

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.063

# O ESPAÇO DA ORALIDADE EM CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA

Laís Maria de Brito Lima Penha<sup>1</sup>  
Rosemary Lapa de Oliveira<sup>2</sup>

## RESUMO

Por um longo tempo, pairou a ideia de que estudantes, ao chegarem à escola, já dominavam a oralidade e não era necessário um ensino sistemático dos gêneros orais. Embora, as mudanças nos documentos oficiais tenham contribuído para realocar a oralidade como objeto de estudo escolar, ela ainda ocupa um espaço não privilegiado na escola. Esse cenário contribuiu para a o problema da pesquisa: qual o espaço que a oralidade ocupa nos currículos de Pedagogia? O objetivo geral da pesquisa é: investigar o espaço ocupado pela oralidade nos currículos de Pedagogia nas publicações acadêmicas de 2014 a 2024. A pesquisa utilizou como metodologia a revisão de literatura, a partir de uma busca orientada por palavras-chave. Na busca, foram encontradas 98 produções acadêmicas no Google Acadêmico e 42 no Scielo Brasil, após uma pré-seleção feita a partir do título, resumo e discussão de dados restaram 10. O critério para a última seleção foi a identificação da oralidade como uma abordagem deliberada, quer seja pelo nome do componente ou ementa da disciplina. Dessas, foram selecionadas 4 produções acadêmicas que avaliaram Instituições de Ensino Superior (IES) de Pedagogia, sendo 1 artigo publicado em revista sobre Pernambuco e Paraíba, 2 trabalhos de conclusão de curso (TCC), um de São Paulo e outro do Rio Grande do Sul, 1 dissertação de mestrado do Rio Grande do Norte. Os currículos analisados trazem a oralidade, quando apa-

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC-UNEB). Membro integrante do grupo de pesquisa e estudo em Leitura e Contação de histórias (GPELCH). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. UNEB- Salvador/Bahia/Brasil, laisbpenha@gmail.com

2 Professora Plena, atuando na Graduação e Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB), Líder do grupo de pesquisa e estudo em Leitura e Contação de histórias (GPELCH). UNEB- Salvador/Bahia/Brasil, rloliveira@uneb.br

rece, em disciplinas de aquisição, literatura, fundamentos e em contraponto com a escrita, apenas um dos currículos analisados apresentou oralidade alocada em uma disciplina de prática pedagógica. Nenhum currículo apresentou disciplina voltada exclusivamente para oralidade. Isso evidencia ainda uma lacuna da oralidade como uma modalidade independente da escrita, de relevância na formação docente.

**Palavras-chave:** currículo, oralidade, formação de professores, educação

## INTRODUÇÃO

A oralidade foi preterida, durante por muito tempo, no ambiente escolar por conta de concepções equivocadas a respeito desta modalidade. Por um longo tempo, foi atribuída à oralidade uma ideia de que, diferente da escrita que precisava ser aprendida, os alunos ao chegarem à escola já a dominavam e não era necessário um ensino sistemático dos gêneros orais.

É nesse universo institucional, primordialmente, grafocêntrico, que o advento dos Parâmetros Curriculos Nacionais (Brasil,1998) foi, sem dúvida, um grande divisor de águas na forma como o eixo oralidade passou a adentrar as escolas. A partir desse documento, na teoria, o eixo oralidade ganhou a mesma importância que eixos como leitura e escrita dentro da disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, os livros didáticos, norteados pela PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) passam a dedicar um espaço para esse eixo alguns anos depois das proposições dos PCn's. Ademais, a BNCC (Brasil, 2017 p.78) também utiliza a ideia de Eixo e atribui à oralidade características como "compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face."

Apesar das mudanças que ocorreram nas documentações oficiais, como PCN (Brasil, 1998) e BNCC (Brasil,2017), a oralidade ainda ocupa um espaço não privilegiado dentro dos currículos e planos de aula escolares e universitários, isso é fruto da reprodução cultural da sociedade em que vivemos que em geral, "ignora a fala autônoma e crítica". (Oliveira, 2010, p.61)

Ainda que pareça um cenário desafiador, nos últimos anos a oralidade tem sido tema de inúmeras pesquisas, com recortes diversos, há vários estudos no campo de letras como os de Magalhães (2020), Magalhães, Bueno e Costa-Maciel (2021), o principal foco dos trabalhos que envolvem formação e oralidade concentra-se em a avaliação do livros didáticos e oralidade, experiências didáticas ou cursos de formação. Grupos interinstitucionais, como por exemplo Labor – Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino (2021), comandado pela professora Tânia Magalhães tem ganhado força e colaborado na divulgação dessas produções através de repositório.

Em uma dessas produções Magalhães e Lacerda (2019) pesquisaram as "Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes" e observaram através de sua revisão bibliográfica e resultados de pesquisa que há uma ausência de formação específica para a oralidade.

