

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA DE ORALIDADE NA ESCOLA: AVANÇOS E PERSPECTIVAS

Gisele Oliveira Barbosa (UFJF)¹
 Tânia Guedes Magalhães (UFF)²

RESUMO: Considerando a importância da oralidade para o ensino de Língua Portuguesa na escola básica e a superação da dicotomia fala/escrita, este trabalho objetiva analisar como os docentes de uma rede de municipal de educação de Minas Gerais abordam os gêneros orais na sala de aula, buscando, a partir de suas práticas, compreender quais desafios ainda residem neste trabalho. Trata-se de uma etapa que antecede outra, que se detém na construção de formas de superação dos entraves mapeados. Entre os pressupostos teóricos da investigação estão os estudos de Marcuschi (2001), Rojo e Schneuwly (2006), Galvão e Azevedo (2015), Bentes (2010), dentre outros, que se dedicam a discutir questões relacionadas ao tratamento da fala e dos gêneros orais no ensino. Com *corpus* constituído a partir de respostas de docentes a um questionário *online*, em 2019, os resultados permitiram entrever como a prática com gêneros orais ocorre, considerando 1) concepções gerais e práticas dominantes; 2) diversidade de gêneros selecionados; 3) abordagem de elementos extralinguísticos; e 4) desafios: conhecimentos necessários ao ensino de gêneros orais. Compreendemos que, investigando a prática realizada pelos docentes, podemos buscar uma futura intervenção de maior qualidade que parta do trabalho já desenvolvido para construir percursos que busquem superar as lacunas indicadas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa. Oralidade. Formação docente.

ABSTRACT: *Considering the importance of orality to the Portuguese Language teaching at elementary school and the overcoming of the speaking/writing dichotomy, this study aims to analyze how teachers in a municipal education system from Minas Gerais approach the oral genres in the classroom, searching, from their practices, understand which challenges still remain in this work. This is a step before another, focused on the construction of ways of to overcome the mapped obstacles. Between the theoretical assumptions of the investigation are studies by Marcuschi (2001), Rojo and Schneuwly (2006), Galvão and Azevedo (2015), Bentes (2010), and others, who are dedicated to discuss issues related to the treatment of speech and oral genres in teaching. With a corpus made up from teachers' responses to an online questionnaire, in 2019, the results allowed us to recognize how the practice with oral genres occurs, considering 1) general conceptions and dominant practices; 2) variety of selected genres; 3) approaching of extralinguistic elements; and 4) challenges: required knowledge to teach oral genres. We comprehend that, investigating the practice carried out by the teachers, we can search a future intervention with higher quality that comes from the work already developed to construct ways to overcome the indicated gaps.*

KEYWORDS: Portuguese Language. Teaching. Orality. Teacher education.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal Juiz de Fora. Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino em Juiz de Fora. E-mail: giseleoliveirab@hotmail.com

² Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutora em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PosLing) da Universidade Federal Fluminense. Líder do Grupo de pesquisa "Linguagem, Ensino e Práticas Sociais", da Faculdade de Educação da UFJF. E-mail: tania.magalhaes95@gmail.com

INTRODUÇÃO

Há algumas décadas, o ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa (LP) tem sido alvo de pesquisas que demonstram a importância desse eixo de ensino para a formação dos estudantes. Essa importância decorre não apenas de uma concepção de linguagem como interação – a partir da qual se constroem as atividades escolares (de leitura, escrita, oralidade e análise linguística) situadas em práticas sociais de uso da língua – mas também de uma perspectiva não dicotômica da relação fala/escrita. A superação dessa dicotomia (MARCUSCHI, 2001) realoca as modalidades (fala e escrita), antes tomadas como divergentes e pouco relacionadas, nas práticas sociais (oralidade e letramento). Dessas concepções resulta a defesa de que tanto fala quanto escrita deveriam ser abordadas nas aulas por meio de gêneros textuais, necessários para a interação social, em situações diversificadas e relevantes, com vistas à atuação social dos alunos via linguagem.

Com uma justificativa mais explícita, feita por diferentes autores, de que a oralidade deve ganhar mais espaço em sala de aula – o que abordaremos na seção teórica –, em propostas de sistematização e estudo dos gêneros orais e aspectos da fala, diversos materiais didáticos e currículos escolares também vêm abordando essa temática. Sendo assim, conhecimentos pedagógicos que subsidiem o ensino de gêneros orais passam a ser uma demanda da formação docente (inicial ou continuada), que precisa, desse modo, discutir como lidar com prescrições e materiais, atrelados às reflexões já em curso sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Apesar desses avanços, o que se observa, ainda, é uma grande dificuldade enfrentada pelos professores no que se refere à abordagem do oral em sala de aula, possivelmente fruto da formação inicial docente. Com base nisso, como temos contribuído diretamente com a rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG), por meio, principalmente, de cursos de formação, propusemo-nos a responder a seguinte questão: “de que modo os docentes da rede de educação de uma cidade mineira realizam o ensino dos gêneros orais na sala de aula?”. Os participantes da pesquisa são 17 docentes de Língua Portuguesa (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental) que relataram as percepções acerca de seu próprio trabalho com a oralidade em sala de aula. Como objetivos, buscamos compreender a) como os professores ensinam a oralidade em suas aulas; e b) que desafios ainda encontram neste trabalho. Selecionamos um pequeno *corpus* oriundo de questionário *online* respondido por grupo reduzido de profissionais, porquanto concordamos que “um conhecimento aprofundado de um exemplo individual é mais útil do que o conhecimento superficial sobre um número maior de exemplos” (GERRING, 2007, *apud* PAIVA, 2019, p. 66). Essa escolha foi feita porque não era necessário um enorme grupo de professores e dados, já que a intervenção posterior seria realizada com os mesmos docentes, buscando analisar qualitativamente possíveis mudanças na prática pedagógica.

