ORALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LETRAS

ORALITY IN THE INITIAL TEACHER EDUCATION OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS: AN ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PROJECTS OF UNDERGRADUATE LANGUAGE AND LITERATURE PROGRAMS

Letícia Jovelina Storto[1]
Rafaela Tavares Bassetto[2]

Resumo
Este artigo analisa a presença da oralidade em Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de licenciaturas em Letras de instituições públicas do estado do Paraná. A pesquisa, de natureza qualitativa, documental e interpretativa, toma os PPC como documentos curriculares que expressam concepções de formação docente e orientam a organização do currículo prescrito. O estudo fundamenta-se em discussões sobre formação de professores, oralidade, gêneros orais e ensino de Língua Portuguesa, considerando a necessidade de que a formação inicial contemple a oralidade não apenas como prática comunicativa, mas também como objeto de ensino. Foram analisados nove PPC, observando-se quatro níveis de presença da oralidade: sistematizada, parcial, difusa/incidental e ausência identificável no documento analisado. Os resultados evidenciam diferença entre presença lexical da oralidade e sua sistematização curricular como objeto de ensino. Conclui-se que, embora os PPC reconheçam a importância da linguagem oral no perfil formativo dos licenciandos, a oralidade ainda tende a ocupar lugar secundário e pouco sistematizado como objeto de ensino na formação inicial de professores de Língua Portuguesa.

Palavras-Chave: Formação docente; Oralidade; Gêneros orais; Projeto Pedagógico de Curso; Letras.

Abstract: This article analyzes the presence of orality in the Course Pedagogical Projects (CPPs) of undergraduate teacher education programs in Languages and Literature offered by public higher education institutions in the state of Paraná, Brazil. This qualitative, documentary, and interpretive study approaches CPPs as curricular documents that articulate conceptions of teacher education and guide the organization

[1] Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa da Fundação Araucária.
[2] Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professora de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo.

of the prescribed curriculum. The analysis is grounded in discussions on teacher education, orality, oral genres, and Portuguese language teaching, taking into account the need for initial teacher education to address orality not merely as a communicative practice, but also as an object of instruction. Nine CPPs were analyzed, and four levels of the presence of orality were identified: systematic, partial, diffuse/incidental, and no identifiable presence in the document under analysis. The findings reveal a distinction between the lexical presence of references to orality and its curricular systematization as an object of instruction. The study concludes that, although the CPPs acknowledge the importance of oral language in the professional profile of prospective teachers, orality still tends to occupy a secondary and insufficiently systematized position as an object of instruction in the initial education of Portuguese language teachers.

Keywords: Teacher education; Orality; Oral genres; Course Pedagogical Project; Languages and Literature.

Considerações iniciais

A oralidade constitui uma dimensão fundamental das práticas sociais de linguagem e da atuação docente em Língua Portuguesa, uma vez que envolve não apenas o uso espontâneo da fala, mas também a participação em situações públicas, interacionais, argumentativas, acadêmicas, profissionais e escolares. Apesar disso, em muitos contextos de ensino, o trabalho com a oralidade ainda tende a ocupar posição secundária em relação à leitura e à escrita, sendo frequentemente tratado de modo assistemático, incidental ou restrito a situações de apresentação oral e participação em sala de aula. Essa fragilidade também se manifesta na formação inicial de professores, especialmente nos cursos de Letras, nos quais a oralidade nem sempre é assumida como objeto de ensino que demanda fundamentação teórica, planejamento didático e critérios de avaliação específicos (Costa-Maciel; Barbosa, 2016; Luna, 2017a; Dolz *et al.*, 2023; Forte-Ferreira; Magalhães, 2023).

Embora pesquisas anteriores já tenham evidenciado lacunas no tratamento da oralidade na formação docente, ainda são necessárias análises comparativas de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de licenciaturas em Letras que examinem, de modo articulado, matriz curricular, ementas, objetivos, bibliografias, prática como componente curricular e estágio supervisionado. Esse tipo de investigação permite observar não apenas se a oralidade é mencionada nos documentos, mas também o grau de explicitação, articulação e sistematização que assume no currículo prescrito. Tal distinção é relevante porque a simples ocorrência de termos como “oralidade”, “produção oral”, “compreensão oral” ou “gêneros orais” não garante, por si só, que o

currículo explicite a preparação do licenciando para planejar, didatizar, desenvolver e avaliar práticas orais na educação básica.

A escolha pelos PPC como objeto de análise justifica-se pelo fato de esses documentos materializarem o currículo prescrito dos cursos, orientando sua organização formativa e explicitando, em maior ou menor grau, concepções institucionais de linguagem, ensino, aprendizagem e formação docente. Ao definir perfil do egresso, objetivos, matriz curricular, ementas, práticas, estágios e bibliografias, os PPC indicam o lugar atribuído a determinados objetos de ensino na formação inicial. Desse modo, investigar como a oralidade é contemplada nesses documentos permite identificar tendências e lacunas do currículo prescrito dos cursos de Letras analisados. Ressalta-se, contudo, que a análise documental não autoriza conclusões definitivas sobre as práticas efetivamente desenvolvidas pelos docentes em sala de aula; os resultados dizem respeito ao currículo prescrito e aos indícios institucionais nele registrados.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar como a oralidade e os gêneros orais são contemplados no currículo prescrito de cursos de licenciatura em Letras de instituições públicas paranaenses, a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso. Especificamente, busca-se: a) identificar componentes curriculares, ementas e objetivos relacionados à oralidade, à fala, à língua oral, à produção e à compreensão oral e aos gêneros orais; b) examinar o grau de explicitação e sistematização da oralidade nas ementas, objetivos, bibliografias, práticas curriculares e estágios supervisionados; c) verificar a presença de referenciais teóricos voltados à oralidade, à língua falada, à relação fala e escrita, aos gêneros orais e à didática do oral nas bibliografias dos PPC; d) discutir indícios de valorização, secundarização ou apagamento da oralidade na formação inicial de professores de Língua Portuguesa.

Defende-se que, embora a oralidade esteja nominalmente presente em parte dos PPC analisados, sua inscrição curricular ocorre predominantemente de forma parcial, difusa/incidental, associada a competências gerais do egresso, práticas acadêmicas de apresentação ou formulações amplas sobre produção oral e escrita. Nesses casos, a oralidade é reconhecida como dimensão da linguagem, mas nem sempre se consolida como objeto de ensino sistematizado, isto é, como conteúdo a ser estudado, planejado, didatizado e avaliado na formação inicial docente.

A pesquisa fundamenta-se em estudos sobre formação de professores, oralidade, gêneros orais e didática do oral, partindo da compreensão de que ensinar oralidade exige reconhecer sua complexidade linguística, discursiva, interacional, social e pedagógica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental e interpretativa, cujo *corpus* é composto por nove PPC de cursos presenciais de licenciatura em Letras de instituições públicas do Paraná. A análise considera a organização curricular, as ementas, os objetivos, as bibliografias, a prática como componente curricular e o estágio supervisionado, buscando verificar em que medida esses documentos preveem a oralidade como eixo formativo na preparação de professores de Língua Portuguesa.