Mesmo que, recorrentemente, nas considerações finais de produções científicas seja apontada que a dificuldade de trabalhar este eixo é fruto de ausência ou insuficiência na formação inicial de docentes, esse não tem sido um campo muito explorado, principalmente no que tange à formação inicial em Pedagogia e oralidade. Além disso, na prática do pedagogo, há uma grande preocupação com a alfabetização e conseqüentemente um foco maior no ensino da leitura e escrita e muitas vezes o eixo da oralidade é utilizado como apenas suporte para atividades voltadas para esse fim. Assim, é a partir dessa lacuna apontada por diferentes pesquisadores, docentes e de minha experiência como aluna e profissional de Letras e

Pedagogia que surge o problema da pesquisa: qual o espaço que a oralidade ocupa nos currículos de Pedagogia?

Como objetivo geral da pesquisa tem-se: investigar nas publicações acadêmicas o espaço ocupado pela oralidade nos currículos de Pedagogia e como objetivo específico: realizar através da revisão sistemática a identificação das disciplinas que possuam relação com o eixo oralidade.

Durante o artigo serão apresentadas alguns teóricos para dialogar com a problemática apresentada, entre as categorias que serão exploradas estão **oralidade e suas concepções** (Marcuschi, 2007; Magalhães, 2019 e Oliveira, 2011), **formação do educador** (Freire, 1987; Tardif, 2002) e **currículo** (Macedo, 2011 e 2018; Pacheco, 2009). O método utilizado é pesquisa de revisão de literatura com consulta no Google Acadêmico e Scielo Brasil.

## ORALIDADE E CONCEPÇÕES

Todos os povos do mundo dispõem de linguagem oral. Esta é uma manifestação humana que adentra as relações sociais. Ou melhor as relações sociais, concretizam-se na e pela corrente linguagem. [...] podemos conceber a oralidade como o primeiro encontro rebuscado com a linguagem, pois em inúmeras culturas a identidade de grupo estava sob a guarda de contadores de história [...] que na prática eram os portadores da memória da comunidade [...] enraizando-se como patrimônio imaterial dessa comunidade. (Estrella e Sousa, 2021 p.01)

É importante a partir do que nos apresenta Estrella e Sousa (2021) observar que existe uma diferença entre fala e oralidade, os autores enfatizam a ideia de que a oralidade é uma prática social. É necessário ter muito claro que a fala e

oralidade não são sinônimos e que a oralidade não é ensinar a falar, já que os alunos quando ingressam no ambiente escolar já verbalizam. Assim, estabelecer essa diferença é a primeira condição necessária para compreender a concepção de oralidade estabelecidas nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC).

Sem dúvida, ao relegar a oralidade a apenas a produção da fala e atribuir valores como não organizada, espontânea e com variabilidade linguística há um desprestígio da oralidade diante da escrita. Isso é fruto de uma cultura grafocêntrica que estabelece uma relação de superioridade e até de maior inteligibilidade para quem domina a escrita. Marcuschi (2007, p.34) derruba essa premissa ao afirmar “ não podemos tomar a ideia de que escrita e inteligência andam juntas. Isso introduz o preconceito e certas concepções errôneas da própria escrita” . Vale ressaltar que esse prestígio social que sobrepõe a escrita à oralidade tem um caráter mais ideológico, político e de forma de exclusão social do que fundado em valores intrínsecos à parâmetros linguísticos. (Marcuschi,2007)

Assim, neste longo percurso em que a oralidade tenta recobrar e reafirmar seu espaço, foram apresentadas diversas concepções de oralidade, mas sem dúvida os estudos que contribuíram para a desmistificação da ideia de dicotomia entre oralidade e escrita ganharam bastante força e contribui para mudanças nos documentos oficiais. As produções das últimas décadas já partem desse pressuposto , inspirado em Marcuschi, de que oralidade e escrita são um continuum, o qual não elimina as especificidades de cada modalidade.

Essa nova concepção que é apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a oralidade adquire um status de características próprias de trabalho e não apenas a ideia de um trabalho que serve para verbalizar /oralizar a escrita. Nonato, (2019, p.55) salienta que “ a oralidade vai adquirindo um estatuto autônomo com relação aos outros componentes curriculares, o que exige uma proposição de um conjunto de objetos de ensino ou conteúdos e de métodos de ensino a ela concernentes”. Assim, é necessário um ensino sistemático e focado nas especificidades dessa modalidade.

Os documentos oficiais como PCN (Brasil, 1997) e Base Nacional Curricular Comum - BNCC ( Brasil, 2017) tratam de um elemento importante dentro do ensino de oralidade, a escuta. O PCN aponta que “ a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.” (p.25) . Assim no processo de escuta de textos orais, espera-se que o aluno:

amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;

reconheça a contribuição complementar dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);

utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;

amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. (p.49)

Já a BNCC (2018, p.79) orienta no tocante à escuta

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.

Oliveira (2010) aponta a importância do turno da fala como uma habilidade essencial na formação do falante/ouvinte, já que é uma condição valiosa para a interação comunicativa, embora não seja discutido esse tema nos PCN's, porém a BNCC já considera essa uma habilidade importante e a incorpora aos seus documentos dentro das habilidades esperadas no Ensino Fundamental.