Para atingir nossos objetivos, organizamos este trabalho em quatro seções, além desta introdução. Trazemos, primeiramente, discussões teórico-conceituais, com base em autores que discorrem sobre oralidade e modalidade falada³, ensino e formação docente para o trabalho com o oral na educação básica. Em seguida, descrevemos o percurso metodológico traçado e implementado, abordando breve perfil dos participantes da investigação. Posteriormente, trazemos os dados em quatro conjuntos, a partir dos quais pudemos perceber certas diferenças em relação a pesquisas anteriores, reconhecendo alguns avanços no trabalho docente, mas também mapeando os desafios vivenciados no ensino do oral na rede local. Nas considerações finais, expomos como os resultados trazem impactos para a etapa seguinte, um curso de formação continuada a ser ministrado no segundo semestre de 2021, abordando de que modo podemos contribuir com o processo

³ Oralidade e modalidade falada serão abordadas na seção seguinte.

contínuo de formação docente e alcançar, a partir da relação direta com a escola básica e suas demandas, caminhos possíveis para uma pedagogia do oral⁴ mais efetiva.

QUESTÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS: ORALIDADE, ENSINO E FORMAÇÃO

As contribuições oferecidas pelo trabalho de Marcuschi (2001), um dos autores em que nos baseamos, representam um marco nas pesquisas que embasam as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa não só para os estudos da oralidade, mas também para questões relativas ao texto e ao ensino. Trazendo uma sistematização da relação fala e escrita e oralidade e letramento, ele põe em evidência as relações, e não diferenças, entre modalidades e práticas, contribuindo para modificar a concepção de oralidade vigente, que conferia, em uma relação de oposição e dicotomia, um caráter de superioridade da escrita em relação à fala, bem como das sociedades a elas relacionadas. Tais reflexões também são feitas por outros autores, que têm impacto nas práticas de ensino até hoje (KOCH, 1992; SIGNORINI, 2001; entre outros).

Marcuschi (2001), contrapondo-se a uma concepção de supremacia cognitiva da escrita, concebe oralidade e letramento como práticas sociais de uso da língua. Oralidade é uma “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2001, p.25), envolvendo produções em diferentes contextos de uso; e letramento é concebido pelo autor como “as mais diversas práticas da escrita nas suas variadas formas na sociedade” (MARCUSCHI, 2001, p.25), práticas essas que envolvem um indivíduo que participe “de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2001, p.25). É a partir desses conceitos que, então, ele conceitua fala e escrita como modalidades que se manifestam em tais práticas, como forma de argumentar contra a ideia de que elas seriam “línguas” (língua falada em oposição à língua escrita); assim, modalidade falada e escrita são “modos” de uma mesma língua, que estão imbricadas em diversificados contextos, afetados por objetivos e sujeitos. A fala, então, é “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral” (MARCUSCHI, 2001, p.25). É uma modalidade comunicativa que envolve recursos expressivos para além do som, como os gestos, os movimentos corporais, dentre outros.

Rojo e Schneuwly (2006) evidenciam também uma perspectiva de relações entre fala e escrita, e não de dicotomia, e consequentes possibilidades para o ensino, baseados em uma visão de integração entre essas modalidades. Para os autores, essa relação é bastante complexa e não se trata simplesmente de colocá-las em eixos separados, devido a mudanças trazidas pela tecnologia que alteraram formas anteriores de manifestação da linguagem, provocando transformações que fazem com que vejamos as relações entre fala e escrita de modo “menos simplista e dogmático”. Desse modo, tal relação se dá em uma mútua constitutividade, de forma que as modalidades estão sempre imbricadas na integração entre oralidade e letramento. Essa imbricação se dá na atividade humana, coletiva e social, exemplificada, pelos autores, na relação intrínseca e na mútua constitutividade entre os *slides* e a fala de um palestrante em uma conferência acadêmica.

As nossas interações (faladas e escritas) estão organizadas por gêneros textuais, que são, segundo Bakhtin (2003), tipos relativamente estáveis de enunciados, compostos por estilo, construção composicional e conteúdo temático, sem os quais seria quase impossível interagir. Segundo o autor, esse constructo evidencia certa previsibilidade, viabilizando a interação entre os indivíduos socialmente organizados e inseridos em situações concretas de comunicação. Para o autor,

⁴ Como pedagogia do oral compreendemos, neste trabalho, um conjunto de concepções, conceitos e procedimentos metodológicos que viabilizem o ensino e a aprendizagem dos gêneros orais em práticas sociais de uso da linguagem.