Fundamentação teórica

A formação inicial de professores não se restringe à aquisição de conhecimentos disciplinares, mas envolve a articulação entre saberes teóricos, curriculares, pedagógicos e experienciais necessários ao exercício da docência. Nessa direção, Nóvoa (2017) defende uma formação profissional universitária que aproxime universidade, escola e profissão, evitando a dissociação entre os conhecimentos produzidos no espaço acadêmico e as demandas concretas do trabalho docente.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Tardif (2017), para quem o saber docente é plural e proveniente de diferentes fontes, entre as quais se encontram a formação profissional, os conhecimentos disciplinares, os currículos e as experiências construídas no exercício da profissão. Esses saberes não são apenas acumulados, mas mobilizados e ressignificados nas situações de ensino. Por isso, a competência profissional não consiste somente em executar atividades, mas também em compreender e explicitar os fundamentos, as finalidades e as implicações das escolhas pedagógicas (Tardif, 2017).

No ensino de línguas, essa articulação demanda conhecimentos que permitam ao futuro professor selecionar objetos de ensino, planejar intervenções, elaborar materiais e avaliar processos de aprendizagem. Gomes e Leurquin (2021) destacam, nesse sentido, a importância da sistematização dos conhecimentos relacionados ao agir professoral e à construção de materiais didáticos. Desse modo,

a formação inicial precisa oferecer condições para que o licenciando não apenas domine conteúdos linguísticos, mas também compreenda como transformá-los em objetos de ensino.

É nesse âmbito que se situa a formação para o ensino da oralidade. Embora a linguagem oral esteja presente nas interações cotidianas e acadêmicas, sua presença espontânea não garante que o futuro professor desenvolva conhecimentos teóricos e metodológicos para ensiná-la na educação básica. A formação em Letras precisa, portanto, contemplar a oralidade como dimensão da linguagem, conteúdo de estudo e objeto de ensino, articulando fundamentos conceituais, análise de gêneros orais, planejamento didático, práticas de escuta e produção, transposição didática e avaliação. Todavia, constata-se que, historicamente, essa dimensão tem recebido pouca atenção. Dolz, em entrevista, ao listar desafios da atualidade com que se depara a Didática do Oral, relata que a formação dos professores é um obstáculo.

> Quando estava a dar aulas, os cursos de Didática do Francês eram obrigatórios, mas os cursos sobre Didática do Oral já não eram. É certo que eu dava nos cursos de Francês conteúdos de oralidade, mas eu precisava de cursos inteiros para apresentar as bases do ensino da oralidade (Dolz *et al.*, 2023, p. 171).

Na entrevista, Dolz reforça a necessidade urgente de se instituírem disciplinas específicas nos currículos de formação de professores que ofereçam conhecimentos teóricos e fundamentos metodológicos que subsidiem a prática do ensino da oralidade. Costa-Maciel e Barbosa (2016, p. 92) observam que a compreensão da oralidade como "[...] um objeto de ensino com saberes específicos, a serem ensinados-aprendidos [...]" ainda não se encontra suficientemente consolidada entre os professores participantes da pesquisa. Isso porque muitas vezes a oralidade é vista como algo que se aprende sozinho, natural ao sujeito. Contudo,

> O fato de que a fala é aprendida de forma espontânea nas interações não pode reduzi-la à informalidade e à ausência de desenvolvimento sistemático na escola e na universidade. Essa concepção, que torna o exercício da oralidade contingencial, precisa ser rebatida em prol de um ensino reflexivo e contínuo calcado no agir social [...] (Forte-Ferreira; Magalhães, 2023, p. 241).

Na mesma vertente, de acordo com Magalhães *et al.* (2022, p. 389), é equivocado afirmar, em parte, que os estudantes chegam à escola sabendo falar, pois,

embora dominem as interações informais e consigam produzir e compreender gêneros orais mais espontâneos, ainda enfrentam desafios com gêneros mais complexos que exigem o uso da fala pública. Essa competência, por sua vez, não se desenvolve naturalmente, mas requer espaços de reflexão e sistematização. Assim, a escola assume papel fundamental, pois pode promover o ensino de interações orais mais formais e planejadas. Historicamente, contudo, a oralidade nem sempre foi tomada como objeto de ensino, sendo frequentemente utilizada como instrumento para outras finalidades. Conforme Luna (2017a, p. 88),

> um desafio enfrentado pelos futuros profissionais era o planejamento de atividades escolares para reflexões sistemáticas em torno dos orais e da relação fala-escrita (atividades-fim) em detrimento de atividades de oralidade apenas para o desenvolvimento de competências no âmbito da leitura e produção escrita (atividades-meio).

Além da utilização da oralidade simplesmente como processo para melhorar a leitura ou a produção escrita, Forte-Ferreira e Magalhães (2023) expõem que, embora sejam solicitados alguns gêneros orais na universidade, como a apresentação ou produção do gênero seminário, os licenciandos não adquirem consciência dessa produção, pois a prática é voltada exclusivamente para a avaliação de determinada disciplina e não para o domínio da fala pública. Entende-se, desse modo, que faltam processos organizados e sequenciais que orientem os licenciandos na compreensão e no domínio das diferentes dimensões constitutivas do gênero oral, e não somente na apropriação do conteúdo temático. Ainda no exemplo da apresentação de seminário, as autoras comentam que, por vezes, acredita-se que saber o conteúdo é suficiente, sem que se explicite que a postura do falante, o ritmo de fala e a organização do ambiente são também relevantes para a produção desse gênero.

Ademais, em sua pesquisa, Luna (2017a) evidencia que as dificuldades para o ensino da oralidade na disciplina de didática estavam voltadas à recente e escassa discussão e elaboração de materiais nessa perspectiva, em razão da ainda reduzida presença de estudos teóricos e experiências práticas sobre oralidade em universidades e escolas. Em decorrência disso, a falta de conhecimentos prévios dos licenciandos levava o docente universitário a retomar fundamentos básicos da oralidade, em vez de concentrar o trabalho na transposição didática desses conhecimentos para a educação básica.

Sobre a transposição didática, Luna (2017b, p. 21) defende que apenas o acesso aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e sua leitura não são suficientes para compreender conceitos que não foram trabalhados na formação inicial nem asseguram uma transposição didática adequada. Segundo Luna (2017b), quando a oralidade é efetivamente trabalhada como objeto de ensino na formação inicial, o licenciando dispõe de melhores condições teórico-metodológicas para realizar sua transposição didática para a educação básica. Assim, uma formação teórico-metodológica consistente amplia as condições de atuação do futuro professor.

> Apesar do ensino da oralidade ser refletido em algumas pesquisas e em documentos oficiais que regem a prática docente, conforme apontado em tópico anterior, ainda é necessário que o formador desperte essa relevância para o futuro professor (Luna, 2017b, p. 29).

Luna (2017b) expõe que, embora a discussão em relação ao ensino da oralidade tenha se ampliado e esteja contemplada em documentos oficiais, há uma lacuna persistente entre as diretrizes e a prática formativa. Desse modo, a efetiva valorização no contexto da formação inicial ainda depende, em grande medida, da atuação consciente e intencional do formador.

