

FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DA ORALIDADE: ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Elaine Cristina Forte-Ferreira
Rosângela Ívina Araújo dos Santos
Leiliane Aquino Noronha

Resumo: Nossa pesquisa objetiva analisar a prática de docentes do Ensino Médio no que toca ao ensino da modalidade oral da língua a partir das concepções de oralidade e de práticas orais adquiridas em formação inicial por esses profissionais. Para isso, corroboramos com os estudos de Marcuschi; Dionísio (2007), Ferreira (2014); Magalhães (2018), Miller (2013) e Zeichner (2008). Nossa pesquisa é de cunho exploratório (LAKATOS; MARCONI, 2003) e foi realizada a partir da aplicação de um questionário online com doze professores. Os resultados apontam para uma escassez na abordagem de elementos da oralidade e dos gêneros orais na formação inicial de professores, para uma compreensão superficial do conceito de oralidade e para práticas deficitárias na abordagem de peculiaridades de gêneros orais.

Palavras-chave: Ensino da oralidade. Gêneros orais. Práticas docentes. Formação inicial.

TEACHING TRAINING AND THE TEACHING OF ORALITY: BETWEEN CONCEPTIONS AND PRACTICES IN THE CLASSROOM

Abstract: The main goal of our research is analyzing the Ensino Médio teachers' practices regarding the oral modality of the language taking the conception of orality and oral practices they learned during their initial education as a point of departure. Our theoretical framework is based on Marcuschi; Dionísio (2007), Ferreira (2014); Magalhães (2018), Miller (2013) e Zeichner (2008). Our research is exploratory (LAKATOS; MARCONI, 2003) and to accomplish our objectives we applied an online survey to a group of 12 teachers. The results point to a lack of work on elements of orality and oral genres during the teachers' initial education, a surface-level understanding of the concept of orality and unsatisfactory practices on approaching the peculiarities of oral genres.

Keywords: Orality teaching. Oral Genres. Teacher's practices. Initial education

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A oralidade como objeto de ensino já vem sendo abordada nos documentos norteadores da educação desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) até os dias atuais com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), nesse sentido, a abordagem da oralidade deveria estar presente de maneira efetiva na formação inicial dos professores de Língua Portuguesa para que, como consequência, fosse refletida nas práticas de ensino da Educação Básica.

No entanto, essa não é uma realidade, visto que o saber docente para o ensino de língua, muitas vezes, ainda é restrito “a noções e regras gramaticais” (ANTUNES, 2003, p. 40). Ainda nos dias atuais, a oralidade é entendida apenas como meio de interação entre os sujeitos, relacionada somente à informalidade, e não como objeto ensinável que deve ser sistematizado. Diante dessa problemática, nos propomos a refletir, visto que posicionamentos como os mencionados provêm de lacunas como a que advém da “carência da abordagem sobre a oralidade em documentos oficiais, na formação docente, nas práticas interdisciplinares, na relação oralidade e contexto digital e nas práticas pedagógicas” (MAGALHÃES, 2018, p. 32-33). A partir dessas considerações, temos como objetivo analisar a prática docente no que toca ao ensino da modalidade oral da língua a partir das concepções de oralidade e das práticas orais realizadas durante a formação de professores do Ensino Médio.

Diante disso, inserimo-nos numa abordagem dialógica, à luz de Volóchinov (2018), para a concepção de língua e, a partir dela, dialogamos com a Linguística Textual (MARCUSCHI, 2008) e com o Interacionismo Sociodiscursivo (MAGALHÃES, 2018; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), para conceitos de oralidade e de gêneros orais, sempre olhando para a formação de professores.

Assim, a discussão aqui apresentada trata da oralidade e da importância desta se fazer presente no contexto educacional de forma sistematizada no processo teórico e metodológico da formação docente, assim como nas práticas realizadas em sala de aula. Tal questão justifica-se pelo fato de os gêneros orais e suas particularidades serem conteúdos de currículos, documentos norteadores e materiais didáticos que os tornam obrigatórios no contexto de ensino. Além disso, entendemos que essa sistematização é necessária e deve se fazer presente no âmbito educacional, pois o domínio da oralidade é exigido no contexto social como um todo, uma vez que faz parte das mais variadas situações de interação, sendo necessário os conhecimentos dos recursos que envolvem essas práticas, principalmente em situações orais formais e públicas.

É importante destacar, conforme mencionamos inicialmente, que, com a implementação da BNCC (BRASIL, 2018), temos mais um documento norteador de ensino reforçando a importância de realizar práticas no contexto escolar a partir do eixo da oralidade. Essa prática de ensino, na nossa concepção, pode ser efetivada por meio de gêneros, considerando as mais variadas situações de uso da língua e as condições de produção textual para trabalhar a construção de sentidos que pode ser conferida nas interações a partir dos recursos próprios da oralidade, das relações entre fala, escuta, escrita e leitura, além, é claro, da constituição multimodal e multissemiótica de textos orais.

A seguir, apresentaremos as questões teóricas que fundamentam nosso estudo; em seguida, faremos uma breve reflexão sobre a formação docente e a relação entre as implicações teóricas e práticas; na sequência, traçaremos o caminho metodológico da pesquisa; por fim, apresentaremos os resultados da pesquisa através das concepções e

das práticas docentes para o ensino da oralidade em sala de aula.

PARA COMPREENDER A ORALIDADE E OS GÊNEROS ORAIS NO ENSINO

A discussão sobre aspectos que envolvem a oralidade pode até parecer recente, mas não é. Todavia, segundo Araújo e Silva (2016), a preocupação e a ocupação mais significativa com essa modalidade, especialmente no âmbito educacional vem sendo debatida de forma mais enfática há aproximadamente uma década com a propagação de uma série de pesquisas produzidas sobre o assunto como as de Marcuschi; Dionísio (2007), Ferreira (2014), Bueno; Costa-Hubes (2015), Travaglia et al (2017), Magalhães (2018; 2020), Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018), Forte-Ferreira e Botelho (2018), Nonato (2019), Leite (2020).

A ênfase voltada para esse debate demonstra um avanço na área, contudo, ainda deixa explícita uma lacuna e, também, a possibilidade de se constatar uma disparidade quando se trata de investigações sobre a modalidade escrita e a modalidade oral da língua. (FERRAZ; GONÇALVES, 2015).