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. (BAKHTIN, 2003, p. 283)

Os gêneros são considerados um aparato importante para o ensino; eles são os instrumentos (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004) pelos quais o homem interage no mundo e por meio dos quais as relações sociais se instauram. Como um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é ampliar as capacidades de linguagem dos alunos, tomá-los na escola para aprender a interagir é uma defesa feita por muitos pesquisadores. Não se trata de adotar abordagens descritivas ou prescritivas, já que os gêneros, orais ou escritos, não são estáticos (MARCUSCHI, 2011). É preciso que os alunos sejam inseridos em diferentes práticas sociais de interação pela linguagem e, para isso, refletir sobre suas configurações é fundamental; essa reflexão propicia a percepção de que os fenômenos linguísticos não se realizam por escolhas aleatórias dos sujeitos, mas em função dos objetivos e das atividades humanas realizadas.

Em questões relativas ao ensino por meio de gêneros orais ou escritos, “precisamos ter clareza dos objetivos que orientam o trabalho com a língua, dos enunciados como forma de interação, dos gêneros como elemento organizador dos enunciados e, nesse contexto, do texto como materialidade discursiva da língua” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10). Interagir, pela fala e pela escrita, requer prever temas, a pertinência de sua abordagem, hierarquizando e selecionando informações em função dos interlocutores, ou seja, requer um planejamento que melhor atende a uma dada necessidade de interação. Na produção de um gênero, fazemos escolhas. Para Bronckart (1999, p. 102), a escolha de um gênero para realizar uma ação de linguagem “deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a ‘imagem de si’ que o agente submete à avaliação social” (BRONCKART, 1999, p. 102). Essa escolha conserva “uma grande parte de liberdade” (IDEM. 1999, p. 102). A aprendizagem da língua por gêneros vai muito além da apropriação de conhecimentos linguísticos, mas requer, principalmente, a compreensão das atividades humanas que eles organizam e de seus valores sociais.

Atualmente, já há certa conscientização de que é necessário um trabalho específico com os gêneros orais, apesar de ainda haver a ideia de que os alunos já falam nas mais diversificadas interações cotidianas e, por isso, eles já estariam aptos a falar em qualquer contexto, sendo dispensáveis conhecimentos mais específicos ou experiências práticas. Todavia, os saberes advindos do campo dos variados estudos textuais, discursivos e dos letramentos evidenciam que há especificidades, tanto na fala quanto na escrita, em contextos científicos, jurídicos, escolares, religiosos, sendo, portanto, necessário compreender a linguagem em função dos contextos para a efetiva participação social.

Segundo Galvão e Azevedo (2015, p. 262), “ao trabalhar com a modalidade oral da língua, o professor deve partir de ações didáticas que garantam a realização de atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão, bem como observar os usos dos variados gêneros em contextos interacionais.” Em tais ações didáticas, privilegiar a esfera social pública é tarefa da escola, visto que insistir em aprendizagens que, supomos, os alunos pouco terão como aprender de forma sistematizada em outras instâncias é essencial na formação

cidadã⁵. Isso não impede, porém, que reflexões sobre a linguagem cotidiana sejam feitas; elas são, até mesmo, estimuladas em documentos oficiais (BRASIL, 2018).

Ao inserir os gêneros orais em seu programa, criando situações de interação, é preciso que o docente observe que, além de considerar o contexto, o estudo de suas configurações deve perpassar também os outros recursos que fazem parte da produção do discurso oral, como os semióticos e simbólicos (BENTES, 2010). Em um único evento de fala, há diversos recursos que são acessados como o tom de voz, a ênfase dada a uma ou outra palavra, as pausas, hesitações; eles carregam informações que vão além do verbal. A partir deles, é possível ter acesso a uma gama de informações não ditas, mas que estão presentes de forma consciente ou não por parte do falante, de acordo com o interlocutor e o contexto em que se dá a comunicação. Aliados a isso, há também a utilização de outras linguagens, como a gestualidade, as expressões corporais, o olhar, que trazem também diversas informações como o nível de seriedade exigido pelo contexto, a quem o discurso é direcionado, motivo pelo qual os gêneros orais são multimodais.

Ainda de acordo com Bentes (2010), a observação sistemática, crítica e reflexiva desses recursos, a partir do discurso do outro e da análise de suas próprias experiências escolares, pode levar os alunos a apreendê-los, não só para escolher seu próprio comportamento linguístico, como também para atingir determinados objetivos comunicativos, como a persuasão ou a criação de uma imagem pessoal.

Todavia, apesar de vermos uma ampliação das reflexões acerca de uma pedagogia do oral, ainda podemos verificar uma série de entraves relativos às ações escolares. Mencionamos alguns deles: i) a prática de oralidade como pretexto para o trabalho escrito; ii) a consideração de que atividades simples de “conversar com seu colega”, “comentar”, “debater” são suficientes para o desenvolvimento dos alunos, sem sistematização e reflexão sobre aspectos textuais e discursivos dos gêneros; iii) a concepção de que a oralidade beira a indisciplina; iv) o desenvolvimento de atividades que visam à diferenciação entre fala e escrita, que contribuem para reforçar a dicotomia; v) a visão de que os textos orais servem apenas para a discussão de questões relacionadas às variações linguísticas de menor prestígio, ou apenas a discussões temáticas; vi) a retextualização da fala para a escrita com o único intuito de “higienizar” o texto e não para promover a reflexão acerca do uso social da língua; vii) a crença de que é dispensável dar destaque aos elementos não-linguísticos que compõem a multimodalidade da oralidade; viii) a escolha apenas por gêneros mais canônicos, como seminários, entrevistas e debates, para o trabalho escolar, reduzindo o desenvolvimento dos alunos. Tais observações são reunidas com base em diferentes pesquisadores (BENTES, 2010; BUENO, COSTA-HÜBES, 2015; GALVÃO, AZEVEDO, 2015; BOTLER, SUASSUNA, 2016; COSTA-HÜBES, SWIDERSKI, 2015; BAUMGÄRTNER, 2015, SCNHEIDER, 2019; entre outros).