Por esse ângulo, Magalhães *et al.* (2022) defendem a intensificação de ações formativas para a ampliação das práticas orais no contexto de formação docente, bem como a promoção de atividades que abordem a transposição didática e a articulem aos materiais, aos documentos normativos e às práticas pedagógicas. Isso porque, conforme as pesquisadoras, as lacunas em relação ao ensino de gêneros orais se devem a:

> 1. ausência de discussão com/sobre a oralidade nos cursos de Letras e Pedagogia, licenciaturas que formam professores/as que ensinam a Língua Portuguesa na escola básica; e 2. pouca interação dos/as graduandos/as com gêneros orais, de forma sistematizada, em diferentes situações acadêmicas e profissionais (Magalhães *et al.*, 2022, p. 390).

Essa constatação aponta a necessidade de reformulações curriculares que incluam, de maneira sistemática, a oralidade como objeto de ensino e reflexão e que proporcionem aos futuros professores experiências concretas com gêneros orais. As pesquisadoras reafirmam que o professor em formação, seja inicial ou continuada, carece de práticas de análise de materiais e de gêneros em interações reais, de

elaboração de materiais e de produção de gêneros orais. Para isso, programas coordenados pela CAPES, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), podem constituir espaços relevantes de inserção profissional e de desenvolvimento de experiências formativas para os licenciandos.

Ainda, Forte-Ferreira e Magalhães (2023) reforçam a relevância de que a oralidade seja inserida nos currículos da educação superior tanto como objeto de estudo quanto como prática interativa. Essa inserção visa à sistematização dos modos de organização e funcionamento dos textos orais que circulam nesse contexto, especialmente na formação de futuros docentes, os quais irão, posteriormente, ressignificar essas práticas no ambiente escolar. Apesar da ampliação das discussões na área, a oralidade ainda apresenta baixa incidência ou reduzida sistematização nas práticas escolares. Assim, é necessário promover formação teórico-metodológica ao docente para que possa se apropriar dos fundamentos da área e mobilizá-los criticamente em sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, ensinar oralidade não significa apenas proporcionar situações em que os estudantes falem, respondam perguntas ou apresentem trabalhos. A oralidade constitui objeto de ensino quando suas formas de produção, compreensão, interação e circulação são selecionadas, analisadas, didatizadas e avaliadas intencionalmente (Costa-Maciel; Barbosa, 2016; Magalhães *et al.*, 2022; Forte-Ferreira; Magalhães, 2023). Esse trabalho envolve a abordagem dos gêneros orais em suas condições de produção e organização discursiva, o planejamento da fala, a gestão dos turnos, a adequação do registro, os recursos linguísticos, prosódicos, paralinguísticos, cinésicos e multissemióticos, as práticas de escuta e compreensão, as relações entre fala e escrita e a definição de critérios específicos de avaliação (Dolz *et al.*, 2023; Magalhães *et al.,* 2022). Por isso, a formação inicial deve preparar o licenciando não apenas para participar de práticas orais acadêmicas, mas também para analisá-las, planejá-las, ensiná-las e avaliá-las na educação básica. Para que o professor de Língua Portuguesa possa desenvolver esse trabalho de forma fundamentada, os cursos de licenciatura precisam contemplar tais dimensões na formação inicial.

No âmbito da formação inicial, essa compreensão exige que o licenciando não apenas produza gêneros orais em atividades acadêmicas, mas aprenda a analisá-los, modelizá-los, planejar seu ensino, elaborar materiais, mediar sua produção e avaliar

o desenvolvimento dos estudantes. Assim, a presença de seminários, debates ou exposições nos cursos de Letras não constitui, isoladamente, evidência de formação para o ensino da oralidade. É necessário verificar se tais gêneros são objeto de estudo teórico-metodológico e se estão articulados à prática como componente curricular, ao estágio supervisionado e à futura atuação na educação básica.

A formação docente é um processo que vai além da aquisição de conhecimentos teóricos e demanda também experiências concretas e significativas. “Por isso, é tão importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor” (Nóvoa, 2017, p. 1123). Sem esse entrelaçamento, o processo formativo corre o risco de tornar-se distante, abstrato e pouco eficaz.

Com base nessas discussões, considera-se que a oralidade pode apresentar diferentes graus de inscrição no currículo prescrito. Sua presença torna-se mais sistematizada quando os documentos explicitam conteúdos próprios do oral, gêneros orais, relações entre fala e escrita, práticas de escuta e interação, procedimentos de didatização, articulação com práticas de ensino ou estágio e critérios de avaliação. Esses elementos fundamentam os indicadores adotados na análise dos PPC.

Encaminhamento metodológico

Este estudo caracteriza-se, segundo Bortoni-Ricardo (2008) e Gil (2002), como uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e interpretativa, uma vez que toma os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) como documentos curriculares que materializam o currículo prescrito e permitem observar concepções institucionais de formação docente, de linguagem e de ensino de Língua Portuguesa. A análise documental justifica-se porque os PPC orientam a organização dos cursos, definem objetivos formativos, perfil do egresso, matriz curricular, ementas, práticas como componente curricular, estágio supervisionado e bibliografias, constituindo, portanto, fontes relevantes para investigar o lugar atribuído à oralidade na formação inicial de professores.

O *corpus* da pesquisa é composto por nove PPC de cursos presenciais de licenciatura em Letras de diferentes instituições públicas do Paraná, que foram

selecionadas por apresentarem formação em Língua Portuguesa, seja em habilitação única, seja em dupla habilitação ou em linha de formação que inclua a Língua Portuguesa. No entanto, o foco da análise está em disciplinas voltadas a essa língua, como língua materna ou adicional. Os documentos encontravam-se disponíveis publicamente nos sites institucionais das universidades no momento da coleta. Uma primeira coleta ocorreu no segundo semestre de 2024, contemplando PPC com diferentes anos de elaboração ou atualização, aspecto considerado na análise em razão das possíveis alterações curriculares ao longo do tempo. Por isso, outra coleta foi realizada no primeiro semestre de 2026 para verificar possíveis alterações nos documentos.

Na segunda coleta, as versões disponíveis foram comparadas às inicialmente localizadas. Quando houve atualização ou republicação, adotou-se como *corpus* analítico a versão mais recente disponível no primeiro semestre de 2026, registrando-se o ano original e a atualização na Tabela 1. A pesquisa não teve como objetivo realizar uma análise longitudinal das alterações curriculares; a segunda coleta destinou-se apenas à atualização e à confirmação do *corpus*.

Tabela 1: Triagem do *corpus*

Instituição	Ano do PPC	Matriz	Ementas	Bibliografia	Estágio/PCC
1	2022	Sim	Sim	Sim	Sim
2	2022	Sim	Sim	Indisponível no doc.	Parcial
3	2022, republicado em 2023	Sim	Sim	Parcial	Parcial
4	2021	Sim	Sim	Sim	Sim
5	2024, retificação de PPC de 2023	Sim	Sim	Sim	Sim
6	2022	Sim	Sim	Indisponível no doc.	Parcial
7	20-- (indisponível no doc.)	Sim	Parcial	Indisponível no doc.	Sim/APCC
8	2022, arquivo atualizado em 2025	Sim	Sim	Sim	Sim
9	2020	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: as autoras

Foram incluídos no *corpus* os PPC que disponibilizavam informações mínimas para a análise da organização curricular, especialmente matriz curricular e ementas dos componentes relacionados à formação em Língua Portuguesa. Foram excluídos cursos a distância, cursos com habilitação única em língua estrangeira e documentos que não apresentavam elementos suficientes para identificar disciplinas, ementas ou

matriz curricular. A indisponibilidade pontual de bibliografias, objetivos, informações sobre estágio ou dados de atualização não determinou a exclusão do documento, mas foi registrada na Tabela 1 e considerada na interpretação dos resultados.