Sobre essa discrepância entre oralidade e escrita, Magalhães (2018) reitera essa questão ao fazer um levantamento das produções brasileiras sobre o ensino da oralidade dentro de um recorte que recobre o início da década de 1980 até 2017, destacando, em um de seus resultados, que “a supremacia da escrita ainda impera na sociedade, reverberando em minimização de pesquisas e práticas docentes com a fala”. (MAGALHÃES, 2018, p. 31). Além disso, em se tratando da formação docente, que também é ponto de interesse das nossas discussões, Magalhães (2018, p. 31) reforça que, em relação à oralidade e à

formação de professores, a maioria dos trabalhos analisados, no levantamento feito, apresentam resultados que retratam “[...] falta de formação para o trabalho com os gêneros orais, bem como certas dificuldades em função de poucos recursos materiais para isso [...]”. Essas questões reiteram a necessidade de mais investigações na área que oportunizem reflexões acerca da relação entre formação docente e uso da oralidade por meio de gêneros orais, pois o ambiente de trabalho, seja ele escolar ou acadêmico, propicia o desenvolvimento de habilidades docentes para as mais diversas ações por meio da linguagem.

É diante desse cenário de avanço e também da necessidade profícua de prosseguir que nossa pesquisa está firmada na perspectiva de língua como interação segundo a concepção de Volóchinov (2018), uma vez que é através dos processos de interação verbal entre interlocutores que a língua se constitui. Sendo assim, as condições sociais são essenciais para a realização das práticas dialógicas realizadas em distintas esferas de atividade humana. Quanto aos gêneros, adotamos a concepção de Bezerra (2019), para quem os gêneros são textuais/discursivos. São discursivos pelo fato de os discursos serem entidades que atravessam todo texto e também são textuais por serem reconhecidos por meio de algum tipo de matéria, que é o texto. No que concerne à oralidade, seguimos as reflexões de Marcuschi (2007, p. 40), que a considera como “uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso”, pois entendemos a oralidade como prática social e interativa da língua que pode e deve ser ensinada, para que seja desenvolvida com êxito.

Embora ainda hoje tenhamos dificuldade em encontrar práticas de ensino da oralidade em grande parte das salas de aulas, é possível flagrar, conforme destacamos, a preocupação com o ensino da oralidade nos documentos norteadores

desde os PCN (BRASIL, 1998) e até os dias de hoje com o novo documento que norteia o ensino no país, a BNCC (BRASIL, 2018). Contudo, mesmo diante das recomendações oficiais, as lacunas que encontramos na prática cotidiana e até mesmo nos livros didáticos, conforme aponta Noronha (2018), ainda são latentes, por isso, seguimos dando atenção ao ensino da oralidade, pois, assim como os letramentos, a oralidade é uma prática social e deve ser ensinada na escola.

Considerando a importância do ensino da oralidade, Ferreira (2014, p. 36-37) afirma que a oralidade pode e deve ser ensinada de uma maneira sistemática na escola de modo que possa abranger não só o contexto informal, mas principalmente o formal, pois é nele que provavelmente os alunos terão de produzir gêneros formais e públicos e, com isso, terão a possibilidade de pôr em prática os diversificados usos da língua.

Como pontua Ferreira (2014), o ensino sistematizado da oralidade na escola pode ser um grande diferencial na vida dos discentes, pois estes estarão, em algum ou em vários momentos da vida, suscetíveis às situações reais de uso da língua oral, por meio de gêneros orais formais e públicos, como entrevistas e comunicações orais, por exemplo. Essas situações, portanto, vão requerer preparo e conhecimento acerca da língua e de seus diversos usos, da oralidade e de seus elementos, bem como do gênero que deverá ser produzido.

Sobre o ensino da oralidade, Dolz e Schneuwly (2004) consideram a escola como um autêntico espaço de comunicação e por isso um lugar de recepção e produção de textos. Sobre o ensino e a aprendizagem dos gêneros na escola, os autores defendem que, ao ser introduzido no contexto educacional, o gênero torna-se algo “para aprender”, embora esse algo não deixe de ser “para comunicar”. Para o professor, conforme Dolz e Schneuwly (2004), cabe a missão de submeter os alunos à produção de gêneros sob as formas mais

próximas da realidade possíveis, para que eles desenvolvam o domínio sobre aquelas situações comunicativas e, ao mesmo tempo, tenham ciência dos objetivos daquela prática de ensino. Os referidos autores também defendem que a oralidade deve ser ensinada na escola, pois a legitimidade do ensino do oral ainda parece, segundo eles, não estar completamente assegurada.

Marcuschi (2008, p. 55), por sua vez, afirma que “[...] a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto de compreensão, produção e análise textual [...]”. Desse modo, é necessário que a atividade docente proporcione aos alunos o ensino da oralidade com base no contexto situacional e, para isso, deve haver o exercício de escuta e produção desses textos para que, com base nas próprias produções, os docentes junto com os alunos possam identificar os problemas e caminhar em busca de suas soluções.

Considerando, assim, o contexto da sala de aula, acreditamos na eficácia da sistematização do ensino da oralidade, pois, como bem pontuam Ferreira-Junior; Forte-Ferreira (2020, p. 10), é preciso saber fazer uso da língua “[...] nas diferentes situações que exigem a prática da oralidade, como por exemplo, a participação em um debate público ou qualquer outra manifestação oral que exija certa formalidade do usuário da língua [...]”. Se faz necessária uma abordagem da oralidade a partir de seus elementos próprios, com base na realização de gêneros orais diversos, e não apenas comparando a fala com a escrita, mas enfatizando, sobretudo, os usos da modalidade oral e dos gêneros que circulam em diferentes esferas de comunicação social.

As pesquisadoras e os pesquisadores da área, ao longo de seus estudos sobre a oralidade, apresentaram categorias para os elementos próprios do texto oral, a partir da distinção dos elementos de ordem linguística, paralinguística e cinésica. Dessa

forma, à luz dos seus postulados, elaboramos um quadro para explicar as categorias e elementos da oralidade que podem ser trabalhados em sala:

Quadro 1: Elementos da oralidade

LINGUÍSTICOS partir da própria língua.	Realizações a Turno conversacional – Tópico discursivo – Marcadores discursivos (FERREIRA, 2014) Repetição – Correção – Paráfrase (MARCUSCHI, 2002)
PARALINGUÍSTICOS verbais que são emitidos pelo aparelho fonador, mas não fazem parte da língua” (SANTOS, 2002, p. 02).	“Elementos não Prosódia Hesitação (MARCUSCHI, 2002) Elocução, pausas, risos, respiração (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004).
CINÉSICOS que acompanham ou substituem a linguagem oral (ARRUDA, 2001).	Movimentos do corpo Olhar – Gestos - Expressão facial e corporal – Postura – Proxêmica.

Fonte: Elaboração própria.

É inegável a importância de conhecer os elementos que constituem a modalidade oral da língua, tendo em vista que esses atuam em conjunto para a construção de sentido do texto oral e, por isso, se faz necessário um uso de maneira consciente durante as nossas produções.