Nesse caso, alcançar mudanças reais que superem tais entraves requer investir na formação docente. Na tentativa de construir conhecimentos pedagógicos relativos à aprendizagem dos gêneros orais, temos desenvolvido⁶ algumas ações de pesquisas e extensão na escola e na formação de professores. Realizamos atividades que não só

⁵ Baseamo-nos em Rangel (2010), quando afirma que entre as principais funções de uma escola está a de formar o cidadão. Ele explica que, apesar de nossos alunos terem direitos e deveres formalmente reconhecidos, é preciso que a educação escolar propicie a eles, entre outros, o poder de participar das várias instâncias sociais. Não há cidadania nem inclusão social de fato sem uma adequada formação. Especificamente quanto à disciplina de Língua Portuguesa, essa formação para a cidadania deve envolver o desenvolvimento: da proficiência oral; de estratégias e habilidades de leitura e escrita; da capacidade de refletir sobre a língua e de conhecimentos sobre a língua, necessários ao envolvimento dos alunos em situações sociais da esfera pública.

⁶ Fazemos referência aos trabalhos realizados por diferentes membros pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais (UFJF), do qual as autoras fazem parte.

mapeiem os obstáculos, mas que também busquem propor, junto aos docentes, possíveis caminhos que permitam, de alguma forma, ultrapassar esses entraves. Como detectamos que há muitas pesquisas no campo da leitura e da escrita com licenciandos, e menos no eixo da oralidade (como experiências ao longo da graduação, e não só como objeto de discussão em disciplinas), realizamos algumas investigações que trazemos em seguida (duas de formação inicial e uma de formação continuada).

O trabalho de Mattos (2019) efetivou um percurso formativo diferente do que já havíamos feito na disciplina de Estágio Supervisionado obrigatório do curso de Letras/Português da Universidade Federal de Juiz de Fora. A pesquisa foi realizada em 2018, buscando implementar ações com alunos do 7º período, a fim de compreender os saberes e as capacidades docentes (STUTZ, CRISTOVÃO, 2013) relacionados ao ensino da oralidade, a partir da inserção de dois instrumentos: materiais didáticos e estudo de caso. Os alunos analisaram situações vivenciadas por docentes que promoveram o desenvolvimento de estudantes e elaboraram materiais a partir de lacunas vistas em seus estágios, procurando evidenciar os elementos necessários para este ensino, todavia não abordados nas escolas onde estavam inseridos. As reflexões feitas a partir das realidades em que estavam imersos propiciou uma robusta compreensão das etapas de ensino dos gêneros orais, porque o trabalho foi feito a partir de contextos escolares reais. Os resultados mostram que tais discussões ativam capacidades⁷ docentes para agir nas práticas escolares com a modalidade falada (MATTOS, 2019).

Já Schneider (2019) atuou no processo de desenvolvimento de uma oficina de oralidade ministrada a alunos dos cursos de Letras e Pedagogia, de diferentes períodos, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Na elaboração de atividades escolares para o ensino fundamental, envolvendo gêneros (menos tradicionalmente escolhidos por manuais e docentes) como campanha eleitoral, tutorial, apresentação pessoal, esquete, instruções orais, sarau entre outros, os licenciandos – ainda que tenham percorrido discussão teórico-conceituais sobre oralidade, letramentos, fala e análise linguística – não contemplaram diversos elementos não-linguísticos no ensino, justamente as dimensões não verbais da interação absolutamente necessárias para a construção de sentido, conforme Bentes (2010), e outros autores, acima referenciados. Nessa investigação, após a 1ª versão do material elaborado pelos licenciandos, empreendemos intervenções específicas nos grupos de trabalho reunidos para a elaboração das propostas, para criar atividades que envolvessem elementos não-linguísticos da oralidade (tom de voz, expressões faciais, postura, gestos, olhares, organização do ambiente, critérios de avaliação da produção oral), não elencados pelos graduandos em seus materiais; também enfatizamos que era necessário integrar a oralidade à escrita, bem como diversificar atividades de produção oral, oralização da escrita, escuta e análise da fala. Confirmamos, assim, que a formação é um processo contínuo.

Em relação à formação continuada, desenvolvemos em 2020, um curso de extensão⁸ para docentes do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, num total de 30 participantes. Nas atividades, envolvemos conhecimentos sobre oralidade e ensino, gêneros orais, descrição e análise de gêneros, construção de projetos pedagógicos, mas criamos,

⁷ Compreendemos capacidades docentes, no campo da formação de docente de línguas, como “operações psíquicas já existentes e a serem construídas ou aperfeiçoadas tanto em relação ao agir praxeológico quando ao agir linguageiro (...) durante o estágio supervisionado e no curso de graduação de modo geral” (STUTZ, CRISTOVÃO, 2013, p. 200).