Apesar dessas concepções, ainda há uma divergência na forma como esse eixo aparece nos livros didáticos e na prática de docentes. O PNLD (Programa Nacional do Livro e Material Didático) é um programa do MEC que avalia e distribui os livros didáticos. Os livros aprovados pelo PNLD são frequentemente alvo de estudos por serem o orientador do trabalho de docentes em sala de aula. Desse modo, esses estudos apresentam um panorama de como os eixos são trabalhados dentro desses materiais. Em relação ao eixo oralidade, há uma profusão de artigos dentro dessa temática, Magalhães (2007) enfatiza que há um descompasso entre as exigências dos PCN's e o Guia PNLD/2005, pois a própria concepção do Guia considera também atividades de oralidade a oralização, sem sistematização e foco na maior parte em situações espontâneas de interação. O grande impacto dessa concepção é que dificulta "o entendimento do professor quanto ao desenvolvimento de atividades relacionadas à oralidade" (p.10).

Mesmo quase 20 anos depois, Mendes et al (2023) ao analisar livros aprovados pelo PNLD/2019 constata que "o foco da maioria das atividades ainda é

a fala informal e as situações de conversação, pois poucas foram as atividades que propuseram o oral formal e público como objeto de ensino para as crianças dos anos iniciais.” (p.32). O que não difere das observações de Oliveira (2010) que adverte que as abordagens dos livros didáticos se fundamentam primordialmente em sessões com questões norteadoras como “em sua opinião”, “agora é a sua vez”, “converse com os colegas e a professora” e no máximo um espaço para tirar dúvidas e fazer uma aula dialogada.

Logo, não é surpresa quando várias pesquisas sobre concepção de oralidade com professores apresentem associação entre oralidade, informalidade e erro, a concepção de ensino de oralidade como conversação livre, discussão sobre os textos escritos) e oralização da escrita. (Magalhães e Lacerda, 2019). Não obstante, Magalhães e Lacerda (2019) já vislumbram uma mudança nas concepções de docentes, quando eles citam gêneros orais que já fazem parte de sua prática, como entrevista, seminários, debates e outros.

Há um reconhecimento de que é necessário um trabalho de formação inicial com docentes e uma reformulação nos materiais didáticos utilizados. A BNCC, inclusive sugere o trabalho com uma variação de gêneros orais e alguns que se aproximam mais da prática social de estudantes, como Vlogs e podcasts., mas isso exige que docente esteja atento para esses novos gêneros e que a sua prática esteja voltada para o seu constante aprimoramento e conectada com o dinamismo das práticas sociais.

## CURRÍCULO

O curso de Pedagogia não nasce com a estrutura vigente, passa por intensas transformações e essa estrutura é delineada diante de fatos históricos, documentos oficiais e mudanças e percepções a respeito do currículo. Sokolowski (2013), apresenta uma linha do tempo em seu artigo a respeito da história da Pedagogia no Brasil. O curso nasce em 1930, com a formação de bacharel ou técnico em educação ou especialista em educação. As mudanças mais substanciais na estrutura do curso ocorreram entre final de 1960 e 1970, já que no país era vigente uma educação para um modelo educacional tecnicista.

Mas, a grande virada foram, sem dúvida os anos 80 em que há uma mudança de paradigma no curso e a busca por uma formação de uma identidade, surgem a CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores), que mais tarde na década de 90 dará origem a

ANFOPE (Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação). Há então, nesse período, um entendimento por essa comissão a Pedagogia como um curso de licenciatura e espaço mais voltado para a formação do educador. Os anos 90 e sua intensa globalização, traz novos ares para a educação e impacta profundamente o curso de Pedagogia. É nesse ínterim que são implantadas políticas no campo educacional e uma das mais relevante é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/94).

Outro dispositivo legal importante, citado Sokolowski (2013), nessa construção do curso referido são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's). Assim, na DCN , a partir da resolução CNE CP no 1 de 15 de maio de 2006 e nela definiu -se o papel do profissional pedagogo.

No art. 2º da DCN (Brasil,2006) há uma definição da formação para o exercício da docência por esse profissional :

para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

É a partir de todo esse percurso que é necessário compreender que as concepções de currículo também mudaram. Contextualizando o termo currículo, ele tem origem latina e vem da palavra scurrere e refere-se a curso, a carreira a um percurso que deve ser realizado( Zotti,2004). Em geral, há um senso comum no Brasil, que já vem sendo desconstruído, de que essa é uma palavra associada à organização de disciplinas, mas com as teorias de currículo ampliou-se essa ideia simplista e reducionista.

Embora, a concepção de currículo atual perpassa por outras bases que serão mencionadas a posteriori, é válido ressaltar que ele surge como uma proposta "normatizadora/ orientadora à escola data desde o início da industrialização e atrelada aos interesses da classe dominante sobre o proletariado, o qual precisava aprender somente o mínimo necessário para a realização de suas funções" (Pereira et al, 2021, p.03). Ademais, há uma ideia desse currículo para além da instrução e transmissão formal, há uma perspectiva de uma representação de uma educação nacional "e à formação de uma política do cuidado [...] que acaba instituindo uma homogeneidade funcional das aprendizagens. (Pacheco, 2009, p. 390 e 391).

