

ORALIDADE E LETRAMENTO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosilane Teles Borges ¹

Wilciene Nunes do Vale ²

RESUMO

A oralidade e o (multi)letramento acompanham os comportamentos sociais como práticas educativas essenciais no processo de comunicação dos indivíduos. O ensino da oralidade não pode ser realizado isoladamente, pois mantém relações mútuas com a escrita. Ambas servem à interação verbal cuja conexão se dá por meio dos gêneros discursivos, adaptados aos diversos contextos sociais. Portanto, ao preparar o aluno para o mundo letrado, a escola deve assumir em seu projeto pedagógico a estratégia dialética que vincule os gêneros orais e escritos às práticas sociais. Neste trabalho foi estabelecida uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, com o objetivo de estabelecer uma reflexão sobre a temática da oralidade e letramento no processo de ensino-aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental. Busca-se também averiguar como a linguagem oral deve ser trabalhada dentro da sala de aula; identificar atividades que proporcionam o desenvolvimento da oralidade; e por fim, elaborar um material para o ensino da oralidade e letramento, sob viés do gênero tutorial, como proposta de uma sequência didática.

Palavras-chave: Oralidade. Multiletramento. Práticas Educativas. Sequência Didática.

ABSTRACT

Orality and (multi)literacy accompany social behaviors as essential educational practices in the communication process of individuals. The teaching of orality cannot be performed in isolation, as it maintains mutual relations to writing. Both serve verbal interaction, whose connection is through discursive genres, adapted to different social contexts. Therefore, when preparing the student for the literate world, the school must assume in its pedagogical project the dialectical strategy that binds oral and written genres to social practices. This work established a qualitative, bibliographic approach, with the objective of establishing a reflection on the theme about orality and literacy in the teaching-learning process of the early years of elementary school. It also seeks to ascertain how oral language should be worked inside the classroom; identify activities that provide the development of orality; and finally, elaborate a material for the teaching of orality and literacy, under the bias of the tutorial genre, as a proposal of a didactic sequence.

Keywords: Orality. Multiliteracy. Educational Practices. Didactic sequence.

¹Bacharel em Fisioterapia (UNIRV/2005). Licenciada em Pedagogia (CLARETIANO/2016). Especialista em Alfabetização e Letramento de Crianças, Jovens e Adultos (CLARETIANO/2018). Especialista em Formação de Professores e Práticas Educativas (IF GOIANO/2021). e-mail: rosilane.teles.borges@gmail.com

²Graduada em Letras Modernas (UNIRV/1995). Especialista em Metodologia Aplicada ao Ensino: Português e Literaturas (UNIRV/2004). Mestre em Educação (UEMS/2014). Professora do Programa de Pós Graduação *Latu Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas (IFGoiano, Campus Rio Verde – GO). e-mail: wilciene.vale@ifgoiano.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A oralidade é uma prática social interativa com finalidades comunicativas de gêneros textuais, que pode realizar-se formalmente e informalmente nos mais variados contextos de uso. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) enfatizam a importância do trabalho com a língua oral como conteúdo escolar que deve ser planejado a partir dos usos sociais da leitura e da escrita. Tais práticas de linguagem surgem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) articuladas ao multiletramento, na busca de uma educação mais inclusiva, com base em competências necessárias ao meio sociocultural do educando, impactado pelas novas tecnologias da informação e comunicação (TICs).

Por conseguinte, a comunicação oral participa dos eventos de letramento tanto na escola como fora dela, sendo constituinte dos usos e práticas sociais da linguagem. Por conseguinte, oralidade e letramento são reconhecidos por constituírem a conexão de um mesmo fenômeno da língua imerso nas mais diversas situações sociais. (MARCUSCHI, 2010). Fávero, Andrade e Aquino (2005) ressaltam a importância de se mostrar aos alunos a grande variedade do uso da fala, de forma que eles possam trabalhar diferentes níveis da língua, do coloquial ao formal.

Segundo Marcuschi, os gêneros textuais devem ser tomados como objeto de ensino aprendizagem, uma vez que não há comunicação oral e escrita que não esteja estabelecida por meio dele. Diante disso, entende-se que o professor deve valorizar a oralidade nas práticas educativas e utilizar metodologias em sala de aula que auxiliem no desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias para melhorar as produções orais e escritas dos discentes. (MARCUSCHI, 2010).

Dentro destas considerações, este artigo tem como norte a seguinte questão de pesquisa: como a realização de uma sequência didática pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental?

O objetivo, então, visa refletir sobre a temática da oralidade e letramento no processo de ensino aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental. Busca-se também averiguar como a linguagem oral deve ser trabalhada dentro da sala de aula; identificar atividades que proporcionam o desenvolvimento da oralidade; e por fim, elaborar um material para o ensino da oralidade e letramento, sob viés do gênero tutorial, como proposta de uma sequência didática.

A metodologia utilizada foi do tipo qualitativa, de caráter bibliográfico, tendo como principal aporte teórico, “a sequência didática”, na perspectiva de Shneuwly e Dolz.

2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ORALIDADE

A oralidade nas séries iniciais do ensino fundamental se apresenta como um desafio, apesar da comunidade acadêmica na área da linguística reconhecer a importância desta modalidade. São essenciais os materiais didáticos que subsidiem o professor no trabalho desta vertente da língua. Tanto a oralidade como a escrita devem ser exploradas mutuamente, pois apresentam inter-relações e, portanto, devem ser igualmente ensinadas como parte do mesmo sistema linguístico.

2.1 Gêneros orais e suas relações com as práticas de letramento

A linguagem oral é um dos aspectos fundamentais da vida, pois é por meio dela que se socializa, constroem conhecimentos, organizam os pensamentos e experiências. É usada em várias situações comunicativas nos diferentes contextos sociais. Conforme Marcuschi (2010, p.25) “[...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.”

Ao definir o letramento, Marcuschi (2010) o trata como um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais para usos utilitários. Portanto, ao se reconhecer a prática social do letramento e oralidade torna-se fundamental considerar a fusão das línguas escrita e falada, à revelia de sua práxis de forma dissociada.