Como já expomos em Ferreira (2014), no que diz respeito ao ensino da oralidade por meio de gêneros e dos elementos da oralidade que são dominantes em determinados gêneros textuais/

discursivos, “[...] defendemos que é necessário e possível pensar em uma etapa de planejamento da modalidade oral da língua em determinadas situações comunicativas, como as situações em que são requeridas as produções de gêneros orais formais e públicos [...]”. A autora destaca ainda que “o fato de os textos orais serem produzidos em tempo real e que seu planejamento co-ocorra com a sua construção não significa dizer que ele não possa passar por etapas de planejamento e por reflexão de como ele deverá ser constituído”. (FERREIRA, 2014, p. 210-212)

Com isso, defendemos, conforme Ferreira (2014), que as atividades com os gêneros orais necessitam de uma sistematização, de modo que os elementos da oralidade sejam contemplados a partir dos gêneros orais, considerando suas especificidades por meio de atividades de escuta, de fala, com produção e análise condizentes com a modalidade oral. Quando nos utilizamos de gêneros diversos para falar sobre os elementos da oralidade, entendemos a importância de apresentar a variedade de possibilidades que temos para se ensinar a oralidade em sala de aula, atentando para os diversos gêneros que circulam socialmente. Dada a discussão sobre as concepções teóricas que norteiam o presente estudo, passamos agora para uma breve contextualização sobre a formação docente e sua relação com o ensino da oralidade.

FORMAÇÃO DOCENTE: REFLETINDO SOBRE TEORIA E PRÁTICA

A formação docente é um dos pilares para transformações de aspectos pedagógicos e adoção de questões teóricas que resultem em ações significativas no âmbito de ensino. Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2015) reforçam que é necessária

uma relação dialógica entre teoria e prática. Tal questão reitera que cada vez mais é fundamental esse caráter interacional e dialógico nos currículos, uma vez que a separação técnica desses eixos inviabiliza o exercício docente, questão esta que vem se intensificando cada vez mais com o passar do tempo, sendo praticamente um consenso para a organização das grades curriculares de diferentes cursos.

Esclarecemos que não consideramos a formação de professores como uma tarefa simples, pelo contrário, a entendemos como um processo bastante complexo, principalmente pela não valorização do(a) professor(a), os baixos salários, as condições de trabalho comprometidas, dentre outros aspectos que a nosso ver afetam diretamente o quadro atual da formação docente, especialmente quando se fala na condição do atual contexto brasileiro. Portanto, discutiremos aqui as abordagens – teórica e pedagógica – cientes de que estas perpassam por outras implicações distantes de terem uma solução que esteja ao alcance docente, mas que interferem diretamente na concretização de ações realizadas no contexto da sala de aula.

De acordo com Zeichner (2008), esse diálogo, entre aspectos teóricos e práticos, se organiza em uma ação necessária, que é a reflexão acerca da própria prática, ou seja, de um professor reflexivo que está sempre atento às suas ações enquanto docente. Para Zeichner (2008, p. 539), refletir sobre a própria prática significa “[...] à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares”. Logo, a formação de professores volta-se para fazer com que esse processo seja capaz de formar criticamente e que essa formação continue sendo sempre aprimorada no decorrer da prática. Pensando nessa formação como um processo mais amplo e nas consequência das pressões políticas neoliberais e neoconservadoras, Zeichner (2008, p. 547) afirma ainda que

Em função da atual situação política e econômica na maior parte do mundo, facilmente a reflexão docente tornar-se-á uma ferramenta para se controlar mais tacitamente os professores. A verdadeira mudança seria trabalhar contra essa situação de modo a fazer que nosso trabalho na formação de professores contribua para mitigar essas tendências destrutivas e ligar o que fazemos nas nossas salas de aula dos cursos de formação de professores com as lutas dos educadores e demais cidadãos, em todos os lugares, para nos levar mais próximos de um mundo onde os filhos de todos tenham acesso aos meios e às condições que os ajudem a conduzir uma vida produtiva e recompensadora. Acredito que se não fizermos do nosso trabalho parte dessa luta mais ampla, a formação docente reflexiva não valerá a pena.

Observemos que, em 2008, o profissional docente, conforme destacamos através de Zeichner (2008), já sinalizava para a necessidade de pensar acerca da falta de reflexão não apenas quanto à prática na formação docente, mas também na formação continuada em um período tendencioso para uma política e uma economia de desvalorização da formação e do trabalho docente, em um panorama que só vem se agravando no nosso país. A situação pandêmica, que vivenciamos durante a escrita deste trabalho, evidencia cada vez mais a gravidade do que nós, professoras e professores, enfrentamos com o ensino remoto, para o qual não estávamos preparados, mas tivemos que nos adaptar em tempo recorde, mesmo passando por muitas adversidades não só em termos de adaptações teóricas e das reflexões metodológicas e práticas, mas sobretudo por questões emocionais, que envolvem luto, desrespeito, medos e ataques sociais. É importante destacar que trabalhamos incessantemente para cumprir todos os prazos de um ensino de qualidade, que infelizmente, nesse período, não foi para todos, porque as possibilidades

no nosso Brasil, principalmente nessa conjuntura atual, são para poucos, e isso afeta todos nós que batalhamos por uma educação de qualidade para as crianças, os/as jovens e os/as adultos(as) da nossa nação.

Para além dessa complexa situação que enfrentamos dia após dia, precisamos destacar também que, no Brasil, a busca por formações baseadas no olhar crítico-reflexivo-ético tem sido ainda mais necessária, visto que vivenciamos uma conjuntura política de desmonte da ciência e da tecnologia, redução de financiamento para estudos associados ainda a ataques voltados para professores(as) e o sistema educacional como um todo, principalmente durante esse cenário da pandemia mencionado, que tem revelado contornos ainda mais agudos onde as licenciaturas, ou melhor, a educação vem sendo veemente o alvo.

Não podemos deixar de ressaltar que também corroboramos com Silva e Rafael (2020), quando destacam que o domínio teórico deve ser aliado aos processos de ensino e aprendizagem, pois, sem um aparato da teoria sobre os objetos de ensino, a ação docente passa a apoiar-se em generalidades, visto que a ausência dos elementos da sistematização da prática científica compromete a execução das atividades realizadas no âmbito educacional. Logo, esse descuido é prejudicial.

Pereira (1999, p. 114), ao discutir sobre essa questão, afirma que

Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar [...] Assim, com apoio no embasamento teórico dessa discussão, entendemos que é necessário romper fronteiras quando se trata da relação entre o polo da teoria e o polo da prática. Com isso, é urgente essa busca, no século XXI, em formar um professor crítico-reflexivo e ético. (MILLER, 2013). No âmbito das licenciaturas, de acordo com Gatti (2010, p. 1359), é válido destacar que “as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a Educação Básica: Educação Infantil (creche e pré-escola); Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Profissionalizante; Educação de Jovens e Adultos;

Educação Especial”. A partir dessa discussão, queremos salientar que a busca por uma formação crítica-reflexiva-ética vem ocupando espaço significativo nas discussões acerca da organização do espaço formador.

