



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Ana Maria de Matos Guimarães (UFRGS)
- Eliane Lousada (USP)
- Joaquim Dolz (UNIGE)

AVALIADO POR

- Eulália Leurquin (UFC)
- Clecio Bunzen (UFPE)

SOBRE OS AUTORES

- Luzia Bueno
Conceptualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Validação, Visualização, Escrita – rascunho original – e Escrita – análise e edição
- Juliana Bacan Zani
Conceptualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Validação, Visualização, Escrita – rascunho original – e Escrita – análise e edição
- Ana Elisa Jacob
Conceptualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Validação, Visualização, Escrita – rascunho original – e Escrita – análise e edição.

DATAS

- Recebido: 14/09/2021
- Aceito: 08/03/2022
- Publicado: 17/05/2022

COMO CITAR

Bueno, L.; Zani, J. B.; Jacob, A. E. (2021). Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da educação básica às comunicações orais no Ensino Superior. *Revista da Abralín*, v. 20, n. 3, p. 1500-1524, 2021.

Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior

Luzia BUENO Universidade São Francisco (USF)

Juliana Bacan ZANI Universidade São Francisco (USF)

Ana Elisa JACOB Rede Municipal de Valinhos (RMV)

RESUMO

Este artigo objetiva discutir se a proposta de trabalho com a apresentação oral constante na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dialoga com as comunicações orais esperadas no Ensino Superior. Para isso, buscou-se, em primeiro lugar, identificar quais capacidades de linguagem o trabalho com a apresentação oral depreendido na BNCC pode levar o aluno a mobilizar a partir das habilidades propostas nesse documento; para, em segundo lugar, poder comparar essas capacidades com as requeridas na graduação, de modo a verificar se foram contemplados alguns dos elementos essenciais desse gênero, e, por conseguinte, se podem vir ou não a viabilizar o seu domínio na vida acadêmica. O Interacionismo Sociodiscursivo foi o aporte teórico principal, sobretudo para as discussões sobre o ensino de gêneros orais e a comunicação oral. Os resultados das análises indicam que o trabalho proposto para a apresentação oral na BNCC pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem importantes. Contudo, há um tratamento mais intensivo de fatores relacionados à produção da apresentação do que àqueles voltados para um

incremento da compreensão oral do aluno.

ABSTRACT

This study aims to discuss if the work proposed of the oral presentation which appears in the Brazilian National Core Curriculum (BNCC) dialogues with the oral communications expected in University Education. Firstly, we sought to identify which capacities the work with the oral presentation proposed in the BNCC can lead the student to mobilize from the skills proposed in the document; and then, secondly, to be able to compare these capacities with the ones required in undergraduate studies to find out if some of the essential elements of this genre have been regarded and, therefore, whether or not they can come to enable their mastery in academic life. The Sociodiscursive Interactionism was the main theoretical framework, especially for the discussions on the teaching of oral gender and oral communication. The results of these analyses indicate that the work proposed for the oral presentation in the BNCC can contribute to the development of important language capacities. However, there is a more intensive treatment of factors related to the production of presentation than those aimed at increasing the student's oral comprehension.

PALAVRAS-CHAVE

Comunicação oral. BNCC. Produção oral. Compreensão oral. Interação Sociodiscursiva.

KEYWORDS

Oral communication. BNCC. Oral production. Sociodiscursive Interactionism.

Introdução

Várias pesquisas apontam as dificuldades de os alunos produzirem os gêneros textuais requisitados na universidade (MORETTO, 2014; LOUSADA; DEZUTTER, 2016; DIAS, 2016; TONELLI, 2016; BUENO; DIOLINA; JACOB, 2018). Com relação aos gêneros orais de modo específico, notamos que poucos estudos discutem as dificuldades que os alunos universitários apresentam quando precisam produzir e/ou compreendê-los, as quais, a nosso ver, podem ser minimizadas com um ensino efetivo de um dado gênero.

Ademais, também acreditamos que se o trabalho com tais gêneros ou similares pudesse ser iniciado já na Educação Básica, ao menos alguns aspectos transversais deles já teriam sido apropriados pelos estudantes, o que poderia auxiliá-los nas interações comunicativas na universidade. Assim conjecturamos, pois o sucesso nas interações linguageiras pode, certamente, contribuir para a

manutenção dos jovens na graduação, diminuindo os altos índices de evasão, os quais, apenas nesse nível de ensino, conforme dados do Censo de Educação Superior de 2018, chegam a 56,8% (BRASIL, 2018b; MUSSLINER *et al.*, 2021). Ainda que a evasão seja um fenômeno multicausal, dois fatores têm aparecido em vários trabalhos que a investigam: a falta de conhecimentos prévios dos estudantes e a dificuldade com os conhecimentos exigidos nas disciplinas na universidade (MUSSLINER *et al.*, 2021).

Nas investigações desenvolvidas por Zani (2018), por exemplo, foram identificadas as dificuldades de alunos de graduação (Pedagogia) e de pós-graduação (stricto-sensu em Educação) com a produção de comunicações orais, sendo uma das causas a ausência de tratamento didático de tal gênero nos anos escolares anteriores. Essa situação, contudo, poderá ser alterada para os que cursam a Educação Básica atualmente, visto que as comunicações orais, tão importantes no decorrer da vida acadêmica, estão contempladas na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) (BRASIL, 2018a) quando proposto o trabalho com as apresentações orais em sala de aula e nos eventos científicos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até os anos finais da Educação Básica, no Ensino Médio.

Na BNCC, as comunicações orais são nomeadas ora como exposição oral, ora como apresentação oral, ora como comunicação oral. Ainda que recebendo três nomes diferentes no decorrer do texto, a comunicação oral aparece dentre os gêneros do campo de atuação das *Práticas de Estudo e Pesquisa*, sendo indicado o seu estudo em todos os anos da vida escolar. Dessa forma, neste artigo, apenas para garantir clareza a nossas discussões, empregaremos “comunicação oral” para nos referirmos ao emprego desse gênero na universidade e “apresentação oral” para o mesmo na Educação Básica, ainda que vejamos que seriam apenas variações de um mesmo gênero.

Independentemente do nome, nós nos indagamos: a presença do gênero apresentação oral nas prescrições para a Educação Básica da BNCC auxilia o trabalho do professor, mais precisamente, o trabalho de elaboração de estratégias de ensino a fim de levar o aluno a desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para seu trabalho com a comunicação oral na graduação?

Partindo de uma reflexão sobre essa indagação, este artigo objetiva discutir se a proposta de trabalho com a apresentação oral constante na BNCC dialoga com as capacidades de linguagem esperadas para comunicações orais que farão parte nas diversas atividades do Ensino Superior (seminários, comunicação oral em eventos acadêmicos, apresentações de projetos e banner, entre outros). Para isso, buscamos, em primeiro lugar, identificar quais capacidades de linguagem o trabalho com a apresentação oral depreendido na BNCC pode levar o aluno a mobilizar a partir das habilidades propostas nesse documento; para, em segundo lugar, podermos comparar essas capacidades com as requeridas na graduação de modo a sabermos se foram contemplados alguns dos elementos essenciais desse gênero, desenvolvendo o letramento acadêmico. Na graduação, mais especificamente no curso de Pedagogia, em documentos oficiais Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2015, 2019) e o próprio PPC do curso, espera-se que o graduando seja capaz de produzir e difundir o conhecimento científico do campo educacional e de promover o desenvolvimento integral do ser humano, além de ser proficiente em “Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta” (BRASIL, 2019, Art. 13, Inciso 1º-I).