É importante compreender que as diferentes visões que foram utilizadas para conceituar ou pensar currículos tem relação com a forma que essa realidade é compreendida. Pensando sob essa perspectiva, três grandes grupos são bem demarcados dentro da teoria dos currículos são eles: tradicionais, críticas e pós-críticas. Em linhas gerais como características principais tem-se a tradicional tem seu foco na aprendizagem, metodologia, didática, objetivos e eficiência, a crítica introduz aspectos como ideologia que há por trás das escolhas, o currículo oculto, o foco nas lutas de classes, emancipações e libertações e a pós-crítica que introduz aspectos de identidade, alteridade, subjetividade, representação, poder e discurso. A partir dessas concepções que norteiam a teoria é que será pensada a educação e forma de conceber currículo de formas distintas (Silva, 2005).

Na década de 80 e 90 há uma profusão de novos olhares para esse currículo que parecia tão único e estático. As perspectivas das décadas anteriores, engessavam os currículos e apagavam os atores que estão inscritos nesse processo, desse modo “não havendo o interesse em desenvolver o pensamento crítico e consciente desses sujeitos.” (Pereira et al, 2021, p.03). Autores como Paulo Freire (1987) com a sua teoria crítica, Saviani com sua “teoria do currículo histórico-crítico” entre outros estudiosos contribuíram para novas formas de se pensar currículo.

A partir disso, Macedo (2018) alerta que não é um simples documento de escolhas aleatórias, mas, sim, que o currículo é algo forjado em um espaço de disputas políticas, julgamentos morais e historicamente excludentes e aponta que o currículo deve ser percebido como um “instituinte da formação e proporcionar processos de reflexão, focado na qualidade da formação como experiência institucionalizada.” (p. 205). É necessário que haja então uma ação efetiva de criação de currículos que sejam “pertinentes e relevantes” como cita Macedo (2018 p.193), urge pôr em evidência o ator social dentro desse contexto. É a partir dessa concepção que o autor, em 2011, apresenta a concepção de atos de currículo como um movimento curricular amplificado, que requisita uma maior participação dos atores que constroem, vivem e significam esse currículo.

**A partir dessa ótica, nasce o conceito de um currículo multirreferencial que:**

direciona-se para o trabalho requerido com a heterogeneidade dos *atos de currículo*, acreditando que daí nasce uma formação pautada no pluralismo comprometido intercriticamente com o saber eleito como formativo e socialmente referenciado. Trata-se

de um currículo como um sistema de acolhida, um sistema aberto.  
(Macedo, 2018, p. 201)

Apesar de vários avanços e a apresentação de novas possibilidades de currículo, ainda há grandes desafios a serem superados na construção desse instrumento formativo. Luna, 2017, alerta que a didática da oralidade ainda é um deles. Há uma impregnação ideológica curricular de que a oralidade deve ocupar um espaço menor nas seleções de saberes formativos ou que seja diluído entre disciplinas ou que o seu estudo ocupe apenas espaços de transversalidade dentro dos conteúdos. Esse espaço destinado ao eixo oralidade, muitas vezes dificulta a construção de conceitos sólidos compartilhados entre esses atores sociais em formação e especialmente interpõe uma dificuldade na prática da oralidade. Por fim, esse pequeno espaço ocupado ou a ausência nos currículos acaba contribuindo para a confusão entre oralidade e oralização ou a prática de aulas dialogadas apenas, como relatada em inúmeras produções científicas.

## FORMAÇÃO INICIAL

Os currículos da formação inicial, em geral, são norteadores das questões ideológicas do curso. Nesse processo de repensar os currículos e de contextualizá-los diante dos seus atores e ações, segundo Almeida e Biajone, (2007, p. 290-291) há uma

reformulação dos cursos de formação em relação ao modelo de racionalidade técnica, que definem um determinado perfil de educador, bem como suas competências para ensinar. [...] A teoria é compreendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática como a aplicação da teoria e técnicas científicas.

Assim, compreende-se a partir de inúmeros autores que formação inicial não é encerrada apenas nas escolhas curriculares, mas é um processo de construção. A partir dessas novas concepções de currículo compreende-se que é necessário ouvir as demandas desses partícipes na reconfiguração dos modelos vigentes na área de educação, em especial Pedagogia.

Autores como Libâneo e Pimenta (1999) e Tardif (2002) apontam para particularidades relevantes sobre a temática. Libâneo (2004, p.237) aponta que “a formação inicial se refere ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos des-

tinados à formação profissional, completados por estágios”. Já Tardif (2002, p. 288) a apresenta como um espaço para que os futuros professores se habituem a sua prática profissional e também um percurso que necessita de um ato reflexivo, que corrobora a ideia de Perrenoud (2002) que afirma que a dimensão reflexiva precisa ser uma norteadora do processo de formação desde o seu percurso inicial.

Além disso, Libâneo e Pimenta, (1999, p. 267) abordam a relação entre a formação inicial e as seleções curriculares

A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz consequências decisivas para a formação profissional.

Assim, na formação formal essas escolhas delineiam o caminho inicial, mas não como um caminho único e estanque do profissional. Mas, mesmo diante de tantas produções acadêmicas e científicas e que apresentam caminhos para a superação do modelo de racionalidade técnica, os documentos norteadores do curso de Pedagogia - as DCN's mantêm perspectivas neoliberalistas e pós-modernistas na formação de educadores (Almeida e Biajone, 2007). Isso pode ser observado no art. 8º do DCN (Brasil, 2006)

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação.