O termo letramento pode ser identificado na área educacional de forma abstrata. Entretanto o seu conceito tem implicações e complexidades que vão além de uma compreensão superficial do tema, pois cobre um amplo conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e usos sociais. (KLEIMAN, 1995).

Soares (2009, p. 18) defende que letramento “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” Seria ainda, juntamente com a oralidade, práticas sociais que todo indivíduo adquire e desenvolve ao longo de sua vida. Se constituem em paralelo ao aprimoramento da língua, na medida em que se tornam ações familiares às diversas situações comunicativas. (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

O desenvolvimento da oralidade significa ter habilidade imprescindível para o convívio social nas mais diversas instâncias, portanto são indispensáveis habilidades e competências que vão além do conhecimento gramatical. Faz-se mister que seja dado um papel de destaque à língua falada no espaço escolar, justamente porque o aluno domina a gramática da língua por meio daquilo que foi possível apreender no ambiente familiar. (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2005).

Marcuschi (2010, p.24) afirma que, “um estudo de práticas orais não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua.” Assim, torna-se necessário que o ambiente escolar adote uma postura de heterogeneidade no que diz respeito à língua, reconhecendo a importância de abordar gêneros orais para discutir situações interacionais em que a oralidade está presente.

Ressalta-se que o ensino de língua oral por meio do domínio dos gêneros é a forma mais eficaz de compreendê-la como objeto amplo, pois permite a sua apropriação por parte do falante, como bem exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. (BRASIL, 1998):

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.) (BRASIL, 1998, p. 67-68).

Nos PCN destaca-se a importância de preparar o aluno para as interações face a face, situadas nas mais diversas ocasiões, tanto em casos que envolvem um público maior, que exigem certo grau de formalidade, como em seminários ou debates. Chama a atenção que o uso da fala é uma prática social, portanto, inserida num determinado contexto, veicula certos valores, produz sentido; mudando-se o contexto, muda-se também o modo de falar, ou seja, o grau de formalidade. Conclui que o uso da linguagem coloca em evidência os aspectos sócio - culturais que constituem a identidade do falante. (BRASIL, 1998).

Segundo Freire (1989) são muitos os caminhos que levam às reflexões sobre a importância da oralidade no contexto de um mundo letrado. Pois, o sujeito apropria-se dos usos sociais acerca dos gêneros textuais para a sua prática cotidiana. O que provoca mudanças em sua visão de mundo, em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos, econômicos, que implicam “mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade.” (SOARES, 2009, p. 18).

2.2 O ensino da oralidade

A oralidade é um tema para o qual necessita-se buscar reflexões nas esferas do saber acadêmico e no espaço escolar como objeto específico de conhecimento. Os gêneros devem ser tomados como objeto de ensino-aprendizagem, uma vez que não há comunicação oral e escrita que não esteja estabelecida por meio dele. (MARCUSCHI, 2010).

Marcuschi define gêneros textuais como todos os textos encontrados em nossa vida cotidiana, os quais apresentam padrões sócio comunicativos com características definidas por funções, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. O seu surgimento ou alterações estão relacionados às transformações na sociedade, visto que o avanço tecnológico tem determinado o nascimento de novos gêneros de acordo com sua necessidade. (MARCUSCHI, 2010).

Incorporar práticas que analisem o trabalho com os gêneros orais representa para a escola e, sobretudo para os docentes, um fazer pedagógico que transforma tais gêneros em objetos de ensino-aprendizagem e passa por uma mudança de concepção de língua a serviço da interação social e não da normatividade gramatical. Sobre essa afirmação, Schneuwly e Dolz (2004, p.76) comentam: “a particularidade da situação escolar reside no fato que torna a realidade humana bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.”

É preciso trabalhar em sala de aula com gêneros diversificados, a fim de fazer com que o aluno aprenda a interpretá-los e a conhecer sua organização por meio da leitura, análise e produção de textos orais e escritos. Segundo Bakhtin “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.” (BAKHTIN, 2003, p. 262)

O professor deve contextualizar a produção oral e escrita nas mais diversas circunstâncias. Tal prática pode ser realizada em grupos que envolvam planejamento e a realização de pesquisas. Atividades que requeiram definição de temas, tomada de decisões, divisão de tarefas, apresentação de resultados e a resolução de problemas que exijam estimativa de resultados, verbalização, comparação e confronto de procedimentos empregado. (BRASIL, 1998).

Pode-se distinguir quatro níveis principais de textos orais e escritos:

- (a) Representação da situação de comunicação: a escola deve ensinar o aluno a fazer uma imagem, a mais exata possível do destinatário do texto, da finalidade de sua própria posição como autor ou locutor do texto, bem como do gênero;
- (b) Elaboração de conteúdo: ensinar o aluno técnica que lhe permitam buscar informações e criar conteúdo;
- (c) Planejamento do texto: ensinar o aluno a estruturar seu texto conforme o objetivo que deseja atingir, o destinatário e o gênero;
- (d) Realização do texto: ensinar o aluno a escolher os meios de linguagem mais eficazes para a elaboração de textos orais e os organizadores textuais adequados a cada situação. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Consequentemente, toda introdução de um gênero, oral ou escrito, na escola, deve ser o resultado de uma decisão didática que visa objetivos precisos de aprendizagem. Por isso, a inserção de um gênero, oral ou escrito, pressupõe a elaboração de modelos didáticos que, segundo Schneuwly e Dolz, apresenta duas grandes características: (a) Ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; (b) Ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 82).