A análise concentrou-se nos seguintes elementos dos PPC: a) perfil do egresso e objetivos do curso; b) matriz curricular; c) ementas dos componentes curriculares; d) objetivos das disciplinas, quando disponíveis; e) componentes de prática como componente curricular; f) estágio supervisionado; g) bibliografias básicas e complementares; h) menções explícitas ou implícitas à oralidade, à fala, à língua oral, aos textos orais e aos gêneros orais. Essa delimitação permitiu verificar não apenas se a oralidade era mencionada nos documentos, mas também qual estatuto curricular assumia em cada PPC.

Para a localização das ocorrências relacionadas ao tema, foi realizado um levantamento lexical nos documentos, a partir dos seguintes termos e expressões de busca: “oralidade”, “oral”, “produção oral”, “compreensão oral”, “fala”, “língua falada”, “língua oral”, “textos orais”, “gêneros orais”, “seminário”, “apresentação oral”, “exposição oral”, “debate”, “argumentação oral”, “escuta”, “interação oral”, “fala pública”, “comunicação oral”, “podcast”, “prática oral”, “avaliação da oralidade” e “fala e escrita”. Também foram observadas expressões mais amplas, como “produção oral e escrita”, “compreensão e produção oral e escrita” e “uso da língua em contextos oral e escrito”, por indicarem, ainda que genericamente, a presença da dimensão oral no currículo prescrito.

Após o levantamento das ocorrências, procedeu-se à leitura analítica dos trechos em que tais termos apareciam, considerando seu contexto de inserção nos PPC. Essa etapa permitiu verificar se as menções à oralidade estavam acompanhadas de conteúdos específicos, bibliografia especializada, procedimentos de ensino, articulação com prática pedagógica ou estágio e critérios de avaliação, evitando que a análise se limitasse à contagem de palavras ou à identificação nominal do tema.

O protocolo de análise foi organizado em quatro etapas. Na primeira, realizou-se a identificação e catalogação dos PPC, com registro do ano do documento, da instituição e da disponibilidade de matriz, ementas, objetivos, bibliografias, prática como componente curricular e estágio (Tabela 1). Na segunda etapa, procedeu-se ao levantamento lexical dos termos relacionados à oralidade. Na terceira, as ocorrências

foram classificadas conforme a presença da oralidade no currículo. Na quarta etapa, realizou-se a comparação entre os PPC, buscando identificar padrões, recorrências, lacunas e graus de sistematização da oralidade na formação inicial docente.

Cabe destacar que os PPC analisados apresentam diferentes datas de elaboração e atualização, bem como distintos níveis de detalhamento das ementas e bibliografias. Assim, as diferenças entre os documentos foram consideradas na análise, evitando equiparar PPC com informações completas a documentos que não disponibilizavam todos os elementos curriculares. Também se ressalta que a presença de bibliografias antigas ou recentes foi analisada como dado do currículo prescrito, e não como escolha das pesquisadoras, uma vez que o objetivo era examinar o que os documentos institucionais indicam como base formativa.

Os PPC foram classificados segundo quatro níveis de presença da oralidade (Quadro 1). Considerou-se **presença sistematizada** quando o PPC apresenta componente curricular específico e ementa explicitamente voltada à oralidade, aos gêneros orais ou à metodologia de seu ensino. A consistência dessa sistematização é analisada internamente a partir de indicadores complementares, como presença de bibliografia especializada, explicitação de procedimentos didáticos, articulação com prática como componente curricular ou estágio supervisionado e previsão de critérios de avaliação. A **presença parcial** foi atribuída aos casos em que a oralidade aparece em objetivos, ementas, conteúdos, bibliografias, práticas curriculares ou estágio, mas sem componente específico ou sem articulação suficientemente explícita entre fundamentação teórica, gêneros orais, procedimentos de didatização, prática docente e critérios de avaliação. A **presença difusa/incidental** foi identificada quando a oralidade aparecia de forma tangencial, como competência genérica, atividade-meio, prática acadêmica, estratégia avaliativa ou referência bibliográfica isolada, sem componente ou ementa especificamente voltados ao tema e sem articulação didático-pedagógica que explicitasse sua sistematização como objeto de ensino. Por fim, a **ausência identificável no documento analisado** foi considerada quando não foram encontradas menções relevantes à oralidade, à fala, à produção oral, à escuta, aos gêneros orais ou ao ensino do oral. Esses quatro níveis de presença correspondem à síntese interpretativa atribuída a cada PPC, considerando a recorrência das menções, o grau de explicitação curricular, a presença de conteúdos e bibliografias específicos

e sua articulação com procedimentos didáticos, prática como componente curricular, estágio supervisionado e avaliação.

Para preservar o anonimato no processo de avaliação, as instituições foram identificadas por numeração de 1 a 9, mantida de forma uniforme na apresentação e na análise dos dados. Mantém-se, nos registros da pesquisa, os dados completos dos documentos consultados.

Quadro 1: Critérios de classificação da presença da oralidade nos PPC analisados

Nível	Critério
Presença sistematizada	A oralidade aparece em componente curricular específico e ementa explicitamente voltada ao tema ou à metodologia de seu ensino, ainda que bibliografia, articulação com estágio, práticas de ensino ou avaliação apresentem diferentes graus de explicitação.
Presença parcial	A oralidade aparece em objetivos, ementas, conteúdos, bibliografias, práticas curriculares ou estágio, mas sem componente específico ou sem articulação suficientemente explícita entre fundamentação teórica, gêneros orais, procedimentos de didatização, prática docente e critérios de avaliação.
Presença difusa/incidental	A oralidade aparece de forma tangencial, como competência genérica, atividade-meio, prática acadêmica, estratégia avaliativa ou referência bibliográfica isolada, sem componente ou ementa especificamente voltados ao tema e sem articulação didático-pedagógica que explicite sua sistematização como objeto de ensino.
Ausência identificável no documento analisado	A oralidade não aparece de modo relevante em componentes, ementas, objetivos, conteúdos, bibliografias, práticas curriculares ou estágio, não sendo identificadas menções ao ensino do oral, aos gêneros orais, à fala, à escuta ou à produção oral.

Fonte: as autoras

Além da presença ou ausência de termos, observou-se se os PPC explicitavam aspectos considerados relevantes para a formação docente no ensino da oralidade, tais como: indicação de gêneros orais a serem estudados; articulação entre oralidade, leitura, escrita e análise linguística; presença de bibliografia especializada; previsão de práticas de escuta, interação oral, fala pública, debate ou argumentação oral; menção à didatização dos gêneros orais; articulação com estágio supervisionado ou prática como componente curricular; e previsão de critérios de avaliação da oralidade. Esses elementos permitiram distinguir a simples menção à oralidade de sua efetiva sistematização como objeto de ensino.