Tardif (2002) irá contrapor essa visão ao tratar a atividade desses profissionais como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes. Há uma reformulação na ideia de separação da prática e teoria, pois o aluno na construção do seu caminho de docente não é um ser sem experiências e saberes, desse modo práticas formativas que superem o modelo de

racionalidade técnica são necessárias e urgentes. Outro ponto apresentado pelo autor entre a conversa dos currículos e formação inicial é que a lógica disciplinar valoriza mais a racionalidade técnica e não a realidade do trabalho de docentes. É relevante que os espaços formativos sejam ambientes, não somente das teorias, mas também de uma produção prática preocupada com a valorização dos saberes prévios (Garcia, 1999;Tardif, 2002) e articulação entre os saberes técnicos com a prática em toda sua heterogeneidade .

## METODOLOGIA

Foram realizados processos de levantamento bibliográfico a partir de uma busca orientada por palavras-chave selecionadas, sendo elas: oralidade práticas de oralidade, currículo de Pedagogia, formação do professor ou formação do educador.

As plataformas utilizadas para esse levantamento foram o Google Acadêmico e Scielo Brasil. Após esse procedimento, foi realizada a filtragem dos sites de busca com dois critérios: publicação entre o período de 2012 a 2023 e idioma português.

A partir dessa busca obtive 98 produções acadêmicas no Google Acadêmico e 42 no Scielo Brasil, após uma pré-seleção prévia feita a partir do título restaram 10 no total. Desses 10 artigos, após a leitura dos resumos e os dados apresentados nas discussões foram pré-selecionados apenas 4 produções acadêmicas, sendo 1 artigo publicado em revista, 2 trabalhos de conclusão de curso (TCC), 1 dissertação de mestrado e 1 dissertação de doutorado.

**Quadro 1-** Produções acadêmicas referentes à oralidade nos currículos de Pedagogia

Tipo de produção acadêmica	Autor	Título	Ano
TCC	Manuelle de Toledo Silva	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO ESTADO DE SÃO PAULO	2018
TCC	Ivana Almeida Serpa	PROFESSOR,ESPECIALISTA OU GENERALISTA: qual pedagogo constituído nas matrizes curriculares do curso de licenciatura em Pedagogia da UERGS?	2020

Tipo de produção acadêmica	Autor	Título	Ano
Dissertação de mestrado	Maria de Fátima Moura Silva	LINGUAGEM COMO OBJETO DE FORMAÇÃO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DOS PPP DAS IES PÚBLICAS DO RIO GRANDE DO NORTE	2020
Artigo	Roziane Marinho Ribeiro e Ewerton Ávila dos Anjos Luna	O ESPAÇO DE OCUPAÇÃO DO ENSINO DA ORALIDADE NO TERRITÓRIO CURRICULAR DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA	2022

**Fonte:** autora.

O critério de seleção se deu pelos resumos e a apresentação de componentes curriculares dos referidos cursos de Pedagogia com ou sem a descrição das ementas das disciplinas. A maior dificuldade na seleção foi encontrar a oralidade relacionada aos currículos universitários de Pedagogia, pois muitas produções versavam sobre oralidade nos currículos escolares, formação continuada ou propostas didáticas com oralidade para o Ensino Fundamental Anos Iniciais. Embora, o TCC de Silva (2018) foque no currículo do professor alfabetizador, a autora apresenta toda a grade curricular analisada o que oferece subsídios para observar ou não a presença de disciplinas voltadas para a temática estudada nesse artigo. A partir desse contexto é que se justifica a pré-seleção dessas produções científica.

Após a escolha dos textos, foi feita a leitura e seleção dos dados relevantes para a análise da pesquisa. As análises dos artigos foram feitas pelo critério de identificação da oralidade como uma abordagem deliberada, quer seja pelo nome do componente ou ementa da disciplina. Foram aceitas como marca explícita as palavras: oral, oralidade, fala, língua falada. Optou-se por eliminar dos resultados abordagens implícitas, pois não haveria como determinar se de fato a oralidade foi um elemento passível de ensino. Nos trabalhos que apresentaram ementas apenas a parte referente à oralidade será selecionada como dado. Os dados foram discutidos em ordem temporal.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da pré-seleção e por ordem temporal o primeiro objeto de análise foi o TCC de Silva (2018). A autora analisou os currículos de 3 universidades paulistas, Unesp, USP e Unicamp, sendo que a Unicamp por apresentar Pedagogia

apenas no campus de Campinas não precisou fazer uma pré-seleção. Para decidir o campus da Unesp e USP, o critério foi o curso mais disputado no vestibular ano de 2018. Desse modo, os currículos analisados foram:

Unicamp- Campinas, Unesp-Bauru e USP- Ribeirão Preto. Apesar do TCC ter o foco em disciplinas voltadas para alfabetização e letramento, a autora apresentou todas as disciplinas do curso, assim foi possível ter uma ideia geral do curso. Dos três cursos analisados, o único que apresentou uma disciplina de abordagem explícita foi o da Unesp-Bauru.