O ensino dos gêneros orais, deve-se primeiramente construir um modelo didático do gênero, ou seja, um levantamento de suas características - no nível do contexto de produção -, da organização textual, da linguagem e dos meios não linguísticos. Vale ressaltar que os meios não linguísticos são recursos que fazem parte somente do discurso oral (qualidade de voz, ritmo, respiração, postura, gestos, entre outros). Esta etapa de construção é necessária para que se possa orientar o aluno sobre quais situações poderá usar este gênero, como estruturá-lo, qual linguagem e postura utilizar. Ou seja, levá-lo a desenvolver tanto as capacidades de linguagem como as não verbais, das quais ele necessitará em situações comunicativas. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

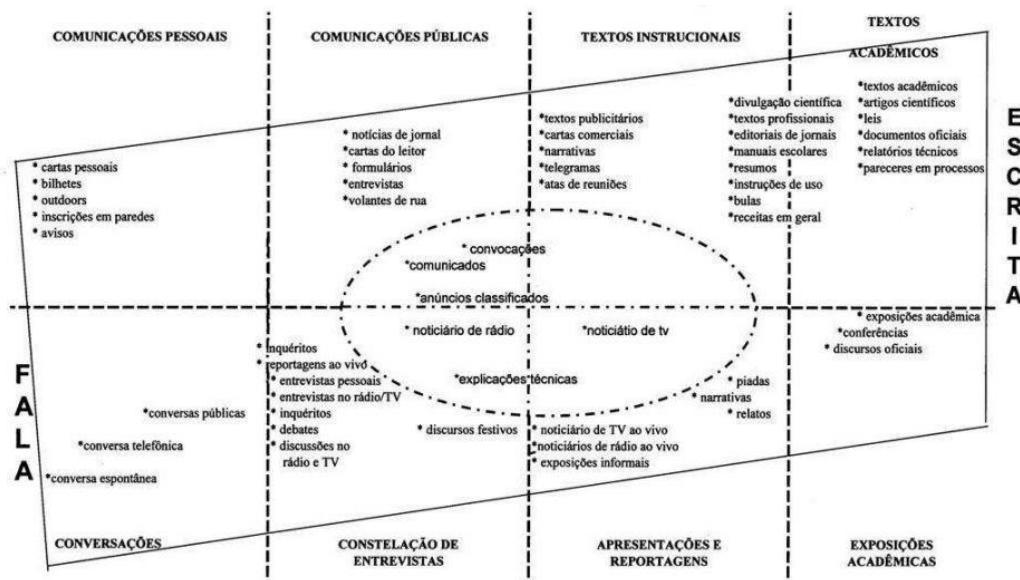
Escrita e oralidade são práticas e usos da linguagem que possuem características próprias, que permitem a construção de textos coesos e coerentes, elaboração de raciocínio abstrato, exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais e dialetais. (MARCUSCHI, 2010). A fala possui características próprias, tais como os aspectos circunstanciais e, portanto, diferentes da escrita, o texto oral é realizado no momento. Entretanto Marcuschi (2010, p.34) lembra que as relações entre fala e escrita “[...] não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante

dinamismo fundado no contínuo que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques.”

Os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se ao longo de um contínuo tipológico, conforme o esquema da Figura 1, em cujas extremidades estariam, de um lado, as escritas formais e, de outro, a conversação. Nesse contínuo, como pode-se observar, há os textos falados, como conversas públicas e espontâneas, por exemplo, na mesma categoria que se encontra textos como as cartas pessoais e os bilhetes. No outro extremo do contínuo estariam os gêneros da esfera acadêmica, alguns deles estritamente escritos como os artigos científicos e documentos oficiais e outros que estão próximos à escrita mesmo sendo apresentados oralmente.

Em certo ponto do contínuo há os gêneros mistos, podendo se apresentar tanto na forma escrita, como por exemplo, os comunicados e anúncios classificados, e, em forma oral, como os noticiários de TV e rádio. (MARCUSCHI, 2010).

Figura 1 - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e escrita



Fonte: Marcuschi (2012, p.4).

Ambas as modalidades apresentam as características de dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade, situando-se em um contínuo, no qual devem ser analisadas as situações de comunicação. Nota-se que toda atividade de linguagem constitui por uma interação, esta é que deve ser observada ao se analisarem por produções orais e escritas. (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2005).

2.3 A retextualização: uma didática de produção textual

A retextualização é um recurso didático para a produção textual, que pode levar o estudante a compreender textos mais eficientemente e a produzi-los de forma contextualizada, criativa e significativa. Para ser possível realizá-la com sucesso, trabalhar com o texto fonte é essencial. Dessa forma, os objetivos principais de se desenvolver as atividades de compreensão descritas é promover a reflexão para que os estudantes possam estabelecer relações entre o dito e o não dito no texto.

A atividade de retextualizar poderá exigir certa complexidade a sua realização, pois envolve uma diversidade processos (cognitivos, de compreensão, linguísticos, textuais, entre outros). Portanto, a ideia de que retextualizar é apenas passar um texto supostamente caótico (que é o texto falado) para a escrita (que é o texto considerado formal) está errada, visto que o processo é de maior complexidade. (MARCUSCHI, 2010).

Marcuschi (2010, p.46) destaca o fenômeno da retextualização, tida como uma atividade de transformação de um texto para outro, defendendo que:

A retextualização, tal como tratada neste ensaio, não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

Os processos de formulação típicos de cada modalidade tratam da questão das estratégias de produção textual vinculadas a cada modalidade. Assim, ao ponderar sobre as quatro variáveis expostas no Quadro 1, passa-se a compreender que os processos operacionais de retextualização são atividades conscientes, que seguem vários tipos de técnicas. (MARCUSCHI, 2010, p. 53-55).

Quadro 1 - Possibilidades de retextualização

1. <i>Fala</i>	→	<i>Escrita</i> (entrevista oral	→	entrevista impressa)
2. <i>Fala</i>	→	<i>Fala</i> (conferência	→	tradução simultânea)
3. <i>Escrita</i>	→	<i>Fala</i> (texto escrito	→	exposição oral)
4. <i>Escrita</i>	→	<i>Escrita</i> (texto escrito	→	resumo crítico)

Fonte: Marcuschi (2010).

Tais possibilidades podem ser resumidas da seguinte forma: (a) da fala para a escrita, cuja reformulação mais notável dá-se na mudança das modalidades linguísticas, tal como ocorre na passagem de uma entrevista oral para uma entrevista impressa publicada em revista, por exemplo; (b) da fala para a fala, em que não há mudança de modalidade linguística, mas de outros níveis (de gênero, de estilo, de registro), tal como acontece em uma conferência e sua respectiva tradução simultânea; (c) da escrita para a fala, cuja transformação dá-se, mais uma vez, sobretudo, entre modalidades linguísticas, assim como ocorre na passagem de um texto escrito para a sua exposição oral; (d) da escrita para a escrita, em que, novamente, não há mudança de modalidade linguística, porém em outros níveis, assim como acontece entre um texto escrito e o seu respectivo resumo.