Gatti (2010) chamou atenção para o fato de que a institucionalização e os currículos das licenciaturas já vinham sendo contestados, e isso não era uma novidade para a época. Tal fato nos parece ter se intensificado com a crescente transformação social e os inúmeros novos meios de produzir conhecimento. Retomando as colocações de Gatti (2010, p. 1359), são muitos os fatores responsáveis pelas inquietações quanto à sistemática de organização do cenário educacional, incluindo a parte estrutural, pedagógica, institucional, dentre outras, a autora destaca ainda que

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. [grifos nossos]

Como pode ser observado no destaque feito na citação acima, a formação docente é um dos fatores que gera preocupação quando se trata do sistema educacional. Dentro dessa conjuntura de fatores, atrelamos, a partir de agora, a formação docente com colocações já postas nesta discussão que dizem respeito a uma abordagem da oralidade como objeto de ensino.

Segundo Araújo, Rafael e Amorim (2016), a formação docente vem sendo preocupação de muitos(as) pesquisadores(as). As questões teóricas, metodológicas, as práticas realizadas em sala de

aula, os projetos produzidos, dentre outros vêm, desde as últimas décadas do século XX, inquietando os diferentes níveis de ensino que demonstram não mais apenas um interesse pela modalidade escrita. Em meio a esses pontos que têm provocado reflexões, destaca-se “o estudo da oralidade”. (ARAÚJO; RAFAEL; AMORIM, 2016, p. 49)

Por muito tempo professores(as) estiveram praticamente sem aporte que auxiliasse nas ações desenvolvidas na sala de aula. Hoje em dia, já se observa um crescimento na produção e na investigação de materiais que tratem da temática e, conseqüentemente, com o intento de auxiliar o(a) professor(a) em sala de aula, embora isso ainda seja carente quando se trata da formação docente e do ensino da oralidade (SCHNEIDER, 2019).

A ausência de aporte que apoiasse as práticas realizadas quanto ao ensino da oralidade está ligada diretamente com o lento avanço dos estudos acerca das questões que envolvem essa prática social e interativa. Como mencionado, é essencial a relação entre teoria e prática, uma vez que as “receitas prontas” para realização do trabalho em sala de aula são falhas em espaços destinados para o ensino e aprendizagem de línguas, ou seja, em espaços para reflexão (MILLER, 2013). Em outras palavras, a atividade pautada na técnica, nos limites impostos pelos currículos escolares é ponto de conflito quando se fala em formação de professores de maneira geral e, também, em específico, quando se trata dessa formação e do ensino da oralidade.

Ainda sobre oralidade e formação de professores, Nonato (2019), ao discutir a questão, destacando a temática enquanto componente curricular da disciplina de Língua Portuguesa e considerando a formação do professor(a) de Português, apresenta que os desafios do ensino da modalidade oral não se reduz à seleção dos conteúdos e à produção e/ou escolha dos instrumentos didáticos, mas volta-se principalmente para a “[...] finalidade do ensino dos gêneros orais

em nossa escola pública: em favor de qual formação da criança e do jovem brasileiros [...]” (NONATO, 2019, p. 65). Portanto, é essencial que se oportunize aos professores(as) uma formação para a leitura, a oralidade e a escrita. (OLIVEIRA, 2019). Mais uma vez, a integração entre teoria e prática, essencial na formação docente, é exemplificada no que foi mencionado anteriormente.

É inegável a relevância das reflexões voltadas para formação de professores de línguas, sendo fundamental pensar sobre a temática a partir de paradigmas “crítico-reflexivos”, visando “práticas de formação para questões emergentes na socioconstrução discursiva de identidades pessoais e profissionais, de afeto, de agentividade, de transformação social e de ética.” (MILLER, 2013, p. 121). Portanto, “[...] precisamos investigar mais os espaços e os processos de formação do aluno-pesquisador em geral e, mais especificamente, do licenciando pesquisador [...]” (MILLER, 2013, p. 115), inclusive, incluindo aspectos que se voltem para o trabalho com a oralidade, seus elementos e com os gêneros orais em sala de aula. Considerando as questões discutidas e o propósito deste trabalho, a seguir, apresentaremos os aspectos metodológicos que organizaram e viabilizaram a execução da pesquisa em questão.

O PERCURSO METODOLÓGICO

Metodologicamente, no que se refere ao objetivo definido para este trabalho, consideramos que é um estudo de cunho exploratório, conforme definido por Lakatos e Marconi (2003), isso porque esse tipo de pesquisa se configura por meio da formulação de indagações para atender objetivos de pesquisas diversas, no caso do nosso estudo, servirá como forma de nos familiarizar com um fato, de maneira que nos auxiliará nas reflexões para o desenvolvimento de ações futuras em virtude do ensino da oralidade.

Já em relação à fase de análise e interpretação dos dados, entendemos que esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois esse modelo, conforme define Minayo (2001), trabalha com os significados, as relações da vida social, de modo que os dados são pouco passíveis de serem quantificados. Logo, como trabalhamos com uma temática que trata do comportamento social e não é do nosso interesse operar pela perspectiva daquilo que pode ser posto apenas enquanto quantidade, classificamos como qualitativa, justificando a escolha com base nas questões já mencionadas.

No que diz respeito ao universo do nosso estudo, a pesquisa foi realizada com docentes de Língua Portuguesa que estão atuando nas salas de aula do Ensino Médio da Educação Básica do Semiárido Nordeste. Escolhemos trabalhar com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, pois entendemos que, no nível final do ciclo da Educação Básica, a abordagem dos conteúdos no âmbito do ensino de língua materna, conforme prescrição da BNCC (BRASIL, 2018), é direcionada para a continuidade do que o aluno já aprendeu durante o Ensino Fundamental.

A escolha da região justifica-se por entendermos que a partir da análise que faremos com base em nossos dados, a possibilidade de pensar e propor possíveis intervenções para a área em que a nossa pesquisa foi desenvolvida seja maior. Além disso, nós também consideramos importante ressaltar o papel da universidade nessa localidade da qual fazemos parte.

Para tanto, os participantes da pesquisa foram contactados através do envio de e-mail, de publicação em sites de redes sociais, assim como através dos docentes pesquisadores/orientadores que atuam em instituições de ensino superior, situados na região do semiárido nordestino, e que têm contato direto com os professores da Educação Básica (alunos, supervisores de estágio,

participantes de programas de iniciação à docência – PIBID e Residência Pedagógica etc.).