⁸ O curso “**Práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa**” foi desenvolvido por duas docentes da Universidade Federal de Juiz de Fora, uma doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF e quatro bolsistas de extensão dos cursos de Letras e Pedagogia. O curso foi *online*, pelo *Google Classroom*, envolvendo a participação de alunos de Letras e Pedagogia e docentes já atuantes.

também, um espaço de formação para a educação linguística⁹ dos cursistas, de forma que eles pudessem participar efetivamente de práticas de oralidade. Inicialmente elaborado apenas para docentes da cidade de Juiz de Fora, o curso foi oferecido de modo *online*, devido ao isolamento social imposto pela pandemia do SARS – Cov 2, de março de 2020 em diante. Por isso, envolvemos não só docentes dessa cidade, como de outras localidades do país. Embora tenhamos apenas resultados parciais, uma análise preliminar mostra que inserir os licenciandos e docentes em relevante produção oral, como as entrevistas e os tutoriais elaborados por eles, é fundamental para construir conhecimento sobre o ensino de gêneros. Augusto, Castro e Magalhães (no prelo, s/p.) destacam que

os aspectos extralinguísticos da oralidade (postura, tom de voz, velocidade, expressões faciais, caracterização do ambiente, iluminação, turno de fala, gestos, enquadramento da câmera, dentre outros), antes sequer percebidos como conteúdos do ensino, foram enfatizados pelos docentes como fundamentais para compor suas aulas e seus materiais didáticos. Eles relataram que, antes de produzirem os gêneros, não percebiam esses elementos como ensináveis; assim, consideravam que não era preciso tratar deles com os alunos. Após terem produzido o tutorial e a entrevista, perceberam que o ensino desses elementos é indispensável para a ampliação das capacidades de produção oral dos seus alunos. Desse modo, percebemos que os docentes se apropriaram da concepção de que a aprendizagem da oralidade não é espontânea, sendo necessária uma intervenção pedagógica.

Vemos, a partir desses exemplos de formação, que é possível ampliar as discussões sobre o ensino do oral e as experiências com gêneros orais dos licenciandos e professores, e conseqüentemente de estudantes da escola básica, e romper com a pequena presença de práticas de gêneros orais na educação.

Já que tratamos, nesta pesquisa, de intervenção com docentes da rede municipal de Juiz de Fora, trazemos uma observação acerca do ensino do oral vigente na Proposta Curricular de Língua Portuguesa (PCLP) da rede. Magalhães e Carvalho (2018), ao realizarem uma análise deste eixo no documento, verificaram que ele está bastante coerente com as metodologias atuais de ensino, oferecendo um norteamento eficaz para o planejamento dos professores. Além disso, contempla os aspectos da produção dos gêneros orais, alocando-os como objetos de ensino, visando às vivências por meio da linguagem oral em situações sociais diversificadas. A PCLP apresenta uma concepção de oralidade sob o ponto de vista da integração oralidade e letramento, indicando gêneros orais para todo o ensino fundamental em diferentes práticas (científicas, literárias, jornalísticas, cotidianas, escolares). Embora isso se configure como um avanço em relação à proposta anterior da rede (MAGALHÃES, FERREIRA, 2014), lacunas ainda permanecem no documento, como a ausência de atividades de retextualização, pouca indicação de escuta e de análise linguística, bem como falta de discussão sobre critérios de avaliação das produções orais. Tal análise indica a importância da formação de professores para lidar com as prescrições sobre o ensino da oralidade e realizá-lo de forma a superar as lacunas documentais.

Diante das considerações feitas, o que se vê na prática é que muitos professores compreendem e defendem uma pedagogia do oral, porém precisam aperfeiçoar o trabalho

⁹ Educação linguística, segundo Bagno e Rangel (2005, p. 63), consiste em um “conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir.”

de sala de aula. Detectamos nos dados, abordados adiante, alguns progressos no ensino de oralidade em relação às pesquisas anteriormente citadas. Esses resultados serão discutidos após apresentarmos os procedimentos metodológicos, o que faremos a seguir.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Conforme mencionamos acima, selecionamos corpo docente reduzido da rede municipal, com a qual mantemos histórica relação e profícuo trabalho coletivo. Embora tenhamos apenas 17 docentes colaboradores – um número pequeno em relação ao tamanho da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, que conta atualmente com 101 escolas – a compreensão que trazemos aqui é não generalizável, mas bastante significativa para a percepção do que já é de domínio dos docentes e quais conhecimentos são ainda necessários para realizar um trabalho efetivo com oralidade. Desse modo, a reflexão que nos propusemos a fazer traz uma contribuição com formadores que atuam em contextos semelhantes, em cursos de formação e disciplinas mais práticas e voltadas ao ensino; assim, não buscamos realizar um “diagnóstico” panorâmico e abrangente, mas trazer mais especificidade aos conhecimentos indicados pelos próprios docentes nas pesquisas anteriores de forma genérica como “falta de formação”.