2.4 Linguagem oral nos anos iniciais do ensino fundamental

Bakhtin (2003) apresenta os gêneros discursivos como um instrumento facilitador à aprendizagem da interação comunicativa. Sua utilização desde os anos iniciais do ensino fundamental contribui para a ampliação da visão de mundo dos alunos que estão em franco processo de alfabetização. Por outro lado, o ensino da língua oral pode ocorrer de forma insatisfatória devido à falta de formação continuada dos professores e pelo pouco espaço reservado às atividades sistematizadas do gênero discursivo. (GERALDI, 2006).

Conforme afirma Geraldi (2006, p. 39): “[...] é necessário reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de Língua Portuguesa tal como um sendo praticado na quase totalidade das aulas.” Por vezes, o ensino é realizado de forma artificial, descontextualizada, e as práticas socioculturais em que os alunos estão inseridos são desconsideradas pelos docentes. Assim, é dever da escola ensinar ao aluno o uso dos gêneros em diferentes situações em que são necessários.

Embora os gêneros orais formais sejam próximo da escrita formal, ensiná-los não equivaleria ao ensino da gramática normativa, como poderiam pensar alguns educadores, mas modular algumas formas de utilização da fala em público para que o aluno se sinta desinibido.

Portanto, as escolas devem ensinar aos alunos o significado e a importância da fala, expondo aos mesmos a variedade de uso da linguagem falada. É importante que o professor converse com as crianças, ajudando-as a se expressar, apresentando-lhes diversas formas de comunicar o que desejam, sentem e necessitam.

O ensino da oralidade precisa ocorrer, por meio da análise de falas contextualizadas, em interações face a face ou em falas individuais, preferencialmente gravadas, para se verificar o funcionamento da língua viva em pleno uso, sobretudo por possibilitar o acolhimento das variantes linguísticas que chegam à escola. (CRESCITELLI e REIS, 2014).

O professor dos anos iniciais do ensino fundamental deve incentivar a participação das crianças por meio de atividades como conversas, discussões, poesia, dramatizações, fantoches, leitura de histórias, entrevistas, músicas, reconto de histórias, trava-língua, debates, exposições orais, de forma a possibilitar que a criança se torne mais comunicativa e tenha uma interação maior com o grupo.

Um ambiente rico em atividades expressivas incentivará o desenvolvimento da fala da criança. Sendo assim, é fundamental que essas atividades se organizem de tal maneira que os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais, para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las. (CHAER e GUIMARÃES, 2012).

O trabalho com oralidade se torna significativo, principalmente, quando explora aspectos que se relacionam com a realidade sociocultural dos alunos. Desta forma, produções textuais orais e escritas que tenham como pano de fundo questões do ambiente escolar, representações culturais e sociais que se relacionam com o universo dos alunos. O trabalho com a prosódia, a leitura expressiva de textos e o uso do gravador como instrumento de ensino-aprendizagem podem proporcionar um envolvimento maior por parte dos alunos com a escola. (CRESCITELLI e REIS, 2014).

Os gêneros orais tão quanto os escritos possuem objetivos definidos que possibilitam a participação significativa dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. De acordo com Teixeira (2012), é preciso partir de situações comunicativas concretas, de maneira que o aluno use a oralidade não apenas na modalidade informal, mas possa desenvolvê-la em situações formais e públicas, conhecendo e aplicando as normas de prestígio.

Essa proposta de ensino também considera que "as atividades de expressão oral desenvolvem habilidades sociais de cordialidade, respeito, tolerância e ensinam ao aluno formas de gestualidade e expressão corporal que contribuem para sua inserção social e a compreensão histórica do momento que vive." (TEIXEIRA, 2012, p. 247). De acordo com os PCN,

a ampliação da capacidade das crianças de utilizar a fala de forma cada vez mais competente em diferentes contextos se dá na medida em que elas vivenciam experiências diversificadas e ricas envolvendo os diversos usos possíveis da linguagem oral. Portanto, eleger a linguagem oral como conteúdo exige o planejamento da ação pedagógica de forma a criar situações de fala, escuta e compreensão da linguagem (BRASIL, 1998, vol. 3, p. 134)

Scheuwly e Dolz (2004) asseveram que cabe à escola propiciar ao aluno confrontar a oralidade cotidiana com as institucionais e reguladas, que mesmo imediatas, apresentam um rigor organizacional. Os autores recomendam o trabalho com atividades de rádio na sala de aula, entrevistas, assembleias da sala, monólogo e receitas de cozinha, são oportunidades em que o aluno se deparará com a necessidade de cuidado com a dicção, volume e vocabulário.

A realização de um trabalho sistematizado na escola, no contexto da oralidade e da escrita, permite tanto o enriquecimento da abordagem sobre a adequação ao uso da língua, como também, a exploração de atividades diversificadas que estabeleçam uma relação complementar entre essas modalidades. Dessa forma, acredita-se que o procedimento sequência didática potencializa o trabalho com textos orais e escritos em situações de uso, ao permitir aliar e promover uma interação entre leitura, escuta de diferentes gêneros, produções e análise linguísticas. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

2.5 O (Multi)letramento e a alfabetização

O letramento e a alfabetização são processos distintos, simultâneos e indissociáveis. São processos interdependentes de modo a conceber o letramento como meio social pelo qual cada indivíduo faz uso da sua prática linguística. Conceitualmente é possível inferir que:

[...] a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama de alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2009, p. 90).

Nesta dinâmica a criança ao ser alfabetizada passa a ter o domínio da leitura literal de texto sem necessariamente estabelecer parâmetros de senso crítico. Por sua vez, o letramento promove um ser reflexivo que reconhece o uso social da linguagem nos diferentes contextos do cotidiano. A prática consciente da leitura no mundo envolve um sincronismo de modo que:

[...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13).