Nossas discussões estão organizadas, neste artigo, em seis seções. Na primeira, apresentamos o nosso quadro teórico mais amplo, o Interacionismo Sociodiscursivo e a BNCC; na segunda, a proposta de trabalho com gêneros orais desse quadro teórico-metodológico; na terceira, a comunicação oral, conforme nossas pesquisas. A seguir, na quarta seção, trazemos a metodologia; na quinta, os resultados, encerrando com as nossas considerações finais.

1. O interacionismo sociodiscursivo (ISD) e a BNCC

Nas discussões deste artigo, assumimos o quadro teórico-metodológico do Interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD) (BRONCKART, 1999, 2006, 2019), o qual defende a importância da apropriação sociossemiótica no desenvolvimento humano ao possibilitar as interações comunicativas, as regulações das atividades, bem como as negociações e discussões sobre elas.

Bronckart (2006) retoma as obras de Vigotski e de Volochinov ao defender que as interações sociais mediadas pelos signos precisam ser estudadas nos textos, os quais são os resultados concretos, empíricos e singulares do processo de adoção e de adaptação de um gênero textual a uma situação específica de comunicação. Dessa forma, nesse quadro teórico-metodológico, argumenta-se que agimos por meio de textos, e que é papel da escola contribuir para que os alunos se apropriem de uma gama bem ampla de gêneros textuais, a fim de que tenham repertório para agirem em diferentes situações de interação social como enunciadores e como destinatários dos vários textos. Importa, assim, saber escrever ou falar, mas também saber ler e ouvir com compreensão para que novos enunciados possam ser construídos, movimentando, de modo crítico e não passivo, a cadeia enunciativa da qual participamos constantemente.

Entre os vários textos com os quais convivemos, estão os de prescrição, como a BNCC, que, juntamente com outros documentos orientadores disponibilizados pelas redes de ensino estaduais e municipais, regula a Educação Básica no Brasil, bem como indicam os gêneros textuais a serem trabalhados na escola. A BNCC tem 600 páginas e está organizada em cinco capítulos: Introdução; Estrutura da BNCC; A etapa da Educação Infantil; A etapa do Ensino Fundamental; A etapa do Ensino Médio. Em sua apresentação, assinada pelo Ministro da Educação, afirma-se que a BNCC é essencial para que a situação de desigualdade no país se altere, pois ela irá influenciar os currículos, “a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base.” (BRASIL, 2018a, p.5).

A BNCC publicada e disponibilizada no site do Ministério da Educação (MEC), em 2018, pelo governo federal, é a terceira de três versões que foram apresentadas e debatidas anteriormente por vários setores da sociedade brasileira:

a primeira [versão], em 2015, (...) passou por uma consulta pública na plataforma online, de modo que toda a sociedade pudesse contribuir para a formulação desse documento; a segunda, em 2016, que foi redigida a partir das contribuições da consulta pública; e, por fim, em 2017, saiu a primeira parte da versão final, destinada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental,

para, posteriormente, em 2018, ser homologada toda a base, incluindo a parte do Ensino Médio. (MELLO; CAETANO; SOUZA, 2019, p. 98)

Conforme expõem vários analistas (MELLO; CAETANO; SOUZA, 2019; SCHMIDT; PINTON, 2021), a versão final pouco incorporou dos debates nacionais anteriores, assumindo, assim, mais fortemente, uma perspectiva neoliberal de aliar a educação às necessidades do mercado. Outrossim, no que tange a essa ótica político-econômica, há de se considerar que a BNCC tem, dentre seus elaboradores, importantes grupos empresariais brasileiros.

A BNCC centra-se em competências e habilidades. Tais noções emergiram da perspectiva construtivista genética piagetiana, a qual, de modo muito sucinto, defende que as aprendizagens não impulsionam o desenvolvimento cognitivo, mas ele acontece em decorrência de processos e de estruturas da cognição já existentes. Dessa forma, é a partir deles que os indivíduos reconstróem a linguagem, organizam a vida afetiva, assim como suas ações concretas no mundo social.

Perrenoud (1999) adere a esses princípios em seus estudos sobre competências e habilidades, os quais subsidiaram a elaboração não só da BNCC, mas de outros documentos orientadores da educação brasileira como os antigos PCNs e as DCNs, por exemplos, que fizeram parte de um pacote de medidas para a renovações das políticas educacionais com o intuito de fomentar melhorias dos índices educacionais. Para Perrenoud (1999), as competências são as capacidades de agir eficazmente em diferentes situações, apoiadas em conhecimentos, mas não se limitando a eles.

Tais noções acompanharam as ideias de descentralização do professor como foco das situações didáticas e detentor dos conhecimentos, assim como a de que os conteúdos, as informações em geral não bastavam para a formação do indivíduo, mas sim o ensino procedimental ou o saber fazer.

Segundo o que podemos depreender na leitura do texto da BNCC, as competências e as habilidades poderão levar os alunos a se saírem melhor em avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o que poderia garantir maiores investimentos internacionais, dada à mão-de-obra mais qualificada. Conforme Schmidt e Pinton (2021, p. 402):

as habilidades, por estarem descritas em listas e serem definidas como as “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes” (BRASIL, 2018a, p. 29), podem ser entendidas como meio para controlar e comparar resultados de escolas em avaliações externas, estimular a competitividade entre elas e cobrar, com base em “evidências”, aquelas que não obtiverem bons desempenhos, isto é, que não seguirem rigorosamente tudo que está sendo determinado pelo documento. Estratégias como essas coincidem com ideais econômicos de produtividade e controle (...). (SCHMIDT; PINTON, 2021, p. 402)

Nessa perspectiva, a intenção maior seria a preparação para o exercício do trabalho e não, necessariamente, a promoção de pensamento crítico. Vários autores corroboram com essa interpretação (BONINI; COSTA-HÜBES, 2020; SCHMIDT; PINTON, 2021; MELLO; CAETANO; SOUZA, 2019; JACOB; DIOLINA; BUENO, 2018) e, em suas análises, apesar de considerarem como positiva a construção de uma base para o país e, no caso específico de Língua Portuguesa, ressaltarem a importância de essa disciplina ter incorporado a multimodalidade e o mundo virtual, há um consenso maior sobre a necessidade de se apontar as falhas para que, ao menos nos cursos de formação de

professores, possam ser feitas leituras mais críticas da BNCC. Com essas leituras, os professores poderão fazer opções críticas de reformulação / ampliação / melhoria das propostas desse documento prescritor. É o que também pretendemos com este artigo, ao tratarmos de um gênero oral específico proposto para as aulas de Língua Portuguesa.

O componente curricular de Língua Portuguesa visa, na BNCC, a garantir aos alunos “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BRASIL, 2018a, pp. 67-68). Para isso, centra-se em práticas de linguagem contemporâneas que “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.” (BRASIL, 2018a, p. 68). Os eixos integradores dessas práticas são: “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, 2018a, p. 71).