**Quadro 2-** Disciplinas com abordagem explícita do eixo oralidade nas universidades de São Paulo

Universidade	Componente Curricular	Carga horária	Ementa
Unicamp-Campinas	-	-	-
Unesp-Bauru	Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil	60	Estudo das bases teóricas do desenvolvimento da fala, da escrita, do pensamento simbólico e do signo na idade de zero a cinco anos e suas correlações à mudança do campo psicológico da criança” [...] criar situações de ensino que levem as crianças a utilizar a fala para resolver problemas práticos, de modo a ampliar as funções emocionais e comunicativas da fala pelo acréscimo da função planejadora por meio do uso de materiais pedagógicos na execução de tarefas como instrumentos auxiliares para desenvolver a linguagem oral e construir um quadro de compreensão sobre os diferentes tipos de linguagem usados por essas crianças (vocalização rítmica, linguagem gestual, corporal etc.), o processo de aprendizagem da fala, o desenvolvimento da fala e o uso de instrumentos; Linguagem e pensamento: generalização e abstração; Contribuição dos jogos e brincadeiras como atividade dominante para o desenvolvimento da linguagem oral e formas estruturais e funcionais de interlocução oral e escrita
USP-Ribeirão Preto			

**Fonte:** Dados selecionados de Silva (2018)

A partir desses dados, observa-se que a oralidade não é uma prioridade nas escolhas de currículos dos cursos, apesar da Unesp- Bauru abordar a temática oralidade e haver um foco em outros elementos desse eixo como o ritmo, gestos e expressão corporal e criação de situações de fala em resolução de problemas,

observa-se que há uma preocupação em sempre estabelecer uma correlação com a linguagem escrita. A própria escolha do nome da disciplina já demonstra que será construído um entrelaçamento entre as duas expressões, mas não fica claro de que forma se dará essa relação se de oposição ou continuum como preconizado por Marcuschi (2007) e Brasil (1998). Além disso, pelas escolhas da bibliografia recomendada o principal foco é a aquisição dessa linguagem oral, há diversos autores voltados para a área de psicolinguística, como Vygotsky, por exemplo.

Outro ponto relevante é a ausência de disciplinas que tragam essa abordagem da oralidade de forma explícita em disciplinas com foco em Ensino Fundamental Anos Iniciais I e Educação para Jovens e Adultos (EJA), circunscrevendo a preocupação com a oralidade apenas à Educação Infantil.

No TCC de Serpa (2020), o objetivo geral foi analisar os currículos de Licenciatura em Pedagogia, dos anos de 2004, 2008 e 2014 na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e a partir desse contexto observar mudanças estruturais. Este estudo possui um diferencial, pois apresenta a grade curricular em uma linha do tempo.

**Quadro 3** - Disciplinas com abordagem explícita do eixo oralidade na UERG nos anos 2004,2008 e 2014

Ano	Componente Curricular	Carga horária	Ementa
2004	-	-	-
2008	-	-	-
2014	Linguagem, oralidade e cultura escrita na Educação Infantil	30 h	Não apresentou a ementa

**Fonte:** Dados selecionados Serpa (2020)

Uma observação que a autora faz é a de compreender que estes currículos estão circunscritos a um contexto histórico e precisam ser compreendidos dentro dessa perspectiva. Serpa (2020) atribui a mudança curricular e o acréscimo específico dessa disciplina à força dos documentos oficiais como a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispôs sobre a formação dos profissionais da educação.

Assim, a partir dessas novas perspectivas para a Educação Infantil a universidade repensou o espaço da discussão sobre linguagem nessa etapa escolar. Um ponto negativo do trabalho é que as ementas não foram anexadas, como nos outros trabalhos, então disciplinas como as de literatura ou ensino de língua materna que poderiam apresentar o conteúdo oralidade na ementa não podem ser analisadas, desse modo só é possível selecionar esta disciplina. Ao visitar o site atual da universidade, ano 2023, é possível ter acesso às ementas, entretanto apenas do currículo novo que foi publicado depois da pesquisa de Serpa (2020).

A disciplina selecionada foi retirada da grade e substituída por “aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita” com uma carga horária de 60 h, que na ementa aborda questões de alfabetização, porém em relação à oralidade apresenta esse foco : teorias de aquisição e desenvolvimento das linguagens oral e escrita. Linguagem, língua e fala. Situações e interlocutores nas linguagens oral e escrita. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores. Observa-se que não difere muito das seleções feitas pelo currículo da Unesp-Bauru.

Seguindo a cronologia das publicações a autora Silva (2020) teve como foco analisar a linguagem enquanto objeto de formação nos Projetos Político-pedagógicos de Curso (PPPC) de pedagogia das instituições de ensino superior (IES) públicas do Rio Grande do Norte (RN), as instituições investigadas foram: UFRN, UFERSA, UERN e IFESP. Assim, como os outros trabalhos a autora fez uma análise de documentos de 2012 a 2019 dessas instituições.