Por conseguinte, a escola deve imbuir-se da missão de atribuir as competências e as habilidades imperativas à inserção dos alunos ao mundo letrado. “Já que o entendimento crítico do ato de ler ultrapassa a decodificação da linguagem escrita, estendendo-se na compreensão do mundo e na ação política do ser humano na sociedade.” (PICCOLI, 2010, p. 261).

Entretanto, segundo Antunes, a escola falha ao ensinar gêneros textuais restrita à ótica do desenvolvimento motor, sem estímulos ou um projeto que contemple a importância social da fala e da escrita. Portanto, é preciso garantir aos alunos o contato constante com a variedade textual e sua importância na sociedade. Estabelecer um programa de ensino que vislumbre desenvolver seres reflexivos, com senso crítico suficiente para compreender o meio social no qual estão inseridos. (ANTUNES, 2003).

Neste contexto, o professor deve desenvolver a habilidade de lidar com os conhecimentos prévios da criança, saber reconhecer as suas competências e orientá-la para o mundo letrado. Para tanto o educador deve proporcionar práticas de leitura e de escrita sob diferentes aspectos.

As práticas de letramento devem ocorrer de forma reflexiva a partir da apresentação de situações problemas, em que, as crianças revelem espontaneamente as suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a escrita, participar, ler e escrever com função social, utilizar textos significativos, interagir com a escrita, utilizar textos reais, que circulem na sociedade, utilizar a leitura e a escrita como forma de interação. (ALMEIDA e FARAGO, 2014, p. 216).

A diversidade de produções culturais letradas existentes no contexto social, aliada às construções de significados a partir da combinação de diferentes recursos semióticos, consolidam a fundamentação de uma sociedade multiletrada. É mister recordar que o termo “multiletramento” foi observado inicialmente com a publicação do manifesto de um grupo de acadêmicos da década de 90, na busca de uma ressignificação da *práxis* pedagógica (THE NEW LONDON GROUP., 1996). A proposta desta pedagogia contemporânea visa inserir os educandos nos mais variados contextos culturais, desenvolver competências e saberes que os permitam ser protagonistas na construção do conhecimento. (BARRON , 2000).

Neste contexto de mundo globalizado, pautado por avanços vertiginosos nas tecnologias da comunicação e informação, torna-se imperativo a exploração das variantes da língua. Em contraposição à alfabetização somente formal, ao que tange o papel da escrita, o avanço digital deflagrou a importância de interrelacionar as vertentes da comunicação e de registro possíveis na ótica multimodal. Neste aspecto, espera-se que os alunos sejam preparados com as competências exigidas por uma sociedade multicultural e tecnológica. (FIGUEIREDO e SILVA, 2011)

Imerso a esta realidade, a BNCC corrobora a prática do multiletramento na promoção de uma educação que suscita competências aliadas ao contexto sociocultural e ao valor do estudo da língua pelas práticas de linguagem, conforme já estabelecido nos PCN. Ao primar por uma formação integral e inclusiva, ressalta a ação alfabetizadora consonante com o papel de destaque das TICs na vida cotidiana. Segundo a BNCC, tem-se que:

[...] a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BRASIL, 2018, p. 59)

Ao ensinar práticas de linguagem multivariadas ao ensino fundamental, a BNCC se apresenta com a finalidade de ampliar as formas de expressão e de manifestação dos estudantes em seu contínuo processo de construção do conhecimento. Portanto, merece destaque uma *práxis* pedagógica articuladora do processo formativo do educando, em meio a compreensão do universo das tecnologias digitais e de seu protagonismo social no multiculturalismo letrado. (BRASIL, 2018, p. 63).

2.6 Sequência didática: uma ferramenta de ensino-aprendizagem

A sequência didática como ferramenta de ensino-aprendizagem dos alunos permite o domínio de um gênero discursivo de forma gradual, passo a passo, facilitando a identificação das dificuldades da turma como um todo e dos alunos individualmente; além de trabalhar com a leitura, produção textual, oralidade e aspectos gramaticais em conjunto, o que faz mais sentido para o aprendiz. É um instrumento dinâmico, ou seja, sua organização permite inserções de atividades de

acordo com a observação do professor a respeito do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, seus conhecimentos prévios e suas experiências culturais. (VARGAS e MAGALHÃES, 2011).

Ao elaborar uma sequência didática, deve-se levar em conta os conhecimentos dos alunos, a adequação para cada série, aumentando o nível de complexidade nos anos subsequentes. Trabalhar com a diversidade de gêneros orais contribui na ampliação da consciência fonológica do aluno e do seu universo cultural e no contato constante com o mundo oral. Um gênero selecionado pelo professor e trabalhado em sala de aula proporciona o surgimento de outros gêneros, que é a prática mais abrangente de forma a envolver letramento e oralidade simultaneamente. (MARCUSCHI, 2010). Logo, não haveria porque separar o trabalho com gêneros orais daquele realizado com os escritos.

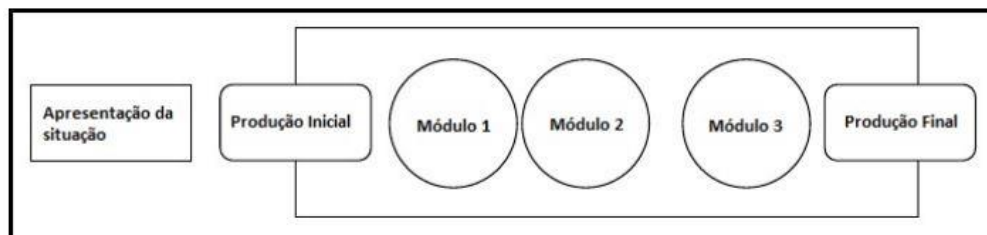
A sequência didática se torna um importante procedimento porque permite aos alunos um aprendizado efetivo e eficiente dos gêneros textuais, levando-os ao domínio pleno da língua, já que é por meio dela que o ser humano se comunica, participa ativamente do meio social em que vive, expõe e defende suas ideias, adquire e constrói seus conhecimentos. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Ressalta-se que a realização de um trabalho sistematizado na escola, no contexto da oralidade e da escrita, permite tanto o enriquecimento da abordagem sobre a adequação ao uso da língua, como também, a exploração de atividades diversificadas que estabeleçam uma relação complementar entre essas modalidades. Dessa forma, acredita-se que o procedimento sequência didática potencializa o trabalho com textos orais e escritos em situações de uso, ao permitir aliar e promover uma interação entre leitura, escuta de diferentes gêneros, produções e análise linguísticas. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Schneuwly e Dolz (2004), definem os gêneros como práticas de linguagem historicamente construídas e defendem que a finalidade de trabalhar com sequência didática é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação”. O termo “sequência didática”, pode se referir a um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Essa forma de organização propicia que o professor planeje melhor suas aulas e o conteúdo que vai trabalhar com seus alunos, pois permite que ele visualize o início, o meio, o fim do trabalho. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 97).