Os participantes são 17 professores de Língua Portuguesa do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Na referida rede, mesmo nos anos iniciais, há uma divisão de disciplinas entre os professores, o que faz com que eles se encarreguem de conteúdos específicos, como é o caso da Língua Portuguesa. Daí a decisão de englobar docentes dos primeiros cinco anos do EF, uma vez que o trabalho com a oralidade é necessário desde o início da escolarização. Ademais, já que uma das autoras atua como formadora no curso de Pedagogia, é perceptível uma demanda por questões pedagógicas referentes aos gêneros orais.

O perfil dos participantes é o seguinte: professores da rede municipal, sendo três de 1º ao 5º anos (um desses atuava na EJA), onze de 6º ao 9º ano (sendo um também da EJA) e três não especificados. O tempo de atuação desses profissionais se distribuía da seguinte forma: a) até de 3 anos de experiência: 2 docentes; b) de 4 até 6 anos: 4 docentes; c) de 7 a 15 anos: 4 docentes; d) mais de 15 anos de experiência: 7 docentes.

Como instrumento de coleta de dados, elaboramos um questionário *online* (pela ferramenta *Google Forms*) com 11 perguntas sobre tempo de atividade profissional, seleção de gêneros orais para a docência, dimensões e formas de trabalho com a modalidade falada, entre outros. O questionário foi divulgado em abril de 2019, em redes sociais, e-mails e grupos de mensagens de escolas da rede. A partir do discurso docente, partimos para uma compreensão das práticas relatadas, o que nos permitiu focar quatro tópicos principais por recorrência e relevância nos dados, relacionados a 1) concepções gerais e práticas predominantes; 2) diversidade de gêneros orais selecionados; 3) abordagem de elementos não-linguísticos; e 4) desafios: conhecimentos necessários ao ensino de gêneros orais. Passamos, pois, a discutir os dados em questão.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Esclarecemos que, no primeiro subitem desta seção, trazemos algumas informações de caráter mais geral, pois acreditamos que os tópicos ali descritos já foram contemplados em outras pesquisas. Optamos por, a partir do item 2, vislumbrar temáticas que se tornaram mais relevantes para embasar a etapa seguinte do nosso trabalho, um curso de formação na temática da oralidade, assim como tópicos que podem trazer contribuições para docentes que atuam em licenciaturas.

CONCEPÇÕES GERAIS E PRÁTICAS PREDOMINANTES

Em relação ao ensino de oralidade, 47% dos respondentes indicam os gêneros orais como essenciais para este trabalho, ou elementos relativos (propósito comunicativo, contexto). Por serem fala e escrita modalidades em relação, e não em dicotomia, 75% dos docentes afirmam que “ambas¹⁰ devem ser trabalhadas no ensino”¹¹. Dessa forma, ensinar oralidade é realizar um trabalho sistematizado com gêneros orais, de forma planejada (17,6%). Todavia, há ainda uma concepção relativa a usos mais genéricos por 29,4% dos docentes, com atividades em que o estudante precisa “alcançar objetivos, expressar pensamento, posicionar-se, expor pontos de vista”, sem detalhamentos e especificidades contextuais (sujeitos, objetivos, esferas do discurso).

As concepções dos docentes parecem oscilar entre uma perspectiva de “falar livremente, responder exercícios oralmente”, já bastante criticada – porque é insuficiente para desenvolver capacidades de uso da língua em diferentes contextos (LEAL, BRANDÃO, NASCIMENTO, 2010) – afirmada por 29% dos sujeitos; e uma perspectiva voltada para a interação social pela linguagem, com maior porcentagem de docentes (47%). Essa modificação que supera a fala livre, mas se volta para usos sociais em contextos específicos, também é vista por Magalhães e Lacerda (2019), que analisam dados sobre práticas docentes da mesma rede de ensino. Consideramos essa mudança um aspecto positivo, porque vemos que é possível reverter determinados cenários da educação quando há investimento em formação docente.

Também foi possível estabelecer uma relação entre os discursos dos docentes e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal, ainda que seja necessário um aprofundamento da investigação em torno deste item. Isso porque, como vimos na seção teórica, a PCLP traz uma perspectiva de relação entre fala e escrita. Nos nossos dados, 82,3% dos participantes da pesquisa afirmaram conhecer a Proposta, dos quais 41,1% disseram se basear nela para o planejamento de suas atividades. Vemos uma possível compatibilidade entre as concepções da Proposta Curricular, e conseqüentemente com as teorias recentemente em voga nela referenciadas, e a relação entre fala e escrita relevada pelos docentes, sobretudo quando 76% dos participantes usam, em suas respostas, palavras e expressões como “contínuo”, “uma não se sobrepõe à outra”, “as duas são importantes”, dentre outros, quando se referiam às modalidades. É importante observar essa relação entre documentos oficiais norteadores da educação e o discurso sobre o trabalho docente, uma vez que eles podem ter efeitos diversificados na ação profissional. Pode-se verificar que os currículos têm repercussões negativas na prática docente, retirando as possibilidades de autoria dos profissionais (BARROS, AZEVEDO, 2016), dentre outras questões. Ao mesmo tempo, uma possível relação entre os preceitos documentais e a atividade de ensino pode ser profícua quando se percebe que as concepções dessas propostas são ressignificadas nas ações docentes (RODRIGUES; LUNA, 2016; CARVALHO, 2019).