Nessa dissertação é possível encontrar o componente oralidade em diversas disciplinas que não trazem o nome oral/oralidade/fala de forma explícita no texto, mas dentro das ementas das disciplinas

**Quadro 4** - Disciplinas com abordagem explícita do eixo oralidade nas universidades do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2019

Universidade	Componente Curricular	Carga horária	Ementa
UFRN-Campus Central	Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem	52	Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem - papel do meio social; aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral, escrita e corporal na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
	Alfabetização e Letramento II teoria e prática da literatura I	60	Aprendizagens básicas à apropriação da língua escrita ; reflexão sobre a língua e oralidade. Conceito de Literatura infantil. Literatura e Educação. Oralidade e Escrita.

Universidade	Componente Curricular	Carga horária	Ementa
UFERSA	Práticas pedagógicas integrativas V	60	A oralidade pela leitura de textos não-verbais. O professor nesta perspectiva é orientado a trabalhar com as diferentes linguagens na resolução de problemas.
	Literatura e educação	60	Literatura e tradição oral: a arte de contar histórias.
	Leitura e produção de texto	60	Conceitos de fala e escrita. A língua escrita e língua falada. Gêneros textuais.
	Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de português	60	Interação verbal - o discurso pedagógico em relação a outras práticas discursivas. Variação e diversidade do português do Brasil: estratégias de ensino voltadas para essas diferenças.
UERN-Mossoró	Ensino de língua portuguesa	60	Concepções de linguagem e língua. O ensino da língua materna: organiza as discussões a respeito dos principais aspectos do ensino de língua portuguesa nos anos iniciais principalmente nos processos de oralidade, leitura e produção de textos escritos e análise linguística.
	Teorias linguísticas e alfabetização	60	Relação entre oralidade e escrita
	Estudos acadêmicos introdutórios II	15	Compreensão do processo educativo, através de fontes literárias diversas (nas pessoas, na linguagem cinematográfica, na fotografia, na pintura, na escultura, na arquitetura, no cordel, na música, dentre outras). Na dinâmica de trabalho enfatiza como instrumento metodológico o exercício de leitura e expressão oral e corporal das diversas linguagens trabalhadas. Tem a intencionalidade de formar o pedagogo para o trabalho com as diferentes linguagens, para além linguagem escrita
IFESP	Tópicos Linguísticos.	40	Língua falada e língua escrita Introdução aos estudos linguísticos; variação linguística.

**Fonte:** Dados selecionados de Silva (2020)

O PPPC da UFERSA é mais voltado para um perfil de educação de jovens e adultos EJA e isso pode ser explicado pelo contexto histórico e localizado no município de Angicos, palco de uma conhecida experiência de Paulo Freire e que serviu de projeto piloto para o Programa Nacional de Alfabetização difundido por esse educador. Muitas disciplinas do PPPC da UFERSA são voltadas para o EJA e tem concepções Freirianas, são elas: concepção Freireana de

educação; fundamentos históricos e materiais da produção da existência de homens e mulheres do semiárido brasileiro; avaliação de sistemas educacionais, legislação políticas diretrizes para a EJA, Processos de aquisição da matemática em EJA, Desenvolvimento cognitivo e aquisição da leitura e da escrita em EJA. Assim, essa é uma universidade em que as disciplinas de oralidade tem o propósito de atender essa demanda voltada para o EJA. Isso, pode ser observado pela maior quantidade de disciplinas em relação as outras universidades estudadas e através das ementas das disciplinas da UFERSA que abordam oralidade de uma forma distinta das ementas das outras universidades apresentadas nesse estudo, como por exemplo na ementa da disciplina literatura e educação que dá ênfase à tradição oral e a contação de histórias.

Os autores Marinho Ribeiro e Luna (2022) investigaram os Projeto Pedagógico do Curso (PPC) das universidades localizadas em dois estados Paraíba e Pernambuco. Os dados são apresentados como PPC1 curso da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), publicado em 2009; o PPC2 é da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), publicado em 2006; o PPC3 é da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e foi publicado em 2018; o PPC4, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) é de 2007. (Marinho Ribeiro e Luna, 2022, p.102).

O PPC1 é do curso da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), publicado em 2009; o PPC2 é da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), publicado em 2006; o PPC3 é da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e foi publicado em 2018; o PPC4, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) é de 2007.

**Quadro 5-** Disciplinas com abordagem explícita do eixo oralidade na UFCG (2009), UFPB (2006), UFRPE (2018) E UFPE (2007).

PPC	Componente Curricular	Ementa
PPC1	Fundamentos Linguísticos	A relação entre oralidade e escrita.
	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	Aquisição da linguagem oral.
	Literatura Infantil	A oralidade e os recursos icônicos

PPC	Componente Curricular	Ementa
PPC2	Linguagem e interação	Desenvolvimento de habilidades para a compreensão e a produção textual oral e escrita.
	Ensino de Português	O desenvolvimento da competência comunicativa nas modalidades oral e escrita e nos diversos gêneros discursivos, no repertório de crianças, jovens e adultos. A escrita e a fala como produção social.
PPC3	Fundamentos da Língua Portuguesa	Oralidade e Letramento.
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa	Linguagem oral na escola.
	Fonologia e Ensino	Estudo de processos morfofonológicos e sintáticos com ênfase na realidade da escrita e da oralidade de alunos do Ensino Fundamental. Subsídios teóricos para explicar processos morfofonológicos e sintáticos que envolvam os usos linguísticos nas modalidades falada e escrita
PPC4	Fundamentos do ensino da Língua Portuguesa I	Currículo e ensino da Língua Portuguesa e a organização dos eixos de ensino; relações entre oralidade, letramento e alfabetização na sociedade e na escola; o ensino da linguagem oral na escola, suas relações com a questão da participação do aluno nos grupos sociais e suas implicações sobre as relações nas diferentes instituições.