As etapas na sequência didática são bem definidas de modo a tornar a atividade significativa para os alunos e para auxiliar o professor nesse procedimento. Intuitivamente, a sequência didática, em sua estrutura de base, pode ser caracterizada conforme o esquema proposto na Figura 2. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Figura 2 - Esquema da sequência didática



Fonte: Shneuwly e Dolz (2004).

Primeiramente, acontece a apresentação da situação na qual o gênero é discutido coletivamente. Em seguida, ocorre a descrição detalhada da tarefa a ser desenvolvida e da modalidade que será utilizada pelo aluno, correspondente ao gênero utilizado. O conteúdo a ser trabalhado deve ter relação com o gênero e deverá ser apresentado aos alunos para se discutir os aspectos da organização do gênero em foco. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Imediatamente, segue a proposta de uma produção inicial, que se trata da primeira produção textual, que pode ser realizada coletivamente ou individual. Nessa etapa, o professor avalia as capacidades já adquiridas e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma. O docente pode fazer um diagnóstico que o orientará no planejamento das atividades. As atividades a serem realizadas são divididas por módulos, cada um deles possui um objetivo diferente a ser alcançado. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

O número de módulos irá variar conforme o gênero estudado, as dificuldades dos alunos, e o que deve ser abordado para melhorar o ensino-aprendizagem. Nos módulos, são trabalhadas as dificuldades encontradas para o desenvolvimento da produção inicial e o professor vai trazendo tarefas e atividades para ajudar o grupo nas situações de dúvida. Esses módulos vão do mais complexo ao mais simples, para finalizar com o mais complexo, que é a produção textual. Por exemplo: (a) trabalhar problemas de níveis diferentes: nesta etapa, o aluno se depara com problemas específicos de cada gênero e, ao final, deve tornar-se capaz de solucioná-los, objetivando repará-lo, para isso em cada sequência, trabalha-se problemas relativos a vários níveis

de funcionamento; (b) variar as atividades e exercícios, é necessário que haja diversificação nas atividades desenvolvidas em sala de aula, pois este é o princípio essencial de elaboração de um módulo; (c) capitalizar as aquisições, depois de ter aprendido a falar sobre o gênero em foco e analisá-lo sob vários aspectos, o aluno consegue obter linguagem técnica e demonstra isso ao se expressar, construindo conhecimento sobre o gênero desenvolvidos ao longo dos outros módulos. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Na produção final, a turma coloca em prática o conhecimento assimilado nas etapas anteriores. Sobre esta última etapa do processo, Schneuwly e Dolz afirmam:

A produção final é o momento, se assim se desejar, para uma avaliação de tipo somativo. Quer o professor utilize, nessa ocasião, tal e qual, a lista de constatações construída durante a sequência, quer escolha uma grade diferente quanto à sua forma, o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 107).

Na avaliação, consideram-se os progressos e limitações ainda existentes no aluno, para haver redirecionamentos necessários nas próximas ações e atingir a eficiência desejada a partir dessa percepção. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Corrêa (2013), realizou um trabalho sobre o gênero oral debate-regrado com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, baseado nos estudos sobre as sequências didáticas dos professores Dolz e Schneuwly. O projeto didático comprovou que os gêneros textuais são possíveis de serem trabalhados em qualquer série escolar, independente das características dos mesmos. Claro que eles precisam ser adaptados à realidade de cada turma e ter objetivos específicos dentro da proposta pedagógica que se pretende para aquele grupo de alunos. (CORRÊA, 2013).

A articulação de todas as atividades, leitura de textos, produção textual, expressão oral e conhecimento gramatical, permitem que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, ultrapassem a desgastada trilogia ler-escrever-contar, para se lançarem na direção do pleno domínio da linguagem. Desenvolver os usos da linguagem oral próprios das situações formais e públicas, é tarefa que contribui enormemente para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de expressar-se para reivindicar, emocionar, apelar, julgar, interpelar. (TEIXEIRA, 2012).

Os PCN (BRASIL, 1998) enfatizam que um ensino pautado no trabalho com os gêneros textuais orais é aberto às novas tecnologias. O documento parte do pressuposto de que o texto é a base para a construção de conhecimento, organizado de acordo com as características de cada

gênero, em que o seu estudo, articulado às diferentes linguagens e fontes de informação, bem como aos recursos tecnológicos, possibilita ao aluno uma participação social mais efetiva.

Dessa forma, a partir de uma concepção teórica metodológica, será apresentado na próxima seção, uma sequência didática que busca trabalhar com o gênero textual tutorial, adequado aos ambientes on-line.