O eixo da Oralidade, conforme a BNCC, compreende:

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

Para realizar o tratamento dessas práticas orais, é proposto, no Ensino Fundamental, que haja: a) Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; b) Compreensão de textos orais; c) Produção de textos orais; d) Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; e) Relação entre fala e escrita. E, no Ensino Médio, recomenda-se que seja feita a consolidação e complexificação das dimensões já trabalhadas e que haja “ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica” (BRASIL, 2018a, p. 501), como, por exemplo, propiciando ao aluno possibilidades de “posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.” (BRASIL, 2018a, p. 501).

Para contextualizar as práticas de linguagem, a BNCC propõe os campos de atuação social:

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

QUADRO 1 – Campos de atuação social da BNCC
Fonte: Brasil (2018a, p. 501)

A apresentação oral é sugerida no campo das práticas de estudo e pesquisa, que “mantém destaque para os gêneros e as habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo” (BRASIL, 2018a, p. 504).

Apesar de assumir os textos e os gêneros como muito importantes no ensino, não há, na BNCC, uma proposta de como isso poderia ser viabilizado, abrindo possibilidades de se empregar diferentes abordagens. Na próxima seção, apresentaremos a proposta de ensino de gêneros orais e, sobretudo, da apresentação oral/comunicação oral no quadro do ISD, por compreendermos que se trata de uma dessas possibilidades de abordagem, e porque a temos empregado, com sucesso, em nossas pesquisas e em intervenções didáticas.

2. O ISD e o trabalho didático com os gêneros orais

Conforme apontam vários estudos publicados em coletâneas de trabalhos de pesquisadores (BUENO; COSTA-HUBES, 2015; COSTA-MACIEL; NEGREIROS; MAGALHÃES, 2020; MAGALHÃES; BUENO; MACIEL, 2021), o ensino de gêneros orais na língua materna ainda não é tão difundido no Brasil, mesmo considerando que eles já eram indicados no documento prescritivo da Educação Básica brasileira precedente à BNCC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (de 1997 a 2018). Em boa parte desses estudos, destacam-se investigações e propostas de intervenção baseadas nos trabalhos de pesquisadores do ISD, sobretudo de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly e de seu livro *Gêneros orais e escritos na escola* de 2004.

Consoante Dolz e Schneuwly (2004), para realizar um trabalho com gêneros orais, é preciso: a) fazer a seleção de um gênero, considerando tanto uma progressão no nível da complexidade deste no quadro do currículo da escola ou rede, quanto as capacidades que os alunos precisam aprender

a mobilizar; b) depois, produzir um modelo didático deste gênero para levantar suas dimensões ensináveis quanto ao contexto de produção, aos aspectos discursivos e linguístico-discursivos, além dos meios não linguísticos empregados. Partindo do modelo didático, é possível selecionar quais conteúdos poderão ser trabalhados em cada ano escolar para, assim, c) produzir uma sequência didática de um gênero específico.

Nessas sequências didáticas, a produção textual oral precisa estar articulada e ser apresentada como pertencente a um projeto comunicacional maior em que o texto do aluno circulará. Posteriormente às apresentações do projeto e do gênero textual, é proposto um primeiro contato com o gênero e, em seguida, é requisitada uma produção inicial, a qual servirá para definir a zona de desenvolvimento na qual o professor precisará interferir para que o aluno avance, ou seja, é o momento regulador da sequência. Mediante a análise atenta das produções iniciais, são planejados e implementados os módulos para se trabalhar os aspectos do gênero que os alunos ainda não dominam. Há, logo após, um momento de revisão da aprendizagem, e, por último, a produção final.

Seguindo essa proposta, encontramos vários estudos que apontam as vantagens de sua implementação para o avanço dos alunos em relação à produção de textos, como podemos ver em Barros e Rios-Registro (2014), bem como em Barricelli (2017), Gomes e Dolz (2019). Embora as propostas iniciais de sequências didáticas de gêneros orais enfatizassem a produção, os estudos ISD mais recentes defendem um incremento da compreensão oral, conforme apontam Dolz e Mabillard (2020). Para esses autores,

a compreensão de um texto oral implica que os alunos sejam capazes de perceber a relação entre as suas diferentes partes, de elucidar o implícito que ele contém, de compreender o léxico empregado e de construir um sentido geral (representação global da situação e resumo hierarquizado das informações de modo a conseguir realizar a sua interpretação). (DOLZ; MABILLARD, 2020, p. 13¹)

Para isso, as atividades de compreensão devem focalizar os diferentes aspectos dos textos orais escolhidos, como as interações em que eles são produzidos, sua dimensão textual, seus aspectos não verbais (corpo e voz), locutórios, dimensão fonética/ fonológica, lexical e sintática (DOLZ; MABILLARD, 2020, p. 13). Isto é, devem possibilitar ao aluno:

apreender os desafios da situação e das interações entre os participantes, formular hipóteses sobre o conteúdo temático e sua organização, mobilizar seus esquemas de conhecimento e analisar a plausibilidade das informações, relacionar informações, integrar novas informações aos esquemas pré-existentes, fazer inferências, complementar elipses, generalizar e preencher os vazios do texto, tratar as características do gênero, atribuir valores às marcas orais ouvidas, perceber as nuances de sentido de acordo com as características suprassegmentais, apreender o significado de novas palavras, associar

1 La compréhension d'un texte oral implique que les élèves soient capables de mettre en relation ses différentes parties, d'éclaircir l'implicite qu'il contient, de comprendre le lexique employé et de construire un sens général (représentation globale de la situation et résumé hiérarchisé des informations permettant l'interprétation). (DOLZ; MABILLARD, 2020, p. 13)

dimensões multimodais de escuta, dar um sentido global e uma interpretação ao texto ouvido. (DOLZ; MABILLARD, 2020, p. 15²)

Visando a desenvolver esse conjunto de conhecimentos, a sequência didática para a compreensão oral, conforme Dolz e Mabillard (2020, p. 15), deve conter atividades de sete tipos: 1. Apresentação de exemplares de textos orais seguidos de momentos de debates e de questionamentos coletivos; 2. Enriquecimento do vocabulário antes e após a escuta; 3. Escuta para perceber as formas de dicção e de elocução e, também, para perceber como se toma a palavra conforme as regras sociais, mas também de acordo com o estilo dos interlocutores; 4. Escuta para identificar as oposições fonológicas ou os atos de fala; 5. Reflexão e percepção das relações das dimensões multimodais; 6. Análise das dimensões interacionais: o papel dos interlocutores e a natureza das trocas que realizam no decorrer do texto; 7. Troca de papéis (dramatização) para perceber bem a intervenção do outro e como adaptar a sua fala a ela.

Em Marcuschi (2001, p. 29-32), encontramos propostas muito semelhantes às anteriores e ainda mais algumas sugestões de atividades que poderiam complementar as de Dolz e Mabillard (2020): 1. Análise de documentos orais para discutir sobre as variedades linguísticas e as questões relativas a preconceitos sobre os diferentes sotaques do país; 2. Escuta ativa para perceber que aspectos da fala permitem distinguir uma pessoa de outra, ou identificar se é um idoso, ou um adolescente quem fala; 3. Análise e comparação de como ocorre a argumentação (ou a narração, ou a descrição, ou a injunção) em textos orais; 4. Discussão sobre as diferentes formas de como desenvolver os temas em cada gênero oral; 5. Identificação dos papéis que certos aspectos da fala (emprego de marcadores conversacionais, repetições, hesitações, as correções de si e do outro etc.) têm na organização da frase, do texto e como podem interferir na construção do sentido.