Por fim, ressaltamos que a prática de aproximar disciplinas na escola parece ser bastante comum. Do total de docentes, 64,7% responderam que já realizaram trabalhos com os gêneros orais envolvendo pelo menos duas disciplinas (sobretudo com História – 35,2%; e Ciências – 23,5%), o que é um dado novo e relevante para a formação, aspecto não abordado em outras pesquisas no campo de ensino de LP (BUENO, 2009; GALVÃO, AZEVEDO, 2015). Essas práticas envolvem roda de conversa, seminário, apresentação oral e entrevista, segundo nossos dados. Vale destacar que este trabalho é bastante significativo, visto que as disciplinas citadas comumente se baseiam em atividades de

¹⁰ “Ambas” refere-se às modalidades (falada e escrita) citadas na pergunta do questionário.

¹¹ Inserimos trechos das respostas dos participantes em toda esta seção de dados (entre aspas).

leitura, escrita e oralidade, o que proporciona uma relação ainda mais frutífera, possibilitando criar situações com outros gêneros não citados, mas pertinentes para uma vivência social.

DIVERSIDADE DE GÊNEROS ORAIS SELECIONADOS

A diversidade de gêneros presentes nos materiais didáticos e nas práticas docentes é também um tema essencial para o ensino. O livro didático é bastante presente na ação pedagógica (BUNZEN, 2015; COSTA-MACIEL, BILRO, 2018), sendo muito comuns as diversas adaptações que os professores costumam fazer em suas propostas. No que se refere à oralidade, em pesquisas anteriores, fica claro que a maioria dos docentes e os manuais didáticos não costumam diversificar os gêneros textuais nos projetos para a sala de aula, sendo muito recorrente a elaboração de planos de ensino com o debate, o seminário, a entrevista e a contação de histórias (SILVA, LUNA, 2014; RODRIGUES, DANTAS, 2015; FORTE-FERREIRA, NORONHA, SOARES, 2017; MAGALHÃES, LACERDA, 2019).

Em nosso *corpus*, apesar de esses quatro gêneros estarem muito presentes, foi possível verificar algumas diferenças nessa seleção, uma vez que há referências a outros menos convencionais como **palestra, declamação de poesias, relatos em vídeo, entrevista de emprego, bate-papo com autor, jornal falado, cantigas, trava-línguas, teatro e dramatizações**. Era de se esperar, todavia, que os mais convencionais estivessem presentes, visto que estão indicados em livros didáticos, instrumento central no trabalho do professor. Apesar disso, a diversificação encontrada nas respostas analisadas possibilita novos caminhos para a proposição de uso e análise desses gêneros para aperfeiçoamento do trabalho quanto à inserção de novas práticas nas escolas.

Em relação ao “trabalho sistematizado” indicado para o ensino do oral, trata-se ainda de um desafio (CAVALCANTE, MELO, 2006), porque envolve o planejamento de etapas, ações e critérios, segundo diferentes autores, já referenciados nos pressupostos deste artigo. Assim, sintetizamos o que compreendemos como trabalho sistematizado como aquele que envolve: a) a escolha de uma prática social, gênero oral e temática relevante para aos alunos; b) o estudo sistematizado dessa prática e do gênero, envolvendo a escuta/observação de suas configurações discursivas, textuais e (não) linguísticas; neste item, é preciso definir “claramente as características do oral a ser ensinado” (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 151), principalmente no que se refere a aspectos não-linguísticos; c) o desenvolvimento da prática em si, se possível gravada para que possa ser objeto de reflexão posteriormente; d) a avaliação do evento/processo. Basicamente, são etapas de planejamento, realização e avaliação.

Nos dados analisados, quando solicitamos aos docentes que relatassem uma prática de ensino de oralidade, detectamos que apenas 23,5% apresentavam uma proposta mais sistematizada, envolvendo as três etapas mencionadas. Nas ações descritas pelos docentes constaram os seguintes aspectos, organizados na tabela abaixo, a partir da seleção de trechos das respostas dos questionários:

Tabela 1

Etapas do trabalho sistematizado com os gêneros orais	
ETAPA	DESCRIÇÃO
Planejamento	Escuta: sensibilização para aspectos da situação a partir da observação em vídeo
	Levantamento de configurações e especificidades discursivas, textuais e linguísticas dos gêneros
	Levantamento de formas de participação no evento oral: - formas de se portar - elaboração prévia de perguntas

	- preparação da apresentação com seleção de tema e elaboração de roteiro - explicitação das fases ou plano textual dos gêneros
Realização do evento e avaliação	verificação dos objetivos atingidos
	domínio de conteúdo
	capacidade de interlocução

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como vemos, é importante perceber que as respostas indicam certa consciência de que é necessário um trabalho mais específico de preparação para o uso da fala pública, que envolve suporte para a fala (o roteiro), a elaboração prévia de perguntas, a capacidade de interlocução, conforme verificamos nos discursos dos respondentes. Esses dados mostram uma superação da crença de que conversar com colegas ou responder um exercício em voz alta são trabalhos com oralidade. Todavia, apenas 23,5% dos docentes revelaram planejar e avaliar este trabalho, tendo consciência da sua real necessidade.