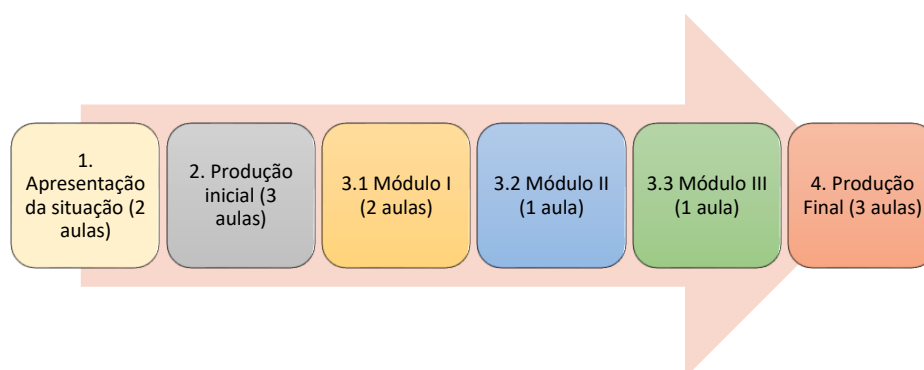
2.7 Uma proposta de sequência didática: gênero tutorial para o ensino da oralidade

A proposta de sequência didática foi elaborada para o ensino da oralidade e letramento, para os anos iniciais do ensino fundamental, sob viés do gênero textual tutorial. O gênero tutorial é utilizado na comunicação on-line, e geralmente vincula a assuntos de interesse do telespectador e de conhecimento dos alunos. Trata-se um gênero oral do qual se pode construir uma boa sequência didática pois, os alunos podem realizar o roteiro, gravar e apresentar o tutorial para a turma, para os alunos de outras turmas, compartilhar com os familiares, entre outros. (OLIVEIRA e SILVA, 2018).

De acordo com Santiago et al (2014), entende-se por tutorial “um texto especializado, repleto de termos, cujo objetivo é instruir um indivíduo ou um conjunto de indivíduos que necessitam de determinadas orientações para operacionalizar uma ferramenta informatizada, como uma rede social.” (SANTIAGO, KRIEGER e ARAÚJO, 2014, p. 1).

Na Figura 3 tem-se uma proposta de sequência didática, a partir do gênero textual tutorial, com base em Schneuwly e Dolz que faz alusão às etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Figura 3 – Esquema da sequência didática do gênero tutorial



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Na apresentação da situação (serão utilizadas duas aulas de cinquenta minutos) é preciso compartilhar com os alunos as atividades que serão realizadas no projeto (escrita, leitura, oralidade, análise linguística e produção textual), falar sobre publicação da produção final, além de fazer levantamento dos conhecimentos prévios com perguntas sobre o gênero tutorial.

Nessas aulas introdutórias, o professor apresentará à turma alguns vídeos de tutoriais curtos sobre instrução de jogos, brincadeiras, ou outro tema escolhido pela turma. Como por exemplo, o tutorial do jogo “cara a cara” ou da brincadeira “cabra cega” que são vídeos voltados à faixa etária dos alunos que estão nos anos iniciais do ensino fundamental. Durante a apresentação dos vídeos, os alunos deverão tomar nota e prestar atenção nas características do gênero tutorial.

Ao passar para a fase de produção inicial, o professor deve comentar sobre a estrutura composicional do tutorial com as informações necessárias para a realização do primeiro tutorial que os alunos irão produzir. Os alunos serão levados a elaborar um roteiro de tutorial para revelar os conhecimentos prévios sobre o gênero tutorial. Após a escrita do roteiro os alunos poderão iniciar a gravação dos seus próprios vídeos.

O roteiro a ser produzido pelos alunos deverá ser dividido em três partes:

- (a) Abertura do tutorial: a abertura é o início do tutorial em que o aluno coloca o cabeçalho com o título do jogo ou brincadeira. As informações mais importantes para esse momento são sua identificação e a identificação do jogo;
- (b) O corpo do roteiro: é o momento em que os alunos darão as informações e as características do jogo ou brincadeira. É importante que o estudante apresente as partes que compõem o jogo escolhido, ou seja, fala quais são as peças e materiais necessários para brincar, se pode ser jogado sobre a mesa, se possui idade mínima etc. É preciso dar todas as características do jogo para os espectadores entenderem como funciona;
- (c) Na parte final: na finalização do roteiro o aluno agradece aos que ajudaram com o vídeo e conclui com uma saudação de despedida.

Ao planejar o texto do tutorial os alunos poderão tomar como problema as questões apresentadas no Quadro 2. Enquanto assistem aos tutoriais que produziram, os estudantes devem anotar seus acertos e problemas percebidos para, depois, nos módulos, trabalharem sobre essas questões e modificar aquilo que foi malsucedido na primeira tentativa. Nesta fase de produção inicial o professor disponibilizará três aulas de cinquenta minutos para se realizar as atividades propostas.

Quadro 2 – Planejamento do texto

O que vou escrever?	Roteiro de tutorial.
Sobre o quê?	Como jogar um jogo.
Para quê?	Gravar um vídeo para a internet.
Para quem?	Pessoas interessadas em jogos.
Como será a produção?	Individual

Fonte: elaborada pela autora (2021).

Durante os desenvolvimentos das atividades modulares os alunos serão provocados a superar as dificuldades e os problemas apresentados na fase de produção inicial. O professor deverá apresentar para os alunos outros materiais, para sanar as dúvidas levantadas por eles na aula anterior.

Segundo Schneuwly e Dolz, cabe ao educador “oferecer um material rico em textos de referências, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para sua produção, e ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino e favorecer a elaboração de projetos de classe.” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Para isso no módulo I será entregue aos alunos, manuais de instruções de jogos ou brincadeiras para que possam realizar análise de texto, prática de leitura, oralidade. Os alunos terão duas aulas para realizem esta atividade, em que poderão voltar a assistir outros vídeos do gênero tutorial. Ao iniciar o módulo II (duas aulas) os alunos serão divididos em cinco grupos ou estações para discutirem os conhecimentos adquiridos. Em cada estação serão provocados a responderem aos seguintes questionamentos:

1. O que você compreender ser um gênero tutorial?
2. Quais as principais características percebidas do gênero tutorial?
3. Ao ler os manuais de instruções quais informações merecem destaque?
4. Ao assistir aos vídeos o que mais lhe chamou a atenção?
5. Em quais ambientes os tutoriais podem ser divulgados?

No último módulo III, o docente utilizará uma aula para sintetizar os conhecimentos adquiridos pelos alunos e fazer uma lista de constatações sobre as características do gênero.

Ao se concluir os módulos dar-se-á início a fase de produção final para colocar em prática o que foi construído nas oficinas. A turma vai produzir um novo roteiro para o seu tutorial com as orientações sobre a sua brincadeira ou jogo preferido. No momento da escrita do roteiro do tutorial,

o professor avalia o texto e discute os desvios ortográficos cometidos e os aspectos do gênero que precisam ser ajustados.