Reconhece-se que a análise dos PPC permite compreender o modo como a oralidade é prevista no currículo prescrito, mas não autoriza conclusões definitivas sobre as práticas efetivamente desenvolvidas pelos docentes em sala de aula. Os resultados, portanto, dizem respeito às tendências documentais e curriculares

identificadas nos PPC analisados, indicando graus de presença, ausência, dispersão ou sistematização da oralidade na formação inicial de professores de Língua Portuguesa.

Os dados coletados foram analisados em consonância com a fundamentação teórica apresentada, especialmente os estudos de Nóvoa (2017), Tardif (2017), Magalhães *et al.* (2022), Luna (2017a, 2017b), Gomes e Leurquin (2021), Forte-Ferreira e Magalhães (2023), entre outros, que discutem a formação docente e a centralidade da oralidade nos processos formativos.

Declaramos que, no processo de elaboração deste artigo, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial exclusivamente como apoio técnico à revisão linguística e à tradução. O SciSpace foi utilizado ao longo do artigo para auxiliar na revisão da linguagem acadêmica, com vistas à adequação da ortografia, pontuação, concordância, regência, coesão e coerência textuais. O ChatGPT foi utilizado para auxiliar na tradução do resumo para a língua inglesa.

Ressaltamos que o uso dessas ferramentas não substituiu a responsabilidade autoral das pesquisadoras, que realizaram a conferência, a revisão crítica e a validação integral do conteúdo produzido. As decisões teóricas, metodológicas, analíticas e interpretativas, bem como os resultados e conclusões apresentados no artigo, são de inteira responsabilidade das autoras.

A oralidade no currículo prescrito dos cursos analisados

Um elemento comum aos PPC analisados é a citação do Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras. Nos documentos, é recorrente a retomada do perfil dos formandos, segundo o qual o curso deve formar profissionais “capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito” (Brasil, 2001, p. 30). Também aparece a competência relativa ao “domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos” (Brasil, 2001, p. 30).

Essas formulações indicam que a oralidade é reconhecida, nas diretrizes nacionais, como dimensão constitutiva da formação em Letras. No entanto, o Parecer não a explicita como eixo formativo autônomo nem como objeto de ensino a ser

sistematicamente trabalhado nos cursos. Desse modo, abre possibilidades para sua inserção curricular, mas não define parâmetros específicos para sua didatização na formação inicial. A análise dos PPC permite observar como cada instituição interpreta essa abertura normativa e em que medida a oralidade é acompanhada de componentes específicos, conteúdos próprios, bibliografia especializada, procedimentos didáticos, articulação com estágio e critérios de avaliação.

A seguir, os PPC são analisados a partir dos quatro níveis definidos no encaminhamento metodológico: presença sistematizada, presença parcial, presença difusa/incidental e ausência identificável no documento analisado. Essa organização permite deslocar a análise de uma descrição individualizada das instituições para uma comparação argumentativa do estatuto curricular atribuído à oralidade nos documentos.

(A) PPC com presença sistematizada da oralidade

No conjunto analisado, as Instituições 1 e 2 apresentam os casos mais consistentes de presença da oralidade no currículo prescrito, pois incluem componentes curriculares especificamente voltados ao tema. Embora também revelem limites, esses dois PPC se diferenciam dos demais por preverem disciplinas que nomeiam explicitamente a oralidade como foco de estudo ou de metodologia de ensino.

Na Instituição 1, o componente “Ensino da Prática Discursiva da Oralidade” configura o caso mais consistente de sistematização curricular entre os PPC analisados. A ementa contempla fundamentos sobre fala e oralidade, relações entre fala e escrita, gêneros orais, análise de livros didáticos e documentos oficiais, além de vivências relacionadas ao ensino da oralidade. A presença de bibliografia especializada e de carga horária destinada à prática reforça a articulação entre fundamentação teórica, análise de materiais e preparação para a docência, justificando sua classificação no nível de presença sistematizada.

No PPC da Instituição 2, a inclusão do componente “Metodologia de Ensino X: Oralidade” constitui evidência explícita de sistematização curricular, pois a oralidade é nomeada como foco de uma disciplina metodológica e sua ementa contempla produção, compreensão e análise do oral, documentos oficiais e relações

com outras formas de linguagem e com o letramento. Entretanto, essa sistematização mostra-se menos abrangente do que a identificada na Instituição 1. Embora o PPC apresente componente específico e ementa explícita, o documento oferece menos elementos sobre seleção e didatização de gêneros orais, articulação com prática pedagógica e estágio, bem como critérios de avaliação da oralidade. Assim, a Instituição 2 permanece classificada no nível de presença sistematizada, mas com menor densidade e articulação documental.

Desse modo, as Instituições 1 e 2 integram o nível de presença sistematizada por apresentarem componentes curriculares específicos e ementas explicitamente voltadas à oralidade. Contudo, os PPC não apresentam o mesmo grau de consistência interna. Na Instituição 1, observa-se sistematização mais abrangente, com maior articulação entre fundamentação teórica, gêneros orais, análise de materiais e práticas de ensino. Na Instituição 2, a sistematização é menos abrangente, pois, embora haja reconhecimento curricular e metodológico explícito, permanecem pouco explicitadas as relações com didatização, prática pedagógica, estágio e avaliação. Essa diferenciação não altera a classificação geral dos dois PPC, mas explicita que a presença sistematizada não ocorre com a mesma densidade documental.

(B) PPC com presença parcial da oralidade

As Instituições 3, 4, 5, 6 e 9 apresentam presença parcial da oralidade. Nesses PPC, há menções ao oral em objetivos, ementas, bibliografias ou componentes específicos, mas sem suficiente centralidade curricular ou sem explicitação clara de procedimentos de didatização, avaliação e articulação com a formação docente para o ensino de gêneros orais.

Na Instituição 3, não foram identificados componentes curriculares específicos voltados à oralidade. A ocorrência mais diretamente relacionada ao tema aparece na disciplina “Oficina de Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa”, cujo objetivo prevê o desenvolvimento de competências relativas à leitura e à produção de textos orais e escritos em diferentes situações de interação. Embora essa formulação reconheça a produção oral, não explicita conteúdos próprios, gêneros orais, procedimentos de didatização ou critérios de avaliação. Além disso, a ausência de bibliografias após as ementas limita a verificação do aporte teórico-metodológico

adotado pelo curso. Esses elementos justificam sua classificação no nível de presença parcial.

Na Instituição 4, a oralidade também possui presença reconhecida, mas não sistematizada. A disciplina “Práticas de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos” menciona, em sua ementa, o “estudo e desenvolvimento da compreensão e produção oral e escrita de textos acadêmicos”. Essa formulação indica que a oralidade é considerada dimensão da formação linguístico-discursiva do licenciando, especialmente em contexto acadêmico. No entanto, essa presença não se desdobra, de modo explícito, em conteúdos próprios da oralidade, tais como escuta, interação oral, fala pública, planejamento da exposição oral, argumentação oral ou avaliação da produção oral.