Desse modo, nossa pesquisa contou com a participação de doze professores de Língua Portuguesa que estão atuando no Ensino Médio em escolas públicas que estão localizadas em diferentes cidades no seminário nordestino, conforme mencionado. Assim, podemos apresentar o perfil dos participantes de acordo com as informações presentes na tabela a seguir.

Tabela 1 - Perfil dos participantes

Fonte: Elaboração própria.

Para a realização de nosso trabalho utilizamos como instrumento da coleta de dados o questionário online aplicado através do Google Forms. Nosso corpus foi constituído das respostas advindas das questões elaboradas. Construimos nosso questionário considerando três grupos temáticos para as perguntas, além das perguntas destinadas a traçar o perfil do participante, sendo elas: “formação docente e concepção de oralidade” – “práticas de ensino” – “elementos da oralidade ensinados”. Cada grupo de perguntas contém questões abertas, fechadas, mistas, múltipla escolha e escala.

Após a coleta dos nossos dados, realizamos uma leitura de modo que pudéssemos classificar e organizar as respostas para dar seguimento a nossa análise a partir das lentes teóricas e metodológicas que corroboram com o ensino da oralidade, de forma que pudemos identificar aspectos relacionadas à formação docente, às concepções de oralidade que os professores adotam e suas práticas de ensino da língua oral.

É necessário pontuar também que nossa pesquisa necessitou da participação de seres humanos, por esse motivo ela foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, por meio da Plataforma Brasil, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob o nº 34027520.3.0000.5294 e aprovada pelo parecer nº 4.253.872, em 02 de setembro de 2020. Como parte dos procedimentos de seguridade da pesquisa, cada participante assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e esteve ciente de todos os seus direitos, deveres, riscos e benefícios que são do interesse daqueles que se comprometerem a participar do nosso estudo.

Finalizado a descrição dos passos metodológicos de nossa pesquisa, trataremos, a seguir, das questões oriundas de todo o percurso traçado aqui, em outras palavras, a seção adiante apresentará o material de análise e toda a discussão dos dados.

DA ANÁLISE DE DADOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES PARA O ENSINO DA ORALIDADE

Como buscamos abordar em nossa pesquisa as concepções que os professores possuem acerca da oralidade e dos gêneros orais, fizemos o seguinte questionamento: Você faz distinção entre os conceitos de oralidade e gêneros orais? Conforme as respostas, tivemos o percentual de 8 respostas para a opção “Sim” (67%) e 4 respostas para a opção “Não” (33%). Para a ocorrência de respostas positivas, pedimos que os sujeitos apresentassem a distinção entre os conceitos, a saber:

Quadro 2 - Distinção entre oralidade e gêneros orais

Professores	Respostas
P1	Oralidade: modalidade de comunicação linguística. Gêneros orais: textos em que a oralidade aparece e acontece. Exemplo: Aula.
P2	Não estudei esses assuntos, mas acho que gênero são mais específicos como diálogo e outros.
P3	Não respondeu.
P4	Não respondeu.
P5	A oralidade não apenas representa os gêneros orais, ela traz mais espontaneidade, sendo praticada diariamente, sem a necessidade de muita organização.
P6	A oralidade seria a expressão verbal oral de modo genérico, a atividade de comunicação pela voz e os gêneros orais são formas de textos e discursos que têm formatos, regras internas e funcionalidades sociais específicas dentro da situação comunicativa
P7	Não respondeu.
P8	Os gêneros orais estão correlacionados a formas relativamente estáveis de enunciados.
P9	Não respondeu.
P10	Oralidade é a competência de usar a língua na forma falada distinguindo suas variedades e sabendo adequada ao contexto de uso e os gêneros orais são tipos de textos especificamente produzidos para ou na oralidade.
P11	A oralidade pertence ao campo da utilização oral da língua nas diversas situações cotidianas, considerando as peculiaridades dos contextos de realização. Os gêneros orais, não muito distante disso, são instrumentos que permitem o aprimoramento da oralidade à medida que possibilitam a reflexão acerca das diversas situações de comunicação.
P12	Sim, eu acho que os conceitos de oralidade são termos relacionados à oralidade, já

os gêneros orais são como a modalidade oral se materializa nas diversas práticas sociais.

Fonte: Elaboração própria no ano de 2021.

Ao observarmos as respostas apresentadas e a redação delas, é possível perceber que os docentes P1, P6, P8, P10, P11 e P12, de certo modo, não apresentam a definição de oralidade da que se trabalha na formação acadêmica, o que reforça o que já foi demonstrado anteriormente, ou seja, que a temática sobre oralidade foi trabalhada de forma generalista. Ao serem indagados sobre o que são gêneros orais, eles não desenvolvem reflexão acerca de gêneros e o que isso pode refletir na prática desses docentes no que diz respeito ao ensino da oralidade por meio de gêneros. Nesse sentido, considerando o que compreendemos por gênero, ou seja, os gêneros, na nossa concepção, são textuais/discursivos porque os discursos são entidades que atravessam todo texto e todo gênero é textual porque eles são reconhecidos por meio de algum tipo de matéria, que é o texto, ou seja, ele é operacional. (BEZERRA, 2019). As respostas demonstram que o que eles possuem, provavelmente, toca muito mais o lugar de conhecimento deles sobre o que são gêneros do que o que é a oralidade em si.

Na resposta de P5, por exemplo, temos o pressuposto de que a oralidade está ligada à espontaneidade e, por ser praticada diariamente, não exige organização do falante. Essa conceituação é fruto da crença equivocada de que a fala é o lugar da informalidade, do não planejamento e, por consequência, se opõe aos usos da língua no campo da formalidade, ou seja, a prática da escrita.

É importante compreender que as modalidades da língua se organizam num continuum, de modo que algumas interações estão mais próximas da informalidade e outras da formalidade, ao mesmo tempo em que

essas podem transitar em ambos os campos (MARCUSCHI, 2007). A oralidade, portanto, não deve ser tomada como uma modalidade que pressupõe comportamentos e níveis de usos da língua específicos, mas sim, que esses usos são adequados a partir das situações comunicacionais e dos objetivos de cada esfera discursiva.

Reiteramos a necessidade de que, na formação docente, as abordagens sobre a oralidade e os gêneros orais sejam ampliadas. Essa expansão oportuniza a aprendizagem sobre os elementos constituintes do texto oral e proporciona um norte para a produção dos gêneros orais nas diversas situações comunicativas sociais em que possamos estar inseridos, não apenas nas esferas escolar e acadêmica. De igual modo, possibilita também a compreensão da relação entre a fala e escrita, para que não seja recorrente a propagação de ideias que reforçam o caráter dicotômico e polarizado entre as duas modalidades da língua.