Acreditamos que podemos acrescentar a essas atividades mais algumas inspiradas nas estratégias de leitura, tal como propõe Izabel Solé (1998), defendendo a necessidade de se pensar em estratégias para o antes, o durante e após a escuta de textos pertencentes aos mais variados gêneros orais. Nesse caso, para a compreensão oral, as atividades anteriores à escuta do texto poderiam: 1. Fomentar a escolha de um objetivo para a escuta, de modo a obter um guia, permitindo, desse modo, um automonitoramento da própria compreensão; 2. Revisar e atualizar o conhecimento prévio sobre o contexto, o tema, a organização textual, a linguagem, os meios não linguísticos; 3. Estabelecer previsões/hipóteses sobre o texto, como, por exemplo, levantar questionamentos sobre o tema tratado no texto, sobre o que o título indica, sobre a serventia das imagens/gráficos/slides / gestos. Ou ainda, 4. Formular perguntas sobre o texto.

2 saisir les enjeux de la situation et des interactions entre les participants, formuler des hypothèses sur les contenus thématiques et sur leur organisation, mobiliser des schémas de connaissances et analyser la plausibilité des informations, mettre en relation les informations, intégrer les informations nouvelles dans des schémas préexistants, réaliser des inférences, suppléer des ellipses, généraliser et combler les vides du texte, traiter les caractéristiques du genre, attribuer des valeurs aux marques orales entendues, percevoir les nuances de sens en fonction des caractéristiques suprasegmentales, saisir le sens des mots nouveaux, associer les dimensions multimodales à l'écoute, donner une signification globale et une interprétation au texte écouté. (DOLZ; MABILLARD, 2020, p. 15)

Com relação às atividades de compreensão oral a serem realizadas durante a escuta do texto, poderiam ser aquelas que buscassem: 1. Formular previsões sobre o texto ouvido (antecipação); 2. Formular perguntas sobre o que foi ouvido (verificação); 3. Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto (autoquestionamento/percepção de que não precisa ficar parando a audição para olhar no dicionário); 4. Recapitular as ideias do texto.

Já as atividades pós-escuta do texto, de acordo com o objetivo que foi dado à audição, poderiam visar a: 1. Identificar as ideias principais / secundárias; 2. Elaborar resumos, ou outros textos pertencentes a outros gêneros (orais ou escritos); 4. Formular perguntas e respostas; 5. Discutir oralmente e livremente (se a audição for por prazer).

Para dar conta dessas atividades, a sequência didática de compreensão oral pode ser organizada da seguinte forma, conforme a proposta de Dolz e Mabilard (2020), a partir do exame de trabalhos realizados por professores na Educação Básica na Suíça:

1º Momento: apresentação da tarefa de escuta e de compreensão, além da apresentação do contexto da comunicação;

2º Momento: realização da primeira escuta para verificar o que os alunos já sabem e o que eles precisarão desenvolver no decorrer da SD;

3º Momento: considerando as dificuldades encontradas pelos alunos, serão propostos módulos, centrando-se nesses tópicos;

4º Momento: ao final, propõe-se novamente um documento oral para realizar uma atividade de compreensão para verificar em que os alunos avançaram. Pode-se, neste momento, por exemplo, aplicar um questionário escrito para isso.

Com esse trabalho, pode-se levar o aluno a desenvolver capacidades de linguagem, que seriam as condições de participação de um indivíduo em diferentes atividades comunicacionais, ou ainda, os processos envolvidos na produção de textos adaptados a uma dada situação de interação e a um gênero textual, os quais são objetos de aprendizagem social (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), o que as diferem das noções de competências e habilidades, visto que estas não dizem respeito às estruturas cognitivas pré-existentes em nosso psiquismo, como defende a perspectiva construtivista.

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) discorrem sobre três capacidades de linguagem: a de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva. Dolz (2015), por seu turno, acrescenta a essa lista a capacidade multissemiótica e multimodal. Para mais bem explicá-las, a seguir, organizamos um quadro com suas definições:

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

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

QUADRO 2 – As capacidades de linguagem

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

Na próxima seção, nós nos deteremos na exposição das características relativamente estáveis do gênero comunicação oral, de suas dimensões ensináveis, bem como das capacidades de linguagem possíveis de serem desenvolvidas com seu ensino e aprendizagem.

3. A comunicação oral: o gênero e suas exigências

A comunicação oral – proposta também como exposição oral ou apresentação oral para a Educação Básica – circula na esfera acadêmica e científica. É uma modalidade realizada por recurso verbal, em um tempo pré-determinado, que pode ser variável e utilizar de recursos multimodais. Considerada como uma modalidade de divulgação científica, a comunicação oral tem por finalidade apresentar, expor, divulgar ou relatar uma pesquisa nas mais diferentes áreas do conhecimento e temática, seja em andamento ou finalizada.

Partindo dessa premissa, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) definem a exposição oral como “um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 185).

Desse modo, a exposição oral se concretiza em uma situação de comunicação específica. Entretanto, como apresentado em trabalhos anteriores (ZANI, 2018; ZANI; BUENO; DOLZ, 2020), para este artigo, utilizaremos o termo “comunicação oral” por considerarmos que, nas mais diversas propostas de exposição oral, seja em congressos, seminários, simpósios, entre outros, ela é assim nomeada no meio acadêmico.

Partindo das principais características da comunicação oral, apresentamos cinco dimensões que contribuem com a organização de um ensino sistemático do gênero e com o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para melhor produzir uma comunicação oral, seja na escola ou fora dela.

Para as cinco dimensões, indicaremos a possível capacidade de linguagem a ser desenvolvida, a saber: 1. Contexto de produção - capacidade de ação; 2) Planificação - capacidade discursiva; 3) Textualização - capacidade linguístico-discursiva; 4) Meios paralinguísticos - Capacidade multimodal e multissemiótica; 5) Suporte escrito - capacidade discursiva e multimodal e multissemiótica.

Em relação ao contexto de produção, a comunicação oral ocorre na esfera social acadêmica em eventos científicos, sendo: congressos, conferências, palestras, simpósios, mesas-redondas, painéis/pôsteres, seminários, cursos, entre outros. Seu principal objetivo é, em um pequeno espaço de tempo, divulgar, no meio acadêmico, a pesquisa que está em andamento ou já foi concluída. Para isso, são apresentados os resultados obtidos, os quais devem ser compreensíveis ao público especializado ou não no tema particular da comunicação, possibilitando, posteriormente, um debate.

O enunciador, ou comunicador é alguém que está no meio acadêmico, implicado em pesquisas na Educação Básica, graduação, pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, que assume o papel de expositor-especialista em uma área de conhecimento; ou ainda, ele pode combinar vários papéis como: professor-pesquisador, estudante de pós-graduação e professor de Ensino Fundamental, pesquisador-especialista, entre outros. Como destinatários, há os avaliadores ou coordenadores do evento (congresso, simpósios), bem como o público de pesquisadores, professores e alunos que estão reunidos para ouvir o expositor e/ou participar do evento.