Além disso, os componentes “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa II” e “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa III” incluem, em sua bibliografia, a obra *Gêneros orais e escritos na escola*, de Schneuwly e Dolz. Essa referência constitui um indício positivo, pois oferece base teórica para o tratamento dos gêneros orais. Entretanto, no PPC analisado, a presença bibliográfica não é acompanhada de ementas que explicitem a didatização desses gêneros, sua articulação com o estágio supervisionado ou critérios de avaliação da oralidade. Assim, a Instituição 4 revela uma presença parcial: há reconhecimento da produção oral e bibliografia potencialmente especializada, mas não se identificam elementos documentais suficientes para caracterizar uma sistematização curricular da oralidade como objeto de ensino.

Na Instituição 5, observa-se situação semelhante. O PPC propõe, no perfil formativo, habilidades relacionadas à leitura, compreensão e análise dos usos da Língua Portuguesa, das línguas adicionais e da Libras em suas manifestações orais e escritas. Contudo, nas ementas dos componentes, a oralidade e os gêneros orais aparecem de forma pouco recorrente. A disciplina “Linguística Aplicada” menciona “reflexões sobre leitura, escrita e oralidade a partir dos estudos de letramento como subsídio para formação de professoras/es”, o que indica abertura para discussão do tema, mas não explicita conteúdos específicos de oralidade, gêneros orais, práticas de escuta, fala pública ou avaliação do oral.

A presença de obras como *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*, de Signorini, e Gêneros orais e escritos na escola, de Dolz e

colaboradores, em outras ementas, representa indício de fundamentação teórica possível. Entretanto, essa bibliografia não aparece suficientemente articulada a componentes que tenham como foco central a didática da oralidade. Desse modo, a Instituição 5 reconhece a oralidade como dimensão da formação linguística, mas não a consolida como objeto de ensino.

A Instituição 6 apresenta uma configuração parcial com alguma articulação prática. Na disciplina “Leitura e Produção Textual”, a ementa menciona recursos linguísticos e paralinguísticos da exposição oral em contextos acadêmico-formais, embora o foco predominante permaneça na escrita acadêmica. O componente “Literatura Infantil e Juvenil” também menciona gêneros orais como veículos da literatura infantil e juvenil. Esses dados indicam que a oralidade aparece em contextos específicos, mas ainda de modo fragmentado.

O aspecto mais relevante da Instituição 6 está na “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa”, cuja ementa contempla “aspectos sócio-históricos e cognitivos implicados na leitura, na oralidade e na produção escrita”, além de prever “elaboração didática de práticas de leitura, oralidade, produção escrita e análise linguística”. Essa formulação evidencia maior explicitação da relação entre oralidade e prática docente quando comparada aos PPC que apenas mencionam produção oral ou comunicação acadêmica. No entanto, a ementa não explicita quais gêneros orais serão trabalhados, como serão didatizados, quais critérios orientarão sua avaliação ou como se dará a articulação entre oralidade, escuta, interação e fala pública.

Diferentemente de outros PPC classificados como presença parcial, esse apresenta articulação mais direta entre oralidade e prática de ensino/estágio, o que o aproxima da formação docente. Ainda assim, o PPC da Instituição 6 foi classificado no nível de presença parcial com articulação à prática docente, uma vez que o estágio prevê a elaboração didática de práticas de oralidade sem maior detalhamento sobre gêneros, procedimentos de ensino e critérios de avaliação.

Na Instituição 9, a oralidade aparece em diferentes componentes, mas de modo disperso. Em “Português Adicional Intermediário I”, a ementa propõe o aprofundamento da interação oral e escrita, sem detalhamento ou bibliografia diretamente relacionada ao ensino da oralidade. Em “Estudos da Língua Portuguesa I”, há menção ao desenvolvimento de competências de compreensão e produção oral

e escrita, considerando contextos diversos. Já em “Estudos da Língua Portuguesa II”, a oralidade aparece de forma mais explícita, com “ênfase na oralidade e na descrição e análise linguística nos níveis fonético-fonológico”.

Essa formulação indica que a oralidade é reconhecida como dimensão da formação linguística e como objeto de reflexão, especialmente em sua interface com aspectos fonético-fonológicos e com a relação entre línguas. A bibliografia do componente também contempla obras diretamente relacionadas à língua falada e à sua relação com a escrita, o que constitui indício positivo de fundamentação teórica. Entretanto, a ementa articula, em um mesmo componente, compreensão e produção oral e escrita, espanhol como língua adicional, variação linguística e discursiva, descrição fonético-fonológica, contraste com o espanhol e reflexão sobre a prática didática. Essa amplitude dificulta identificar com precisão o grau de centralidade atribuído à oralidade e se sua abordagem se volta predominantemente à formação linguística, à análise da língua ou à preparação didático-pedagógica para seu ensino.

Além disso, embora haja menção à prática didática, não se explicita como os gêneros orais serão selecionados, analisados, didatizados ou avaliados na formação do futuro professor. Também não se observam referências diretas a dimensões como escuta, interação oral, fala pública, argumentação oral ou critérios de avaliação da oralidade. Desse modo, a Instituição 9 não ignora a oralidade, mas a inscreve de forma parcial, sem consolidar uma proposta curricular sistemática para o ensino de gêneros orais.

Em conjunto, as Instituições 3, 4, 5, 6 e 9 evidenciam que a presença da oralidade nos PPC não pode ser interpretada apenas pela ocorrência de termos ou pela indicação de uma ou outra bibliografia. Nesses casos, a oralidade é reconhecida, mas aparece subordinada a outros eixos, como leitura, escrita, produção textual, estudos de língua adicional, literatura ou estágio. Essa subordinação é identificada, nos documentos analisados, pela ausência de conteúdos próprios do oral, pela predominância de conteúdos relacionados à escrita nas mesmas ementas e pelo uso da oralidade como suporte para atividades de leitura ou produção escrita. Assim, no âmbito do currículo prescrito, observa-se baixa explicitação da articulação entre conteúdo teórico, prática formativa, didatização, avaliação e preparação do futuro professor para o ensino da oralidade na educação básica.

(C) PPC com presença difusa/incidental da oralidade

A Instituição 8 configura um caso de presença difusa/incidental. O PPC apresenta organização curricular estruturada, mas os componentes e ementas concentram-se predominantemente na escrita, na gramática e na produção textual escrita. A ementa de “Língua Portuguesa IV”, por exemplo, enfatiza análise sintática, gramática normativa, leitura, interpretação e produção textual com foco em crase, pontuação e regência nominal e verbal, sem mencionar oralidade, gêneros orais ou práticas de ensino do oral.

Nesse PPC, além de formulações gerais sobre atuação nos contextos oral e escrito, há práticas extensionistas que envolvem contação de histórias, dramatizações, rodas de leitura e interpretação de textos. Contudo, essas ocorrências não se articulam explicitamente a uma didática da oralidade ou a critérios de ensino e avaliação de gêneros orais em Língua Portuguesa. Uma ocorrência mais próxima do tema aparece na disciplina “Mídia e Linguagens”, cuja bibliografia inclui a obra Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino. Embora essa referência indique possibilidade de contato com estudos sobre oralidade, ela aparece de modo pontual e não está acompanhada, no PPC, de ementa que explicite o ensino da oralidade, a didatização de gêneros orais, a avaliação da produção oral ou a articulação com estágio e prática docente.