Dando continuidade ao nosso exercício de análise, perguntamos aos professores se houve algo lacunar na sua formação sobre esse conteúdo que hoje trabalham com seus alunos. Obtivemos 7 (58%) respostas para “Sim” e 5 (42%) para “Não”. Com o intuito de verificar se as práticas desenvolvidas pelos docentes hoje em dia contemplam aspectos que não foram vistos em sua formação inicial, perguntamos quais atividades com a oralidade e com os gêneros orais são realizadas:

Quadro 3 - Atividades com oralidade/gêneros orais que são realizadas

Professores	Respostas
P1	Não respondeu.
P2	Leitura dramatizada, debate
P3	Não respondeu.
P4	Não era trabalhado quando eu era aluno, e isso gerou muitas barreiras, como: posicionamento e timidez.
P5	Não respondeu.

P6 “A abordagem é ainda desprezada na academia e quando acontece é como algum tipo de exemplo para um conceito apresentado. Considero importante trabalhar diferentes situações comunicativas na perspectiva da sociolinguística, pois o aluno saberá modalizar a expressão verbal. Os seminários e gêneros como notícia e memória são atividades que têm também uma abordagem da oralidade. Tenho um projeto chamado “garimpendo memórias”, no qual os alunos entrevistam pessoas e pedem para que elas contem suas histórias de vida. A narrativa é escrita e preserva a manifestação oral em primeira pessoa, além de manter as marcas da oralidade destas.

P7 O paradidático também é trabalhado como peça teatral e contribui para o aperfeiçoamento da oralidade dos alunos.”

P8 Rodas de conversas

P9 Não respondeu.

P10 Não respondeu.

P11 Seminários, debates, mesas redondas, discursos, simulação de entrevistas, apresentações teatrais, sarais poéticos, apresentação de programa de televisão de rádio etc.

P12 Seminários, criação de vlogs literários, criação de podcast, desenvolvimento de júri simulado, debate...

Fonte: Elaboração própria no ano de 2021.

No que se refere aos gêneros orais que utilizamos de maneira constante nas diversas situações do cotidiano, podemos dizer que os alunos já os desempenham e, desse modo, não requer um trabalho por parte da escola, como a conversação espontânea, por exemplo. Por outro lado, os gêneros que merecem um olhar didático para ser abordado em sala de aula são aqueles que se realizam nas esferas formais e públicas como: entrevista, exposição oral, debate, seminário entre

outros, conforme Dolz e Schneuwly (2004). Assim, criar espaços para desenvolver esses gêneros diversos faz parte do itinerário dos professores da língua.

Dessa forma, ao perguntamos se os docentes trabalham com a oralidade e os gêneros orais de um modo diferente daquilo que lhes foi apresentado em sua forma inicial, se faz necessário uma prática de ensino reflexiva e que busque atender às necessidades da realidade de sua sala de aula a partir de fundamentos teóricos e metodológicos condizentes e adequados para o trabalho com a língua oral.

Conforme as respostas apresentadas, temos apontamentos para diversos gêneros formais e públicos de predominância oral. Conforme Schneuwly e Dolz (2004), o trabalho docente a partir dessa variedade de gêneros resulta na ampliação das capacidades orais dos alunos, visto que as diferentes atividades em torno dos gêneros orais contemplam características composicionais, sociodiscursivas e linguísticas diversificadas.

Em um cenário em que as habilidades inerentes ao eixo da oralidade não são trabalhadas de forma adequada, diversos entraves são instaurados nos aprendizes, de modo que, ao se encontrarem em uma situação comunicativa em que essas habilidades lhes são exigidas, é possível que seu desempenho não seja satisfatório. Sujeito P4, por exemplo, utiliza o espaço de sua resposta para sinalizar as dificuldades (timidez e o posicionamento) geradas pela ausência de um trabalho efetivo com a oralidade quando era aluno. Entendemos esse “posicionamento”, apontado pelo professor, como o ato de se posicionar frente às situações comunicativas das quais participamos em sociedade, que, na sua opinião, não foi algo trabalhado durante a sua formação escolar.

Timidez, nervosismo, ansiedade e outros fatores compreendidos como prejudiciais ao desempenho da oralidade são observações

recorrentes quando se trata da produção de um texto oral formal e público. O medo de falar em público tem muita relação com a crença que se conserva até os dias atuais de que apenas algumas pessoas possuem o dom do “bem falar” e quem não é agraciado naturalmente com tamanha desenvoltura certamente não pode vir a se desenvolver de maneira competente a ponto de dominar habilidades linguísticas e discursivas para falar em público.

Não é possível, e nem é nosso objetivo, mapear todos os pontos que contribuem para o cultivo do medo de falar em público, mas, no que diz respeito à seara do ensino da oralidade especificamente, podemos afirmar que esses entraves podem ser amenizados a partir do desenvolvimento de atividades que contemplem, dentro das possibilidades de cada realidade, gêneros orais diversos, de modo que os elementos próprios da oralidade e as habilidades linguísticas dos alunos, voltadas para esse eixo, podem ser desenvolvidas, e o resultado será um melhor desempenho dos alunos no que diz respeito à produção oral.

Ao elaborar sua resposta, o participante P6 enfatiza sua predileção por atividades que partem da perspectiva da sociolinguística, visto que a compreensão das variações vai direcionar o aluno para modalizar a forma de falar. Essa percepção é empregada em um projeto que desenvolve junto aos alunos, cujo intuito é coletar narrativas de memórias de diversas pessoas e, no ato da transcrição do material coletado, preservar os traços da oralidade para que a variação linguística não se perca.

Corroboramos com Ferrarezi Jr (2014) ao afirmar que as atividades que contemplem as habilidades de falar, ler, escrever e ouvir devem estar presentes no cotidiano da sala de aula e devem estar correlacionadas, ou seja, não devem ser trabalhadas separadamente. Pontuamos isso com relação ao projeto descrito por P6, pois nos parece

ser uma proposição em que os alunos trabalham o ouvir, o ler e o escrever a partir da fala de terceiros, considerando a individualidade de cada história coletada. Acreditamos que estamos diante de um projeto muito interessante para trabalhar, além da oralidade, os letramentos.

Mesmo não se tratando de uma atividade específica com os gêneros orais como as que estamos apontando ao longo do texto, acreditamos que essa seja também uma forma de compreender e contemplar as múltiplas possibilidades de trabalho com a modalidade oral da língua.