Na segunda dimensão, a planificação, a comunicação oral é estruturada em seis fases, sendo: a) Abertura - momento em que o expositor-especialista estabelece o primeiro contato com o público, saúda-o, legitimando a sua fala; b) Introdução ao tema - momento que será apresentado o título do trabalho/pesquisa, o ponto de vista adotado e as delimitações do assunto a serem apresentados. Nesta fase é o momento em que se estabelece uma conexão com o público e investe-se em obter sua atenção. Em seguida, há a c) Apresentação do plano da exposição - momento em que o expositor apresenta o objetivo da comunicação, enumerando as ideias ou subtemas que serão tratados, tornando, assim, transparente e explícito o que será apresentado; o d) Desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas e subtemas decorrentes do assunto a ser tratado. Nesta fase, inclui-se a exposição da fundamentação teórica, da metodologia de análise dos dados e dos resultados. Há ainda a e) Conclusão - momento em que há um parecer final sobre as questões tratadas na exposição, podendo ser desencadeado um problema novo ou ocorrer o início de um debate. Por último, o f) Encerramento - etapa em que o expositor finaliza a exposição e agradece a atenção do auditório.

Quanto à dimensão "Textualização", encontramos: a) Marcadores de estruturação do discurso explícitos por advérbios ou locuções adverbiais (então, depois, além disso, etc), ou por sintagmas preposicionais com função de adjunto adverbial (depois de um bom tempo), ou estruturas adjuntas (para apresentar esse estudo); b) Marcadores com a função de ligação pelas conjunções de coordenação (e, ou, mas, etc.), ou pelas conjunções de subordinação (desde que, porque, etc.); c) Articuladores que distinguem as ideias principais das secundárias (sobretudo); d) Uso de anáforas nominais e pronominais; e) Elipses; f) Segmentos de inserção explicativa (porque.... quanto mais....), ou ilustrativa (por exemplo); g) Segmentos de reformulações retóricas (em outras palavras, na verdade, ou seja), ou saneadoras (correções ou reparos de ordem lexical ou construção sintática).

Na dimensão “Meios paralinguísticos” destaca-se: a boa qualidade da voz (precisa e estável); elocução e pausas; respiração controlada; ritmo controlado; postura, mantendo o tronco ereto e a cabeça com o queixo levemente abaixado, permitindo a livre movimentação da laringe; pequenos movimentos das mãos para acompanhar a fala e pequenos movimentos do corpo, pontuando as passagens de um assunto a outro; gestos (corporais ou faciais) comedidos; troca de olhares; expressão facial simpática, buscando interação com o público; ocupação de lugares que não atrapalhem a visão do público.

E, por fim, a dimensão “Suporte Escrito”, recurso muito utilizado durante uma comunicação oral, tem por característica ser um material tanto para o próprio expositor, que irá guiá-lo durante a sua explanação, quanto para o público ali presente. Dessa forma, esse suporte também é planejado e exige alguns critérios, sendo: a) escolher palavras, ou expressões sínteses dos conteúdos a serem apresentados, com as ideias principais e secundárias; b) fazer uso de gráficos e tabelas legíveis, os quais serão úteis apenas se ajudarem no desenvolvimento do tema; c) adotar um padrão para a organização dos slides, garantindo sua legibilidade; d) qualidade das sínteses para garantir uma oralidade espontânea e coordenada com o material multimodal.

As cinco dimensões apresentadas são as principais características do gênero comunicação oral, ou seja, constituem o modelo didático do gênero. Elas nos permitiram elaborar sequências didáticas para melhor produzir uma exposição para eventos científicos. Para analisar as comunicações orais, organizamos uma ficha de avaliação (quadro 3) que, permitiu identificar as capacidades de linguagem desenvolvidas.

Capacidade de Linguagem	CRITÉRIOS	INDICADORES	PONTOS	AVALIAÇÃO
Capacidade de ação	a) Contexto de Produção	1. Assume o papel de pesquisador	/2	/10
		2. Considera o destinatário	/2	
		3. Atinge o objetivo	/4	
		4. Respeita o tempo determinado	/2	
Capacidade discursiva	b) Planificação	5. Abertura	/2	/10
		6. Introdução incitativa (captação da atenção)	/2	
		7. Apresenta o plano da exposição	/2	
		8. Desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas (Problematização, Metodologia, Resultados, Análise e Conclusões)	/2	
		9. Faz um encerramento	/2	
Capacidade linguístico-discursiva	c) Textualização	10. Uso de marcadores de estruturação do discurso	/2	/10
		11. Uso de marcadores com a função de ligação	/2	
		12. Uso de segmentos de inserção explicativa ou ilustrativa	/3	
		13. Uso da linguagem técnica, definições e reformulações retóricas ou saneadoras	/3	
Capacidade multimodal e multissemiótica	d) Meios Paralinguísticos	14. Boa qualidade da voz; Elocução e pausas	/2	/10
		15. Respiração controlada; Ritmo controlado (variações); Fluidez;	/2	
		16. Entonação expressiva	/2	
		17. Gestos e mímica (corporais ou faciais) comedidos; Troca de olhares	/2	
		18. Postura; Posição de lugares	/2	
Capacidade discursiva / multimodal e multissemiótica	e) Utilização dos suportes para si (memória) e para o público (comunicação multimodal)	19. Layout acadêmico (Designer, Tipo de Fonte, Tamanho): evita a sobrecarga do texto /evita a oralização do suporte escrito	/3	/10
		20. Qualidade das notas para uma oralidade espontânea (notas para si)	/3	
		21. Articulação multimodal entre a comunicação oral (para o público)	/3	
		22. Referências bibliográficas	/1	
		TOTAL		

QUADRO 3 - Grade de avaliação da comunicação oral

Fonte: Zani (2018, p. 295)

É importante salientar que essa grade de avaliação foi elaborada para analisar apenas a produção do gênero textual. Entretanto, mais recentemente, em nossas intervenções com as sequências didáticas, também temos nos dedicado à compreensão oral, o que nos levou a identificar um problema, pois os alunos poderiam avançar bem mais na apropriação dos gêneros se pudessem exercitar tanto a fala quanto a escuta com compreensão. Tendo em vista tal preocupação e, também, considerando o foco sobre as práticas de linguagem da BNCC, visto que ela é nosso objeto de análise neste artigo, indagamo-nos se, nesse documento, há propostas de produção e de compreensão das apresentações orais. Nas próximas seções, nós nos ocuparemos desse questionamento.

4. Metodologia

Para realizarmos nossa análise, inseridos no quadro do ISD, retomamos os nossos estudos sobre a comunicação oral, seu modelo didático, bem como a sua grade de avaliação. Em paralelo a isso, fizemos um exame da BNCC, sobretudo das seções de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, relativas ao trabalho com a Oralidade, buscando identificar: como o gênero era nomeado no decorrer dos anos da Educação Básica; em que anos ele era proposto; que habilidades (saber-fazer) estavam relacionadas a ele; que conteúdos importantes no tratamento do gênero eram postos em destaque (contexto de produção; conteúdo temático; planificação; textualização; meios paralinguísticos; utilização do suporte); qual o foco (produção ou compreensão oral); que capacidades de linguagem poderiam ser mobilizadas a partir das respostas anteriores.

A seguir, fizemos comparações entre a proposta da BNCC e as nossas para a comunicação oral, as quais já foram publicadas em Zani (2018); Zani, Bueno e Dolz (2020).

5. Das apresentações orais na BNCC às comunicações no ensino superior

Apresentaremos os resultados de nossas análises, iniciando por uma descrição mais geral do tratamento do oral na BNCC. Logo após, trataremos das apresentações orais e das comunicações orais.