Assim, na Instituição 8, a oralidade não se configura como conteúdo curricular central, tampouco como prática formativa sistemática ou objeto de ensino. Sua presença ocorre por meio de uma referência bibliográfica isolada, sem desdobramentos evidentes na organização curricular. Por isso, esse PPC pode ser classificado como caso de presença difusa/incidental, em que a oralidade aparece como possibilidade tangencial, mas não como eixo de formação do licenciando.

(D) PPC com ausência identificável da oralidade

A Instituição 7 representa o caso de ausência identificável no documento analisado. No PPC analisado, não foram localizados componentes curriculares, ementas ou obras voltadas ao ensino da oralidade e dos gêneros orais. Também não

foram identificadas menções relevantes a fala, escuta, produção oral, língua falada, gêneros orais, interação oral, fala pública ou avaliação da oralidade.

Esse dado evidencia que, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras reconheçam a formação para atuação nos contextos oral e escrito, tal reconhecimento não se traduz, necessariamente, em presença curricular efetiva da oralidade nos PPC. No caso da Instituição 7, a ausência de componentes, ementas e bibliografias específicas sugere apagamento desse eixo no currículo prescrito, ao menos no que se refere aos documentos analisados.

A ausência identificável no documento analisado não permite afirmar que a oralidade não seja eventualmente trabalhada por docentes em suas disciplinas, pois a análise se limita ao currículo prescrito. No entanto, do ponto de vista documental, não há elementos suficientes para sustentar que a formação inicial ofereça tratamento teórico-metodológico ao ensino da oralidade.

(E) Padrões recorrentes nos PPC analisados

A comparação entre os nove PPC permite identificar cinco padrões principais. O primeiro é a recorrência da oralidade como competência genérica. Em vários documentos, ela aparece no perfil do egresso ou em objetivos amplos, associada ao domínio da língua em contextos orais e escritos, à produção oral e escrita ou à compreensão e produção de textos orais e escritos. Embora essas formulações reconheçam a importância da linguagem oral, não garantem, por si só, sua sistematização como objeto de ensino.

O segundo padrão é a associação da oralidade a práticas acadêmicas de exposição, especialmente seminários, apresentações e exposições orais. Nesses casos, a oralidade tende a funcionar como atividade-meio ou estratégia avaliativa, e não como objeto a ser analisado, planejado, didatizado e avaliado. A realização de seminários, por exemplo, não implica necessariamente ensino do gênero seminário, pois pode restringir-se à exposição de conteúdos disciplinares.

O terceiro padrão diz respeito à irregularidade bibliográfica. Em parte dos PPC, há referências direta ou indiretamente relacionadas à oralidade, à língua falada ou aos gêneros orais, mas nem sempre essas obras aparecem vinculadas a componentes cujo foco seja o ensino do oral. Em alguns casos, há bibliografia

especializada sem ementa correspondente; em outros, há menção à oralidade sem bibliografia específica. Essa dissociação indica, no currículo prescrito, baixa articulação entre fundamentação teórica e preparação didático-pedagógica, dificultando identificar a oralidade como eixo curricular sistematicamente organizado.

O quarto padrão é a baixa articulação da oralidade com estágio supervisionado e prática como componente curricular. Apenas uma instituição explicita de modo mais direto a oralidade no estágio, associando-a à elaboração didática de práticas de leitura, oralidade, produção escrita e análise linguística. Nos demais PPC, a oralidade aparece pouco vinculada à observação, ao planejamento, à regência, à elaboração de materiais ou à avaliação de práticas orais na educação básica. Essa lacuna é relevante porque a formação para ensinar oralidade exige não apenas conhecimento teórico, mas também experiências de transposição didática e reflexão sobre práticas escolares.

O quinto padrão é a pouca explicitação de dimensões constitutivas do ensino da oralidade, como escuta, interação oral, fala pública, argumentação oral, debate, planejamento do oral e avaliação da oralidade. A baixa recorrência desses termos sugere que, em parte significativa dos PPC, a complexidade linguística, discursiva, interacional, social e pedagógica da oralidade é pouco explicitada. Predomina uma inscrição curricular mais restrita, frequentemente associada ao desempenho comunicativo do licenciando ou ao uso instrumental da fala em atividades acadêmicas.

Esses padrões permitem afirmar que o problema não se limita à presença ou ausência da palavra “oralidade” nos PPC, mas ao modo como ela é curricularmente inscrita. Em vários documentos, há presença lexical da oralidade, mas não há, necessariamente, presença curricular como objeto de ensino. A oralidade é nomeada, mas nem sempre acompanhada de conteúdos específicos, bibliografia especializada, procedimentos de didatização, articulação com estágio ou critérios de avaliação. Desse modo, a análise evidencia a diferença entre mencionar a oralidade e instituí-la como componente formativo da docência em Língua Portuguesa.

O Quadro 2 sintetiza a classificação dos PPC analisados, considerando o estatuto curricular atribuído à oralidade.

Quadro 2: Classificação dos PPC segundo o estatuto curricular da oralidade

Nível de presença da oralidade	Instituições	Caracterização analítica
Presença sistematizada	Instituições 1 e 2	Há componente curricular específico e ementa explicitamente voltada à oralidade ou à metodologia de seu ensino. Na Instituição 1, a sistematização é mais consistente e abrangente, com articulação entre fundamentos teóricos, gêneros orais, análise de materiais e práticas de ensino. Na Instituição 2, a sistematização é menos abrangente, embora haja reconhecimento curricular e metodológico explícito da oralidade.
Presença parcial	Instituições 3, 4, 5, 6 e 9	Há menções à oralidade em objetivos, ementas, bibliografias ou estágio, mas sem centralidade curricular suficiente ou articulação clara entre conteúdos específicos, procedimentos didáticos, prática docente e avaliação.
Presença difusa/incidental	Instituição 8	A oralidade aparece de forma tangencial, em competências genéricas, atividades extensionistas ou referência bibliográfica pontual, sem articulação didático-pedagógica que a sistematize como objeto de ensino.
Ausência identificável no documento analisado	Instituição 7	Não foram identificadas menções relevantes à oralidade, fala, escuta, gêneros orais ou ensino do oral no currículo prescrito analisado.

Fonte: as autoras

Nas Instituições 1 e 2, a oralidade apresenta inscrição curricular explícita por meio de componentes específicos e ementas diretamente voltadas ao tema. Entretanto, a Instituição 1 apresenta sistematização mais consistente, enquanto a Instituição 2 revela sistematização menos abrangente, especialmente quanto à articulação com práticas pedagógicas, didatização e avaliação. O caso da Instituição 7 corresponde à ausência identificável no documento analisado, enquanto a Instituição 8 apresenta presença difusa/incidental. Nas demais instituições, predominam ocorrências parciais, pontuais ou incidentais, com reduzida explicitação da oralidade como objeto de ensino.