Considerando, portanto, as possíveis estratégias utilizadas pelos professores para o trabalho com a oralidade mediante os apontamentos feitos nas questões anteriores, perguntamos sobre o grau de concordância dos sujeitos com relação à seguinte afirmativa: “O planejamento é parte fundamental para a produção de um texto oral”. As respostas foram as seguintes: concordo totalmente (7 – 59%); concordo parcialmente (4 – 33%); não tenho posição sobre isso (1 – 8%). Em seguida, pedimos que os professores justificassem suas respostas, vejamos:

Quadro 4 - Justificativas sobre o planejamento para o texto oral

Professores	Respostas
P1	Às vezes, um bom debate, por exemplo, pode ocorrer de forma improvisada, de surpresa.
P2	Tem que ser planejado para ter sucesso
P3	Com um bom embasamento teórico, é possível tecer opiniões e comentários mais relevante a respeito de determinado assunto.
P4	Planejamento é importante, mas há fatores distintos, como: o engajamento da turma.
P5	Depende da modalidade do texto oral. Planejamento se faz necessário em tudo.

- P6 O trabalho com a oralidade também é espontâneo e não planejado.
- P7 O planejamento das ideias é essencial.
- P8 O planejamento deve ser relevante.
- P9 O planejamento é primordial para qualquer modalidade da língua seja ela escrita ou oral. Pois, ele irá auxiliar no bom desenvolvimento dessas práticas.
- P10 Mesmo sendo um texto oral é preciso haver uma sequência lógica e essa sequência deve ser previamente delimitada, planejada pelo aluno de acordo com o conteúdo ou tema daquilo que vai ser usado no seu texto oral.
- P11 Como todas as atividades pedagógicas, as atividades com oralidade também têm que ser planejadas.
- P12 Sim, muitas vezes, os alunos pensam que a oralidade não requer planejamento, que é improvisada.

Fonte: Elaboração própria no ano de 2021.

Sobre a importância do planejamento para a elaboração do texto oral, os professores se posicionam de maneira positiva e concordam com essa afirmativa. Ainda assim, temos algumas justificativas que sinalizam para um movimento muito intuitivo no que diz respeito à elaboração de um texto oral, como na resposta do participante P1: “Às vezes, um bom debate, por exemplo, pode ocorrer de forma improvisada, de surpresa”. Essa afirmativa, mais uma vez, reforça o pensamento arraigado de que, pelo fato de sermos falantes nativos da Língua Portuguesa, somos capazes de elaborar um texto oral em qualquer situação sem a necessidade de um preparo prévio, afinal, todos os sujeitos sabem falar, e isso se distancia

da necessidade de um ensino formal, conforme ressalta Ferreira (2014).

Destacamos também as respostas dos P6 e P10, isso porque, respectivamente, temos apontamentos para ideias de que o trabalho com a oralidade pode ser desenvolvido apenas por meio da conversação e de outras interações informais e não planejadas. P6 diz que “O trabalho com a oralidade também é espontâneo e não planejado” e salientamos que esse posicionamento vai de encontro ao que defendemos, pois é essencial pensar em etapas de planejamento da oralidade principalmente em situações formais e públicas de produção de gêneros orais (FERREIRA, 2014). Em seguida, mesmo diante da construção de uma argumentação importante sobre o planejamento do texto oral, o início de fala de P10, quando faz a afirmação “mesmo sendo um texto oral”, revela, que, na sua opinião, a oralidade ocupa um lugar de menor prestígio.

As demais respostas se mostram favoráveis à afirmativa, e é interessante perceber que há um reconhecimento sobre o papel fundamental do planejamento para a realização de um texto oral. Ressaltamos, dessa maneira, que, quando falamos em planejar um texto oral, não estamos nos referindo a decorar informações e palavras para serem reproduzidas de maneira robotizada, mas estamos tratando sobre o caminho que percorremos antes do momento de falar, ou seja, essa etapa serve para fins de pesquisa, organização e estruturação das ideias em função do conteúdo que será abordado, da compreensão da situacionalidade para adequação da linguagem, da seleção de elementos linguísticos e discursivos e de como serão orquestrados na construção de sentido etc.

Sabemos, portanto, que, no momento da execução do texto oral, as ações planejadas podem ocorrer de modo diferente em decorrência de fatores diversos, mas a linha de raciocínio foi pensada, e o aluno expositor não estará sujeito à

fala no improviso de ideias de última hora. Um bom planejamento, além de servir para a execução do texto propriamente dito, também serve para nos preparar para lidar com situações em que possíveis imprevistos podem acontecer. Se a etapa de planejamento for operacionalizada com zelo, os alunos e os professores – mediante as realizações orais –, vão estar mais preparados e menos sujeitos a situações de insegurança relacionadas ao conteúdo e à realização de determinados gêneros orais quando solicitado. De acordo com Bilro; Costa-Maciel (2017, p. 294)

A escolha pelos gêneros públicos formais reside no fato desses eventos discursivos precederem de um controle mais consciente do comportamento linguístico, visto que são regidos por convenções pré-estabelecidas que regulam e definem seu sentido, o que exige uma antecipação e um planejamento pedagógico direcionado e sistemático.

No que diz respeito à abordagem dos gêneros orais, eles funcionam como o meio para o ensino da oralidade e de seus elementos, para isso é necessário um planejamento pedagógico para atender às especificidades da oralidade, e não apenas trabalhar numa perspectiva comparativa com a escrita.

Por fim, a sala de aula se configura como espaço em que os alunos terão contato com essas situações de comunicação, de modo a compreender como se dá a produção e a recepção dos gêneros orais. A partir dessas implicações pedagógicas, propiciadas durante o processo de ensino-aprendizagem, os sujeitos envolvidos nessas atividades terão condições de desenvolver suas habilidades linguísticas, discursivas e semióticas que serão proporcionadas pelo ensino da oralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões discutidas no presente trabalho não foram realizadas, de forma alguma, com o intuito de culpabilizar os professores, tampouco inferiorizar as práticas de ensino de nossos/nossas colegas, mas identificar as lacunas existentes em decorrência de um sistema em que a oralidade não é discutida e abordada de maneira igualitária nas questões intrínsecas ao ensino da Língua Portuguesa. Portanto, é necessário que as problematizações que realizamos em nossas pesquisas alcancem as diversas instâncias que regem o ensino, desde o nível local até o nacional. É necessário promover formação continuada, materiais didáticos e orientações pedagógicas basilares para que os professores tenham condições de desenvolver suas práticas para o ensino e o desenvolvimento da oralidade dos alunos em consonância com os estudos empreendidos nessa área.

No que diz respeito às ações individuais dos professores, temos plena consciência de que não é uma tarefa fácil garimpar acervos com materiais adequados, tendo em vista que a falta de acesso é uma realidade para muitos, além disso muitos professores estão submetidos a uma carga-horária exaustiva, o que torna a atividade de pesquisa e de elaboração de projetos inovadores inviável dentro da sua rotina de planejamento.