Na BNCC, há um quadro em que se apresenta como deve ocorrer o tratamento das práticas de oralidade:

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose.• Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
---	---

Compreensão de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

QUADRO 4 - Tratamento das práticas de oralidade na BNCC

Fonte: Brasil (2018a, pp. 79-80)

Ao analisarmos esse quadro sobre o tratamento do oral indicado para qualquer gênero oral na BNCC, notamos que é possível verificar que, realizando o trabalho com o conteúdo ali proposto no decorrer da Educação Básica, os alunos poderiam desenvolver todas as capacidades de linguagem tratadas anteriormente neste artigo, já que se faz menção à produção e à compreensão oral, com a exploração dos elementos dos gêneros orais e dos seus aspectos multimodais e multissemióticos.

Contudo, a BNCC, sendo uma normativa para a construção de propostas curriculares das redes de ensino (federais, estaduais, municipais) e das escolas particulares, acaba seguindo o modo típico das prescrições para professores em documentos oficiais, conforme Bronckart e Machado (2004), Barricelli (2007), Bueno e Machado (2011), que consiste em normatizar, mas de modo lacunar. Podemos afirmar isso, pois, nas habilidades, empregam-se, frequentemente, verbos que remetem a um agir pluridimensional (BARRICELLI, 2007), como “refletir”, “conhecer”, “produzir”, “proceder a uma escuta ativa”, cabendo ao professor depreender qual seria o passo-a-passo para realizar aquele agir e com que gêneros orais isso deveria ocorrer em cada ano escolar.

Assim, pode-se ver concretizado um dos princípios do neoliberalismo de que o trabalhador é o responsável total pelo sucesso ou fracasso de suas ações: se o professor não fizer bem feito o que foi proposto na BNCC, porque não conseguiu depreender o como fazer a sua ação, o problema será exclusivamente dele, no nível individual, pois não soube interpretar ou buscar os recursos que lhe permitiriam

empreender e realizar uma ótima ação. Provavelmente, se as prescrições fossem construídas junto com os professores (e não somente para os professores!), esta situação poderia ser alterada.

Dessa forma, como decorrência da prescrição de um agir pluridimensional, como podemos ver na descrição das habilidades, cria-se também um problema quanto a a) como saber que ações precisariam ser realizadas para desenvolver cada habilidade; b) como saber até que nível deve-se desenvolver cada habilidade, isto é, qual seria a expectativa de desenvolvimento para cada ano escolar?

Tendo em vista a diversidade e o tamanho do Brasil, isso pode gerar variadas interpretações/compreensões e, portanto, propostas curriculares prescritas, completamente diferentes. Cada um pode interpretar de um jeito e por em ação, nesses documentos, uma forma diferente de conceber o trabalho, mantendo as lacunas, ou construindo expectativas de aprendizagem para cada ano escolar; criando obstáculos, ou facilitando o trabalho docente. Mas, com qualquer decisão, pode-se também contribuir para o aumento da desigualdade entre as redes de ensino.

Outra dificuldade trazida pela BNCC diz respeito ao fato de que não há um lugar específico onde podem ser encontrados os gêneros que poderão ser empregados para se desenvolver o trabalho. Eles aparecem junto às descrições dos eixos, dos campos, mas também na descrição de cada habilidade, cabendo aos leitores fazerem uma garimpagem para encontrá-los e tentar propor uma progressão entre eles no ano, ou na proposta curricular de uma escola, ou rede de ensino:

Campo

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: **enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.** (BRASIL, 2018a, p.108 - grifo nosso)

Habilidade

(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de **exposições, apresentações e palestras.** (BRASIL, 2018a, p. 131 – grifo nosso)

Nota-se ainda que nem sempre é o gênero o que vem proposto, como entrevista, ou debate regrado, por exemplo; aparecendo, no lugar, o suporte que pode receber vários gêneros e excertos de textos diferentes, ou ainda, as ferramentas digitais, como o áudio ou vídeo, que poderão viabilizar o tratamento de um dado conteúdo.

Na descrição das habilidades, seguindo o esperado para textos de prescrição, mencionam-se as características constituintes dos gêneros orais de um ponto de vista generalista, ou seja, como se elas fizessem parte de quaisquer realizações sociais do conjunto de gêneros apresentados, não se ressaltando os aspectos singulares de cada um deles. Nessa ótica, compreende-se que basta o aluno se apropriar dessa generalidade que se “sairá bem” em quaisquer circunstâncias. Ademais, há implícita a cobrança de um dever-fazer do professor (“professor, você deve levar seu aluno a desenvolver tal habilidade”), mas não deixam evidente a quais gêneros pertencem as características mencionadas, tampouco os caminhos possíveis de exploração. Assim como defende Dolz (2021), para os professores, é importante saber qual

progressão é proposta, pois não está claro na BNCC. Há a necessidade de uma proposta ascendente, assim como de deixar claros quais os objetivos são perseguidos com o que é proposto.

Ao centrarmos especificamente nas apresentações orais na BNCC, como já afirmamos anteriormente neste artigo, notamos que há três nomes diferentes para ela: exposição oral, no primeiro e segundo ano; apresentação oral, do terceiro ao nono; aparecendo ainda, em certos momentos, comunicação oral junto com apresentação oral no Ensino Médio. Não encontramos indicação de uma progressão no tratamento da apresentação oral, ainda que haja a afirmação de que, no Ensino Médio, haveria um ensino mais crítico e mais aprofundado, mas não se explicita em que consistiria tal criticidade ou aprofundamento.

Verificando todas as habilidades que devem ser desenvolvidas na Educação Básica voltadas à apresentação oral, entre outros gêneros indicados para esse campo de atuação, notamos que há um foco maior na produção oral que na compreensão oral. Os verbos indicadores das habilidades são: planejar e produzir; escutar, formular perguntas; solicitar esclarecimentos; recuperar as ideias; expor trabalhos; organizar os dados; analisar a construção composicional; usar adequadamente ferramentas digitais; analisar as marcas linguísticas.

HABILIDADES	PRODUÇÃO	COMPREENSÃO	1/2 EF	3/5 EF	6/7 EF	8/9 EF	1/3 EM
Planejar e produzir	X		X				X
Escutar, formular perguntas, solicitar esclarecimentos		X		X			
Recuperar as ideias		X		X			
Expor trabalhos	X			X			
Organizar os dados	X				X	X	
Analisar a construção composicional		X			X	X	
Usar adequadamente ferramentas digitais	X				X	X	X
Analisar as marcas linguísticas		X			X	X	
Divulgar resultados	X				X	X	
Tomar notas		X			X	X	
Compreender textos		X					X

QUADRO 5 - As habilidades para as apresentações orais nos anos da Educação Básica conforme a BNCC

Fonte: Acervo das autoras

Ao compararmos as habilidades relativas à produção de textos orais do Campo das Práticas de Estudos e Pesquisas, vemos que mudam os verbos que introduzem as habilidades (planejar e

produzir; expor; divulgar; produzir textos), mas o sentido ainda é o mesmo. A diferença aparece em relação ao conjunto de gêneros ou ferramentas digitais, mas não se nota uma progressão em relação a quaisquer dos elementos do gênero. O único ponto de diferença seria poder contar com a ajuda dos professores e colegas nos anos iniciais e depois ter que agir sozinho, mas isso, em uma perspectiva interacionista, não seria uma progressão, já que é na interação social que o sujeito pode se desenvolver mais:

(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre **outros gêneros do campo investigativo**, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre **outros gêneros do campo investigativo**, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF35LP20) **Expor trabalhos ou pesquisas** escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.