**Fonte:** Adaptado de Marinho Ribeiro e Luna (2022, p.103)

Diante dos dados de ementas de currículos ou dos PPPC ou PPC das universidades observa-se que mesmo sendo de regiões diferentes a oralidade na maior parte das ementas apresenta uma relação direta com a língua escrita, sempre como um aspecto de dicotomia entre as modalidades, uma abordagem da oralidade em um viés psicolinguístico ou nas disciplinas de literatura. Embora o estudo de Magalhães e Lacerda (2019) não seja focado na formação de pedagogos e sim na licenciatura de letras, as reflexões desse estudo corroboram os achados nesta revisão ao afirmar que é necessário uma formação inicial e continuada focada em situações de uso, de reflexão da oralidade e não apenas um ensino teórico sobre oralidade ou como contraposição à escrita. Oliveira (2010) apresenta que mesmo diante de uma sociedade grafocêntrica, estamos imersos em novas práticas sociais em que oralidade é o centro e isso exige um domínio maior dessa modalidade e que há uma necessidade de investimento, também, no falar e ouvir e não apenas no escrever e ler. É necessário que as escolhas dos currículos de formação inicial, em especial, acompanhem as mudanças das demandas sociais e que não apenas privilegiem um eixo em detrimento de outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhum currículo apresentou disciplina voltada exclusivamente para oralidade, isso demonstra uma lacuna na compreensão da oralidade como um eixo autônomo e relevante na formação dos pedagogos, o que evidencia uma dificuldade dos currículos em compreenderem a oralidade como uma modalidade independente da escrita.

Há uma necessidade de que as universidades revisitem seus currículos e os adequem às demandas sociais e curriculares das escolas, pois para que haja um alinhamento entre o que a BNCC exige dos docentes como prática pedagógica é essencial que haja, também, uma formação inicial adequada.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMd5p6drYRgQSn/#> Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn.pdf>. Acesso em: 12 de jun. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/arquivos/pdf/BNCC.pdf>. Acesso em: 12 de jun. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006.

ESTRELLA, Mônica Duarte Silva; SOUSA, Rafael Rossi de. Oralidade e alfabetização: implicações dos gêneros orais para o ensino e a aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 24, 29 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/24/oralidade-e-alfabetizacao-implicacoes-dos-generos-orais-para-o-ensino-e-a-aprendizagem> Acesso em: 10 de jun.2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos ; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. XX, n. 69, p. 239-277, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola– Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. O espaço da oralidade em planos de ensino da licenciatura em letras. **Letras**, [S. l.], p. 301–320, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/39355>. Acesso em: 17 jun. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 190-212, jan./mar. 2018. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 20 jun 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo, formação em ato**. Ilhéus: Editus: Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2011

MAGALHÃES, Tânia. Guedes.; LACERDA, Adriana Paiva de Oliveira Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Horizontes**, [S. l.], v. 37, p. e019004, 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664>. Acesso em: 20 maio 2024.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Concepção de oralidade: a teoria nos PCN no PNLD x a prática nos livros didáticos. Tese (Doutorado em Letras) -Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). **Fala e escrita**. 1. ed. 1. reimpr. Brasília: MEC/SESU, 2007.

MARINHO RIBEIRO, Roziane; LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. O Espaço de Ocupação do Ensino da Oralidade no Território Curricular Da Formação em Pedagogia. **Revista de Letras**, [S. l.], v. 2, n. 41, 2022. DOI: 10.36517/revle-

tras.41.2.6. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/81558>. Acesso em: 27 out. 2024.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa. A oralidade na escola: seria uma solução se não fosse um problema. **Revista FACED**, Salvador, v. 17, p. 61-69, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://revistas.ufba.br/index.php/rfaced/article/view/4653>. Acesso em: 12 de jun.2024

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 35-60, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/cp/article/view/48277>. Acesso em:12 de jun.2024

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SERPA, Ivana Almeida. **Professor, especialista ou generalista: qual pedagogo é constituído nas matrizes curriculares do curso de licenciatura em Pedagogia da UERGS? 2020**. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso — Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Alegrete, 2020.

SILVA, Manuelle de Toledo. *A formação do professor alfabetizador: análise dos currículos dos cursos de pedagogia de universidades públicas no Estado de São Paulo*. 2018. 100 p. Trabalho de Conclusão de Curso — [s.n.], Campinas, SP, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1635659>. Acesso em: 17 maio 2024.

SILVA, Maria de Fátima Moura. A linguagem como objeto de formação nos currículos dos cursos de pedagogia: análise dos PPPC das IES públicas do Rio Grande do Norte. 2020. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do Curso de Pedagogia no Brasil. *Comunicações*, v. 20, p. 81-97, 30 jun. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1110>. Acesso em: 08 de jun.de 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZOTTI, S. A. Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, Editora Plano, 2004.