Dessa forma, ao realizarmos esse mapeamento das práticas docentes para o ensino da oralidade, acreditamos ter em mãos um passo importante para que, futuramente, possamos desenvolver propostas para amenizar as lacunas que identificamos a partir de nossos dados, seja por meio de oficinas para a formação continuada, seja para pensar em guias didáticos com encaminhamentos para a realização de atividades diversas para se trabalhar a oralidade como objeto de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: ANTUNES, I. Aula de Português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 39-105.
- ARAÚJO, D. L. de; RAFAEL, E. L.; AMORIM, K. V. Estudos Linguísticos e Oralidade: uma visão do objeto de estudo e de ensino em cursos de Letras da Paraíba. In: ARAÚJO, D. L. de; SILVA, W. M. (Orgs.). A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, p. 27-48, 2016.
- ARAÚJO, D. L. de; SILVA, W. M. Introdução: situando o contexto teórico-metodológico de ditatização escolar de gêneros orais. In: ARAÚJO, D. L. de; SILVA, W. M. (Orgs.). A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências em ensino. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016, p. 21-26.
- ARRUDA, M. B. de. A comunicação e o processo de negociação internacional. Dissertação -Mestrado – Pós-graduação da Escola de Administração de empresas de São Paulo/ Fundação Getúlio Vargas - EAESP/FVG, São Paulo, 2001.
- BEZERRA, B. G. Algumas teses sobre gênero na relação com texto e discurso. Anais do 1º ERELIP. Arco Verde, 2019, p. 300-311. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344714228_Algunas_teses_sobre_genero_texto_e_discurso. Acesso em: 30 de nov. de 2021.
- BILRO, F. K. S; COSTA-MACIEL, D. A. G. da . Didatização do gênero seminário: análise do relato da prática docente. Veredas - Revista de Estudos Linguísticos. v. 21, p. 287-306, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/28007>. Acesso em: 16 de nov. de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 22 de nov. de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, DF, 1998.
- BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. C. (Org.). Gêneros orais no ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JR. C. Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Fracófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et.al. Tradução e Organização: ROJO, R; GLAÍS, S. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.
- DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et.al. Tradução e Organização: ROJO, R; GLAÍS, S. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155.
- DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares - Das práticas de linguagem aos objetos de ensino In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et.al. Tradução e Organização: ROJO, R; GLAÍS, S. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 61 – 80
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B; HALLER, S. (em colaboração). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et.al. Tradução e Organização: ROJO, R; GLAÍS, S. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155.
- FERRAREZI Jr, C. As quatro habilidades básicas da comunicação em sala de aula. In: FERRAREZI Jr, C. (Org.). Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna. -1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 67-88.

- FERRAZ, M. R. R; GONÇALVES, A. V. Gêneros orais: práticas de ensino sem evidência. In: BUENO, L; COSTA-HUBES, T. da. Gêneros orais no ensino. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2015, p. 57-89.
- FERREIRA, E. C. F. A oralidade como objeto de ensino: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate. 2014. 226 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- FERREIRA-JUNIOR, E. G.; FORTE-FERREIRA, E. C. O espaço da oralidade na escola: uma análise da Base Nacional Comum Curricular. In: FORTE-FERREIRA, E. C; LIMA-NETO, V. de. (Orgs.). Oralidade e (Multi)Letramentos no ensino de línguas. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 11-27, 2020. Disponível em: https://ebooks.pedrojoaoeditores.files.wordpress.com/2020/02/forte-ferreira_-lima-netoebookcapa.pdf. Acesso em: 24 de nov. de 2021.
- FORTE-FERREIRA, E. C.; BOTELHO, F. O debate na escola: do planejamento para produção do gênero numa perspectiva interdisciplinar. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Mossoró, v. 4, n. 10, fevereiro/2018.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 de nov. de 2021.
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica 1. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- LEITE, M. Q. Oralidade e ensino [recurso eletrônico]. São Paulo: FFLCH/USP, 2020
- MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. Revista da Anpoll, v. 51, n. 2, p. 71-88, Florianópolis, jul./set. 2020.
- MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino de Língua Portuguesa no Brasil: uma leitura. In: MAGALHÃES, T. G; CRISTOVÃO, V. (Orgs.). Oralidade e ensino de Língua Portuguesa. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2018, p. 15-38.
- MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Letramentos como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 31-56.
- MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P et al. (Orgs.). Gêneros textuais & Ensino, Rio de Janeiro. Lucerna, 2002, p.19-36.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- MILLER, I. K.de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, Luiz Paulo de Moita. (Org). Linguística Aplicada na modernidade recente. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-121.
- NORONHA, L. A. A oralidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise sobre propostas de aplicabilidade. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Mossoró-RN, 2018.
- NONATO, S. Oralidade, ensino de Língua

Portuguesa e formação de professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 1, p. 49-68, 2019. <https://www.scielo.br/j/rbla/a/GNQBXXVbQj5rmyZSN5hyCyK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de nov. de 2021.

OLIVEIRA, L. C. de. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores: linguagem, pesquisa e imersão. In: MAGALHÃES, T. G; FERREIRA, C. S. (Orgs.). *Oralidade, Formação Docente e Ensino de Língua Portuguesa*. Araraquara: Letraria, p. 189-214, 2019. Disponível em: <https://www.letraria.net/oralidade-formacao-docente/>. Acesso em: 23 de nov. de 2021.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, p. 109-125, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxkxJ/?lang=pt>. Acesso em: 22 de nov. de 2021.

SANTOS, M. F. O. Contribuições dos aspectos não-verbais e verbais ao discurso de sala de aula. Repositório institucional – Universidade Federal do Ceará – UFC. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47220/1/2002_art_mfosantos.pdf, 2002. Acesso em: 16 de set. de 2021.

SILVA, W. M. RAFAEL, E. L. Articulação entre estudos sobre oralidade e formação docente em estágio de ensino de língua portuguesa. *Dossiê Linguística Aplicada. Leitura, Maceió*, n. 67, set/dez, p. 171-191, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/11149/7984>. Acesso em: 22 de nov. de 2021.

SCHNEIDER, L. J. Oralidade e ensino na formação de professores: resultados de um percurso formativo. In: MAGALHÃES, T. G; FERREIRA, C. S. (Org.). *Oralidade, Formação Docente e Ensino de Língua Portuguesa*. Araraquara: Letraria, p. 121-140, 2019. Disponível em: <https://www.letraria.net/oralidade-formacao-docente/>. Acesso em: 16 de nov. de 2021.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et.al. *Tradução e*

Organização: ROJO, R; GLAÍS, S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78.

TRAVAGLIA, L. C. Olhares & Trilhas. *Gêneros Orais: caracterização e ensino*. In: *Uberlândia vol. 19, n. 2, jul./dez.* p. 12-24, 2017.

VOLÓCHINOV. V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. – São Paulo: Hucitec, 2018.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvgjCzj336WkgYgS zq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de nov. de 2021.

Submissão: fevereiro de 2022.

Aceite: abril de 2022.