A síntese confirma que apenas duas instituições apresentam componentes curriculares específicos de oralidade, enquanto a maioria dos PPC a contempla de modo parcial, difuso ou incidental. Assim, ainda que a oralidade seja reconhecida como dimensão da formação em Letras, ela permanece, na maior parte dos documentos, subordinada à escrita, associada a práticas acadêmicas ou diluída em competências gerais do egresso. Essa configuração documental pode limitar a explicitação, no currículo prescrito, dos conhecimentos necessários para que o futuro professor planeje, desenvolva e avalie práticas de ensino da oralidade.

É necessário considerar, contudo, os limites da análise documental. Os PPC permitem identificar o modo como a oralidade é prevista no currículo prescrito, mas não permitem afirmar, de forma definitiva, como cada docente desenvolve as disciplinas em sua prática pedagógica. Assim, os resultados apontam indícios de presença, ausência ou fragilidade de sistematização curricular da oralidade, e não uma descrição exaustiva das práticas formativas efetivamente realizadas nos cursos.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar como a oralidade e os gêneros orais são contemplados no currículo prescrito de cursos de licenciatura em Letras de instituições públicas paranaenses, a partir de seus Projetos Pedagógicos de Curso. A análise documental de nove PPC permitiu verificar que a presença da oralidade ocorre de modo desigual nos documentos.

Os resultados indicam que apenas dois PPC apresentam componentes curriculares especificamente voltados à oralidade, com tratamento teórico-metodológico explicitamente previsto no currículo, embora em diferentes níveis de abrangência. Em outros documentos, a oralidade aparece de forma parcial ou difusa, geralmente associada à produção textual, à comunicação acadêmica, a seminários, apresentações orais ou competências gerais de uso da língua em contextos orais e escritos. Em um dos PPC, não foram identificadas menções suficientemente explícitas à oralidade no documento analisado, razão pela qual se adotou a categoria de ausência identificável no documento disponível, sem que isso permita afirmar ausência do tema nas práticas docentes efetivas. Esses dados evidenciam que a simples ocorrência de termos como “oralidade”, “produção oral”, “compreensão oral” ou “textos orais” não assegura sua sistematização curricular como objeto de ensino.

A análise também mostrou que a presença de bibliografias relacionadas à língua falada, aos gêneros orais ou à relação entre fala e escrita ocorre de maneira irregular. Em alguns PPC, obras especializadas aparecem como referência, mas sem articulação explícita com ementas, objetivos, práticas de estágio, prática como componente curricular ou propostas de didatização dos gêneros orais. Em outros casos, a oralidade é mencionada nos objetivos ou no perfil do egresso, mas não se desdobra em conteúdos, procedimentos metodológicos, critérios de avaliação ou

experiências formativas voltadas ao ensino do oral. Assim, observa-se uma diferença relevante entre reconhecer a oralidade como dimensão da linguagem e assumi-la como objeto de ensino na formação inicial docente.

Outro achado importante diz respeito à baixa explicitação de dimensões constitutivas da oralidade, como escuta, interação oral, fala pública, argumentação oral, debate, planejamento do oral e avaliação da produção oral. Essa baixa explicitação sugere que, em parte significativa dos PPC, a oralidade é curricularmente inscrita de modo restrito, frequentemente vinculada ao desempenho comunicativo do licenciando ou ao uso instrumental da fala em atividades acadêmicas. Nesses casos, seminários e apresentações aparecem mais como estratégias avaliativas ou práticas de exposição de conteúdos do que como gêneros orais a serem analisados, ensinados, produzidos, retextualizados e avaliados.

Como implicação dos resultados, considera-se pertinente que os PPC de licenciatura em Letras explicitem com maior precisão o lugar da oralidade na formação docente, especialmente em componentes voltados à metodologia do ensino de Língua Portuguesa, à prática como componente curricular e ao estágio supervisionado. Isso implica prever conteúdos específicos sobre oralidade, gêneros orais e fala pública; indicar bibliografia especializada; propor atividades de análise e produção de gêneros orais; contemplar procedimentos de didatização; e estabelecer critérios para avaliação da oralidade em contextos escolares. A formação inicial não deve apenas oferecer oportunidades para que o licenciando fale em situações acadêmicas, mas precisa prepará-lo para ensinar práticas orais socialmente situadas na educação básica.

Também se mostra necessário que os currículos articulem oralidade, leitura, escrita e análise linguística de modo integrado, sem subordinar o oral à escrita. Essa articulação deve considerar a complexidade da linguagem oral, seus aspectos verbais, paralinguísticos, cinésicos, interacionais, discursivos e sociais. Desse modo, a oralidade pode deixar de ocupar posição secundária ou incidental e passar a compor, de forma efetiva, a formação teórico-metodológica do futuro professor de Língua Portuguesa.

Ressalta-se, por fim, que esta pesquisa se limita à análise do currículo prescrito. Os PPC permitem identificar o lugar institucionalmente atribuído à oralidade nos documentos curriculares, mas não autorizam conclusões definitivas sobre as práticas efetivamente desenvolvidas pelos docentes em sala de aula. Ainda assim, os

dados analisados são relevantes porque evidenciam tendências, lacunas e possibilidades de reorganização curricular. Conclui-se que a qualificação da formação inicial em Letras demanda a ampliação da presença explícita, sistemática e didático-pedagógica da oralidade nos PPC, de modo que o futuro professor não apenas vivencie práticas orais, mas aprenda a planejá-las, ensiná-las e avaliá-las de forma crítica, fundamentada e coerente com as demandas contemporâneas do ensino de Língua Portuguesa.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001.** Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo. Oralidade na prática docente: entre a ausência e a emergência de um ensino do oral. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 1, p. 92-113, jan./abr. 2016. DOI: https://doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n1p92-113.

DOLZ, Joaquim *et al.* Didática da oralidade: uma entrevista com o professor Joaquim Dolz. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 26, n. 1, p. 161-172, abr. 2023. DOI: https://doi.org/10.5433/2237-4876.2023v26n1p161.

FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina; MAGALHÃES, Tânia. Oralidade e gêneros orais na formação docente em diferentes licenciaturas. **Revista Educação e Linguagens**, v. 12, n. 24, p. 236-269, 2023. DOI: https://doi.org/10.33871/22386084.2023.12.24.236-269.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Rosivaldo Gomes; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. Saberes docentes e o agir professoral de um professor-residente na construção de materiais didáticos no Programa Residência Pedagógica. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 11, n. 27, p. 132-148, 2021. DOI: https://doi.org/10.47456/pl.v11i27.33867.

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. Desafios de docentes universitários brasileiros sobre didática da oralidade na formação do professor de Português. **Indagatio Didactica**, v. 9, p. 81-96, 2017a. DOI: https://doi.org/10.34624/id.v9i4.721.

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. Pontos de vista de formadores sobre o ensino de textos orais: por quê? o quê? como? **Leia Escola**, v. 17, p. 20-31, 2017b. DOI: https://doi.org/10.35572/rle.v17i1.847.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; STORTO, Letícia Jovelina; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 26, n. 1, p. 384-413, 2022. DOI: https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37776.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/198053144843.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. 3. reimpr. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.