(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de **apresentações orais**, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc.

(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de **apresentações orais**, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc

(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, **apresentações orais**, seminários, **comunicações em mesas redondas**, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.

Na descrição das habilidades voltadas para a compreensão da apresentação oral, entre outros gêneros orais, nota-se uma exploração maior do conteúdo temático, seguido pela textualização com foco na organização textual e nas marcas linguísticas. As dimensões interacionais e os elementos não linguísticos não são explorados na perspectiva da compreensão oral. Nota-se ainda que não há um forte trabalho voltado ao desenvolvimento de estratégias de compreensão do oral, já que só se propõem a formulação de perguntas e a tomada de notas.

HABILIDADES	PRODUÇÃO	COMPREENSÃO	FOCO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM
Planejar e produzir	X			Todas
Escutar, formular perguntas, solicitar esclarecimentos		X	Conteúdo temático	Discursiva
Recuperar as ideias		X	Conteúdo temático	Discursiva
Expor trabalhos	X			Todas
Organizar os dados	X			Discursiva
Analisar a construção composicional		X	Organização Textual	Discursiva
Usar adequadamente ferramentas digitais	X			Multimodal
Analisar as marcas linguísticas		X	Marcas Linguísticas	Linguístico-discursiva
Divulgar resultados	X			Todas
Tomar notas		X	Conteúdo temático	Discursiva
Compreender textos		X	Conteúdo temático	Discursiva

QUADRO 6 - Habilidades e Capacidades de Linguagem

Fonte: acervo das autoras

Considerando as atividades possíveis de serem desenvolvidas com os gêneros orais, ao tratar-mos das comunicações orais, notamos que somente três das 11 que levantamos a partir dos trabalhos de Dolz e Mabilard (2020) e Marcuschi (2002) têm relação mais explícita com as habilidades propostas, são elas: a relativa à exploração dos elementos multimodais (reflexão e percepção das relações das dimensões multimodais) e as relativas às variedades linguísticas (análise de documentos orais para discutir sobre as variedades linguísticas e as questões relativas a preconceitos sobre os diferentes sotaques do país; escuta ativa para perceber que aspectos da fala permitem distinguir uma pessoa de outra ou identificar se é um idoso ou um adolescente quem fala).

Tendo em vista esse conjunto de características, bem como o objetivo deste artigo, poderíamos afirmar que o trabalho proposto na BNCC pode contribuir para a realização da comunicação oral no Ensino Superior? Acreditamos, que o documento auxiliaria na elaboração de propostas curriculares, ainda que mais voltado à produção oral que à compreensão. Entretanto, como não há uma explicitação mais clara de uma progressão, corre-se o risco de o professor nem selecionar as apresentações orais para serem trabalhadas, já que sempre há a sugestão de vários gêneros. Já no caso de o docente as trabalhar seguindo somente as propostas da BNCC, pode ocorrer de os alunos construírem uma

visão mais superficial do gênero, além de não desenvolverem estratégias que possam ajudá-los a avançar na compreensão oral.

Dessa forma, mesmo se considerarmos a ideia de que a progressão na BNCC poderia ser feita a partir das habilidades, cabendo às redes municipais ou estaduais, procederem a implementação desta, continuamos tendo problema de que cada lugar poderá agir de um modo e assim pode-se manter a mesma desigualdade.

Estabelecendo uma comparação com o modelo didático do gênero exposto neste artigo, com a grade de avaliação e com os elementos que podem ser mobilizados nas capacidades de linguagem esperadas para a comunicação oral na graduação, nota-se que o trabalho com as apresentações orais poderia ser mais incrementado em todos os pontos, mas, para exemplificar, vamos nos deter na compreensão oral.

DIMENSÃO	PROPOSTA PARA AVANÇAR NA COMPREENSÃO ORAL		
	ANTES DA ESCUTA	DURANTE A ESCUTA	APÓS A ESCUTA
a) Contexto de Produção	Refletir sobre os diferentes contextos de gêneros orais; Escolher um objetivo para a escuta.	Identificar o objetivo do texto oral; Identificar as marcas que legitimam ou não o apresentador. Analisar o papel dos interlocutores e a natureza das trocas que realizam no decorrer do texto.	Realizar a troca de papéis para perceber a intervenção do outro e os modos possíveis de adaptá-la à própria fala.
b) Planificação	Revisar e atualizar o conhecimento prévio sobre o tópico em questão; Estabelecer previsões/hipóteses sobre o texto; Formular perguntas sobre o texto.	Formular perguntas sobre o que foi ouvido (verificação); Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; Resumir / recapitular as ideias do texto; Identificar as partes; Separar o essencial do secundário; Analisar como ocorre a argumentação.	Identificar as ideias principais / secundárias; Elaborar resumos / outros gêneros também (orais ou escritos); Formular perguntas e respostas; Discutir oral e livremente (se a audição for por prazer).

<p>c) Textualização</p>	<p>Retomar o léxico esperado para este tipo de apresentação;</p> <p>Analisar documentos orais para discutir sobre as variedades linguísticas e as questões relativas a pre-conceitos sobre os diferentes sotaques do país.</p>	<p>Conseguir identificar a parte que está apresentada, considerando as marcas coesivas utilizadas;</p> <p>Perceber as marcas empregadas para ressaltar o mais relevante / separar o essencial do acessório;</p> <p>Perceber os diferentes sotaques e formas regionais de iniciar ou finalizar o texto;</p> <p>Perceber as formas de dicção, de elocução, o modo como se toma a palavra conforme as regras sociais e, também, de acordo com o estilo dos interlocutores.</p>	<p>Discutir sobre as diferentes formas de como desenvolver os temas/subtemas;</p> <p>Identificar os papéis que certos aspectos da fala (emprego de marcadores conversacionais, repetições, hesitações, as correções de si e do outro etc.) têm na organização da frase e do texto, bem como podem interferir na construção do sentido.</p>
<p>d) Meios Paralinguísticos</p>	<p>Discutir sobre como gerenciar ou desviar do que é problemático;</p> <p>Verificar se a imagem confirma a legitimidade de quem apresenta.</p>	<p>Verificar em que prestar (ou não) atenção de acordo com o objetivo da escuta;</p> <p>Refletir sobre as relações das dimensões multimodais.</p>	<p>Refletir sobre as relações das dimensões multimodais.</p>
<p>e) Utilização de suportes para si (memória)</p>	<p>Identificar e refletir sobre as relações das dimensões multimodais;</p> <p>Identificar ferramentas / instrumentos que podem ajudar a atingir o objetivo da escuta (tomar notas, ouvir de novo, etc).</p>	<p>Saber fazer anotações (considerando o objetivo da escuta);</p> <p>Saber anotar as dúvidas;</p> <p>Saber fazer questões para o apresentador.</p>	<p>Verificar quais ferramentas / instrumentos foram mais úteis.</p>

QUADRO 7 - Atividades para a compreensão oral das apresentações e comunicações

Fonte: acervo das autoras

A proposta acima vem ao encontro de discussões sobre o ensino da oralidade e do fato de que, atualmente, na esfera acadêmica, a produção textual na universidade tem sido o foco de muitas pesquisas e estudos sobre o letramento acadêmico como pode ser visto em Magalhães e Cristovão (2018); Lousada e Santos (2021); Storto e Fonteque (2021), e a Comunicação Oral como objeto de ensino também acaba sendo o foco, sendo este considerado “como parte integrante da aprendizagem do trabalho do pesquisador” (LOUSADA e SANTOS, 2021, p. 116) e tarefa dos estudantes na graduação. Estes são colocados em situações de comunicação em que apresentações de trabalhado em sala de aula, os seminários, são frequentemente solicitados e podem ser tanto um gênero de texto quanto atividade, entretanto, exige uma maior postura de pesquisa (STORTO e FONTEQUE, 2021, p. 79), além de estudantes de IC, mestrandos e doutorando serem envolvidos em comunicações para o seu grupo de pesquisa; apresentações em eventos; apresentações em seu próprio curso (LOUSADA e SANTOS, 2021, 116) e que muitas vezes, ainda não mobilizaram as capacidades de linguagem esperadas para cada situação de comunicação.