Durante esta atividade, que deverá ser desenvolvida em três aulas, deve-se reproduzir as características do texto e preparar para a retextualização da produção oral final do tutorial. Por se tratar do gênero tutorial, é relevante que o docente apresente aos alunos algumas noções de oratória, tais como entonação de voz e desenvoltura.

É necessário que o professor promova uma avaliação constante durante as etapas de realização da sequência didática. Os alunos também podem ser levados a se autoavaliarem para analisar o que foi produzido, com o objetivo de gerar um ambiente de interação e promoção de novas ideias.

No Quadro 3 tem-se uma proposta de avaliação para as etapas da sequência didática realizada. A qual, segundo Antunes (2003), é um momento de reflexão, sem atitudes “corretivas” tendo olhos de orientador, mostrando os caminhos e a flexibilidade da língua valorizando cada tentativa e conquista do aluno.

Quadro 3 – Avaliação da proposta de sequência didática

Questões	Sim	Não
1. O texto escrito (roteiro) apresenta as características do tutorial?		
2. Escreveu corretamente todas as palavras?		
3. A leitura completa de seu roteiro dá um tempo máximo de 6 minutos?		
4. O tom de voz durante a gravação foi adequado?		
5. A linguagem empregada foi objetiva e clara?		
6. Há mais alguma informação que você deseja inserir no roteiro?		
7. Há necessidade de um melhor planejamento da apresentação do tutorial?		

Fonte: elaborada pela autora (2021).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua, seja ela na modalidade oral ou escrita é essencial para a inserção do aluno ao meio social. A relação entre estas duas modalidades se estabelecem de forma contínua, nos diversos gêneros textuais em que se realizam. Não são modalidades tão distantes entre si a ponto de serem consideradas dicotômicas. Por isso, deve-se dar aos alunos mais possibilidades de ler, escrever

textos, de se expressar, de pensar e de aprender a gramática e ortografia de forma mais dinâmica em função da comunicação.

Da mesma forma que os gêneros escritos, os orais também possuem relevância social, os quais não podem ser desconsiderados pela escola e outras instituições de uso da linguagem, pois acarretaria prejuízos às relações pessoais nas diferentes esferas. A oralidade por vezes é negligenciada no âmbito escolar, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, cabe à escola oferecer condições para que os alunos, ampliem seu repertório oral e, conseqüentemente, o nível de letramento, já que, consideramos este fator como também determinante da elevação do nível de letramento.

O trabalho com os gêneros orais deve ter início desde os primeiros anos do ensino fundamental e a sequência didática como ferramenta de ensino pode colaborar com a aprendizagem dos alunos e permitir o domínio de um gênero discursivo de forma gradual, facilitando a identificação das dificuldades dos alunos; além de trabalhar com a leitura, produção textual, oralidade e aspectos gramaticais em conjunto, o que faz mais sentido para o discente.

Ressalta-se, também, que a sequência didática é um instrumento dinâmico e a sua organização permite inserções de atividades de acordo com a observação do professor a respeito do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, seus conhecimentos prévios e suas experiências culturais. Porém, o que se observa nas escolas é que a ênfase nos estudos dos gêneros textuais é maior para os gêneros escritos e os gêneros orais são muito pouco utilizados no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, e os professores geralmente não aplicam esta atividade.

É preciso buscar maneiras eficazes para trabalhar em sala de aula e por meio das sequências didáticas é possível realizar um trabalho assim caracterizado. Os conhecimentos sobre o gênero, as atividades de compreensão e produção textual criam uma aproximação aos gêneros estudados, mas que será ampliada na escrita de outros textos, produzidos com outros objetivos, em diferentes momentos.

Portanto, espera-se que este estudo contribua com a prática docente ao tanger o trabalho com gêneros orais e escritos na escola, para que os alunos ampliem seus letramentos no que se refere à fala. Saibam adequar a linguagem às diferentes situações de uso, com garantia ao acesso dos saberes linguísticos que são necessários para o pleno exercício da cidadania.

4. Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, V. F.; FARAGO, A. C. A importância do letramento nas séries iniciais. **Cadernos de Educação: ensino e sociedade**, Bebedouro, 2014. 204-218.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Estética de Criação Verbal**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARRON, N. G. Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. **Technical Communication Quarterly**, London, n. Bill Cope and Mary Kalantzis, p. 483-486, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. MECSEF. Brasília. 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília. 2018.
- CHAER, M. R.; GUIMARÃES, E. D. G. A. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pergaminho**, v. 3, p. 71-88, 2012.
- CORREIA, J. E. Debate Regrado - domínio do argumentar trabalhando com a oralidade em uma turma do 3º ano do ensino fundamental. **Nau Literária: crítica e teoria de literaturas**, Porto Alegre, 9, Jan./Jun. 2013.
- CRESCITELLI, M. C.; REIS. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa- oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 5.ed. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FIGUEIREDO, L. K. D. A.; SILVA, I. P. PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DO ALUNO AUTOR MEDIADA PELAS TIC: A CONTRAPARTIDA ESCOLAR. **EDaPECI**, v. 7, p. 28-40, 2011.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. 4.ed. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. **Da Fala Para a Escrita: atividades de retextualização**. 10º. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- OLIVEIRA, C. D. M.; SILVA, F. A. Ensino de Língua Portuguesa: O ensino do gênero textual tutorial na perspectiva da prática do letramento digital. **Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, 8, Setembro 2018. 274-284.
- PICCOLI, L. Alfabetizações, alfabetismos e letramentos: trajetórias e. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, set.-dez. 2010. 257-275.

SANTIAGO, M. S.; KRIEGER, M. D. G.; ARAÚJO, J. O gênero tutorial e a terminologia das redes sociais. **Filologia e Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 16, p. 381-402, Jul./Dez. 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das letras, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEIXEIRA, L. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 240-252, Jan./Jun. 2012.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **The Harvard educational review**, v. 1, p. 60-92, 1996. ISSN 66.

VARGAS, S. L.; MAGALHÃES, L. M. O Gênero Tirinhas: uma proposta de sequência didática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, p. 119-143, mar./ago. 2011.