas.

Fonte: elaboração própria.

## 5 Considerações finais

A análise do DCRFor – Volume 3: *Linguagens* evidencia avanços importantes na concepção e no tratamento pedagógico do eixo da oralidade no ensino de Língua Portuguesa. No que tange ao cumprimento de nosso objetivo – analisar a concepção de oralidade presente no DCRFor, podemos concluir que o documento está fundamentado em uma perspectiva sociointeracionista e dialógica da linguagem, uma vez que ele rompe com abordagens centradas na gramática normativa e na supremacia

da escrita, assumindo a oralidade como prática social e como componente legítimo da formação linguística e cidadã dos estudantes.

Fundamentado em uma perspectiva sociointeracionista e dialógica da linguagem, o documento rompe com abordagens instrumentais e/ou marginalizadoras da oralidade e reconhece a oralidade como prática social e componente essencial da formação linguística e cidadã dos estudantes. Sustentado por autores como Bakhtin, Volochínov e Cosson, o DCRFor adota uma visão ampla da oralidade, que inclui escuta, prosódia, variação linguística e multiletramentos. No entanto, apesar de contemplar diversos gêneros orais contemporâneos, como podcasts e vlogs, o documento carece de valorização sistemática de manifestações culturais locais — como o cordel e o repente —, o que limita a territorialização do currículo.

As orientações metodológicas e os critérios avaliativos também são pouco detalhados, o que pode dificultar sua aplicação prática e reduzir seu potencial formativo. Ainda assim, o DCRFor representa um avanço significativo ao incorporar a multissemiose, integrar tecnologias digitais e valorizar práticas discursivas juvenis.

Conclui-se que o documento oferece uma base conceitual sólida e atualizada, mas demanda maior aprofundamento didático, inclusão da diversidade cultural local e formação continuada de professores para que a oralidade ocupe, de fato, um lugar efetivo no currículo das escolas públicas de Fortaleza e, consequentemente, na formação linguística dos estudantes vinculados à rede.

## Referências

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, A. M. S.; LÊDO, A. C. de O.; BEZERRA, B. G. A videorresenha de séries em uma perspectiva sociorretórica. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 12, n. 1, p. 1-17, 2023. DOI <https://doi.org/10.22297/2316-17952023v12e02328>

ARAÚJO, F. S.; SUASSUNA, L. Critérios para a avaliação da oralidade no ensino de língua portuguesa. *Letras*, Santa Maria, Edição Especial, p. 11-25, 2020. DOI <https://doi.org/10.5902/2176148538796>

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4. ed. Tradução: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

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

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

CASTRO, J. J. S. **Práticas de oralidade acadêmicas e profissionais na formação e no trabalho do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

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

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Plurilinguismo e multimodalidade no ensino de poesia visual: análise de uma video-aula em Libras. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 22, n. 1, p. 147-162, 2022. DOI <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220110-10221>

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza:** incluir, educar e transformar - Volume 3: Linguagens. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.

FORTE-FERREIRA, E.; MAGALHÃES, T. G. Ensino e avaliação da oralidade na formação docente em diferentes licenciaturas. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1-25, 2024. DOI <https://doi.org/10.1590/1678-460x202440468757>

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

JACOB, A. E.; BUENO, L. O modelo didático do gênero debate eleitoral. **ReVEL**, Novo Hamburgo, v. 18, n. 17, p. 343-377, 2020. DOI <https://doi.org/10.4013/cld.2020.181.05>

LEAL, T. F.; GOIS, S. **Oralidade e ensino**: reflexões sobre práticas pedagógicas. Recife: UFPE, 2012.

LUNA, E. Á. dos A.. **Didática da oralidade na formação inicial do professor de português**: um olhar sobre documentos curriculares e discursos docentes e discente de instituições de ensino superior. 2016. Tese - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2016.

LUNA, E. Á. dos A. Desafios de docentes universitários brasileiros sobre didática da oralidade na formação do professor de Português. **Revista Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 9, n. 4, p. 81-96, 2017. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/721>. Acesso em: 01 jun. 2025.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. L. **Oralidade e formação docente**: um olhar dialógico. Juiz de Fora: UFJF, 2018.

MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (org.). **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa**. Araraquara: Editora Letraria, 2019.

MAGALHÃES, T. G.; STORTO, L.; COSTA-MACIEL, D.; BUENO, L. Elaboração de materiais com gêneros orais na formação inicial: procedimentos para o trabalho com a oralidade na escola básica. **Oralidade-es**, Bogotá, v. 9, n. 1, p. 1-18, 2023. DOI <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v9a3>

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 19-36.

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

MATTOS, P. S. **Oralidade e formação de professores:** o desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial de Letras da UFJF. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. Oralidade: Sua importância no ensino da língua portuguesa de estudantes brasileiros na perspectiva da educação linguística. In: PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. (org.). **Pedagogia do oral e ensino da língua portuguesa na perspectiva da educação linguística:** conhecimento científico e conhecimento a ensinar. São Paulo: Pá de Palavra, 2025. p. 15-57.

PEREIRA, B. A.. SILVA, W. M. O gênero debate no ensino de português: uma investigação sobre usos do livro didático em sala de aula. **Letras**, Santa Maria, Edição Especial, n. 01, p. 175-196, 2020. DOI <https://doi.org/10.5902/2176148538822>

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, Ed. (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, M. N. M. **O ensino de literatura no Documento Curricular Referencial de Fortaleza:** análise dos paradigmas literários nos anos finais do ensino fundamental. 2025. 60 f. Monografia (Graduação em Letras: Língua Portuguesa) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2025.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.