Com esta seção de apresentação e discussão dos resultados de análise, visamos expor uma interpretação do texto da BNCC no que corresponde ao trabalho proposto para o eixo da oralidade ao longo dos anos da Educação Básica, mais especificamente, para o ensino do gênero apresentação oral, buscando, assim, identificar os elos existentes e possíveis que dialogam com a comunicação oral na universidade. Além disso, também foi nossa intenção apontar caminhos possíveis para o trabalho de ensino com esse gênero, em outras palavras, oferecer ao professor ferramentas que possam ser ajustáveis aos variados contextos em que atuam. A seguir, partiremos para nossas considerações finais.

6. Considerações finais

A BNCC é um documento muito importante na educação brasileira atualmente, pois define o que será trabalhado em toda Educação Básica. Dessa forma, verificar suas prescrições e as consequências que podem trazer para as atividades do professor e para a formação do aluno é uma ação necessária, principalmente, quando se considera a educação como um meio de transformação social, como ocorre no ISD. Nessa perspectiva, é salutar buscar meios para conseguir que os alunos da Educação Básica obtenham, nessa etapa, os conhecimentos necessários para seguir com segurança no nível superior, evitando aumentar ainda mais os níveis de evasão escolar na graduação. Em nossa visão, um diálogo no tratamento de alguns conteúdos entre os dois níveis de ensino, sobretudo em tópicos da área de Linguagem, a qual permeia todos os cursos, pode ser um desses meios, como a questão aqui tratada sobre as apresentações orais.

Os resultados de nossas análises nos mostram que a proposta que pode ser depreendida da BNCC para o trabalho com as apresentações orais na Educação Básica pode dialogar com as comunicações orais que são realizadas na graduação. Todavia, embora os vários elementos do gênero sejam contemplados, notamos que ainda há aspectos em que melhorar, como, por exemplo, em relação à construção de uma progressão do que poderá ser abordado em cada ano escolar e a um enfoque

maior também na compreensão oral e nas suas estratégias. Sem isso, corre-se o risco de o aluno continuar saindo da Educação Básica com um domínio muito superficial do gênero. E, como decorrência disso, sem o domínio efetivo dos vários elementos das capacidades esperadas para produzir ou compreender este gênero no Ensino Superior.

Para alterar esta situação, nota-se a relevância da formação continuada de professores, durante a qual se pode retomar a BNCC e, junto com esses profissionais, realizar os movimentos de reconceptualização das prescrições (SAUJAT, 2004). Desse modo, constrói-se, assim, a necessária progressão que pode guiar o agir do docente e contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos para transitarem, com cada vez maior domínio, das apresentações orais na Educação Básica para as comunicações na graduação.

REFERÊNCIAS

BARRICELLI, E. A *reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BARRICELLI, E.; GOMES, G.K; DOLZ, J. (Org.). *Sequências didáticas na escola e na universidade planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTO, E. S. (Orgs.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2014.

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. C. O Contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Mercado de Letras, 2020, p. 17-40.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo da educação superior 2018b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015.

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

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. *Théories du langage: une introduction critique*. Genève: Editions Mardaga, 2019.

BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.

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

BUENO, L.; DIOLINA, K.; JACOB, A. E. Letramento acadêmico, sequência didática e artigo científico: uma proposta para o ensino superior. *Revista Interseções*, v. 12, n. 27, p. 189-205, 2019.

BUENO, L.; MACHADO, A. R. A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir?. *Scripta*, v. 15, n. 28, p. 303-319, jul. 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4321>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; NEGREIROS, G. R. C.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino: discussões teórico-metodológicas. *Revista Letras*, Santa Maria, v. Especial, 2020.

DIAS, A. P. S. *O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com gêneros acadêmicos resumé e note de lecture*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

DOLZ, Joaquim. Os cinco grandes novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa. CENPEC (Olimpíadas de Língua Portuguesa). 12 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc>. Acesso em: 02 de novembro de 2020.

DOLZ, Joaquim. Oralidade e Multiletramentos na BNCC. Academia FINATEC. 12 de agosto de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RA4dXyV_1vl. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

DOLZ, J.; MABILLARD, J.P. Enseigner la compréhension de l'oral: un projet d'ingénierie didactique In : DE PIETRO, J.F.; FISHER, C.; GAGNON, R. (dir.). *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques* [en ligne]. Namur: Presses universitaires de Namur, 2017 (généré le 21 août 2021).

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses. *Études de Linguistique Appliquée*. n. 92, 1993, p. 23-37.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 149 -185.

JACOB, A. E.; DIOLINA, K.; BUENO, L. Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino. *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 85-104, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.585>

LOUSADA, E.; DEZUTTER, O. La rédaction de genres universitaires: pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. *Le français à l'université*, s/p, 2016.

LOUSADA, E. G.; SANTOS, T. J. F. Ensinar a apresentação oral: uma contribuição para a formação de professores-pesquisadores. In: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (org.). *Oralidade e Gêneros Oraís: experiências na formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2021.

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (org.). *Oralidade e Gêneros Oraís: experiências na formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2021.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Oralidade e ensino de Língua Portuguesa*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 19-32.

MELLO, A. F.; CAETANO, J. M. P.; SOUZA, C. H. M. S. *A multimodalidade no contexto da nova BNCC: considerações sobre ensino e tecnologia*. Revista Philologus, Rio de Janeiro, Ano 25, n. 73, p. 96-109, jan./abr.2019.

MORETTO, M. *Um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso e uma perspectiva de trabalho em sala de aula*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2014.

MUSSLINER, B. O.; MUSSLINER, M. S. S.; MEZA, E. B. M.; RODRÍGUEZ, G. L. O problema da evasão universitária no sistema público de ensino superior: uma proposta de ação com base na atuação de uma equipe multidisciplinar. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 4, p. 42674-42692, 2021.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 3-34.

SCHMITT, R.; PINTON, F. *Fundamentos pedagógicos de Língua Portuguesa na BNCC: uma análise crítica de discursos*. Revista Desenredo, v. 17, n. 2. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5335/rdes.v17i2.12610>

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Ed. Artes Médicas, 1998.

STORTO, L. J.; FONTEQUE, V. S. 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. (org.). *Oralidade e Gêneros Oraís: experiências na formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2021.

TONELLI, J. B. *Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ZANI, J. B. *A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

ZANI, J. B.; BUENO, L.; DOLZ, J. As dimensões ensináveis do gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos”. *Revista Letras*, Santa Maria, v. Especial, n. 01, p. 349-368, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148542386>.