Os gêneros envolvidos nesta prática mais sistematizada são a palestra, a entrevista e o seminário. Sendo assim, percebemos que, enquanto há certas novidades em termos de presença de gêneros, conforme vimos acima, apenas os mais convencionais são sistematicamente tomados como objetos de ensino. As demais práticas parecem ser realizadas de forma mais intuitiva do que consciente e planejada, indo ao encontro da crença de que interagir oralmente em diferentes situações ocorre em um processo “natural”, sem necessidade de mediação docente e estudo de aspectos discursivos, textuais e (não) linguísticos. Essa perspectiva é coerente com a seguinte ideia: quem fala bem “tem esse dom”, como se o domínio da oralidade não pudesse ser desenvolvido.

ABORDAGEM DE ELEMENTOS NÃO-LINGUÍSTICOS

Uma importante característica da oralidade é a multimodalidade que a constitui, conforme vimos no estudo de Bentes (2010). Em pesquisas como as de Costa-Hübes e Swiderski (2015), Baumgärtner (2015) e Schneider (2019), justamente os elementos não-linguísticos da oralidade não costumam ser objeto de reflexão. Isso significa que, quando os docentes elaboram seus materiais ou implementam uma prática de ensino, os aspectos como gestos, expressões faciais, tom de voz, ritmo e entonação, bem como questões do ambiente e da aparência, como iluminação, disposição dos lugares e vestuário, por exemplo, não são considerados como elementos de ensino.

Ao analisarmos os dados, pudemos perceber que todos os docentes citaram pelo menos um aspecto: tom de voz (audível para a situação), entonação, gestos, postura física ereta, postura adequada sem encostar o pé na parede e olhar. Consideramos este dado muito relevante para nosso trabalho, visto que, conforme afirmamos, este é um dos aspectos menos abordados entre os docentes quando elaboram seus materiais didáticos (COSTA-HÜBES, SWIDERSKI, 2015; BAUMGÄRTNER, 2015; SCHNEIDER, 2019). Percebemos, desse modo, maior atenção a elementos anteriormente desconsiderados na prática pedagógica.

Apesar de todos afirmarem trabalhar com esses elementos, apenas 29,4% descreveram atividades em que propiciam reflexão sobre eles:

- 1) análise de vídeos e uso de recursos audiovisuais: escuta, observação das características do gênero, apresentação de situações de uso, gravação da apresentação dos alunos.
- 2) interação em sala de aula: interferência na fala dos alunos, correção da postura, avaliação após as apresentações, correção na leitura em voz alta.

Ainda que tenhamos pouco trabalho de compreensão mais sistematizada sobre esses elementos não-linguísticos da interação, sabemos que o desenvolvimento docente acontece de forma contínua e processual, sendo provável que, com formação adequada, o ensino possa realmente ser transformado, para que práticas de reflexão sobre os aspectos destacados sejam presentes nas escolas.

DESAFIOS: CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AO ENSINO DE GÊNEROS ORAIS

Nesta seção, trazemos as considerações que mais podem contribuir com um planejamento articulado à prática docente. Solicitamos, no questionário, que os professores (a partir de algumas opções, mas com espaço livre para resposta) elencassem os maiores entraves e dificuldades encontrados por eles no trabalho escolar com a oralidade. Obtivemos os seguintes dados:

Tabela 2

Entraves e dificuldades no trabalho com a fala e com os gêneros orais	Porcentagem
Materiais de estudo sobre os gêneros orais e aspectos não-linguísticos da fala (entonação, expressões faciais e corporais, gestos, ritmo e tom de voz)	41,17%
Necessidade de material de áudio e vídeo (filmadora, gravador, televisão, computador) e conhecimento para trabalhar com eles	47%
Conhecimento de técnicas de transcrição do oral para o escrito ou vice-versa	47%
Conhecimentos sobre “o que fazer com os alunos” nas etapas de estudo do gênero, produção oral, escuta e avaliação	23,5
Tempo para estudo e preparação das aulas	23,5%

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A falta de formação na graduação é debatida por muitos pesquisadores, conforme já citamos acima. O que se observa, de forma mais detalhada nesses dados, é que a maioria dos participantes cita como entrave em sua prática a falta de conhecimento de técnicas de transcrição e a falta de material de áudio e vídeo nas escolas, bem como a dificuldade em lidar com esse material. A questão que se refere a este último item foi identificada na pesquisa de Baumgärtner (2015), o que nos indica que devemos incidir neste aspecto.

Conhecimentos sobre gêneros orais e aspectos da fala também têm alta porcentagem de respostas, de forma semelhante ao que foi revelado por Bueno (2009), Costa-Hübes e Swiderski (2015), Baumgärtner (2015) e Magalhães e Lacerda (2019). Como esses dados foram coletados antes do isolamento social imposto pela pandemia do SARS-Cov 2, é possível que já tenha havido mudanças nesse item (necessidade de material de áudio e vídeo e conhecimento para trabalhar com eles). Com a implementação do ensino remoto de 2019 em diante, muitos docentes tiveram esse aprendizado, seja por oferta das redes de ensino, seja por autoformação, uma vez que nem todas as secretarias de educação propiciaram atualização adequada.

A presença de 23,5% de respostas relativas a “Conhecimentos sobre ‘o que fazer com os alunos’ nas etapas de estudo do gênero, produção oral, escuta e avaliação” nos leva a pensar novamente no processo de sistematização do trabalho com a língua, conforme Schneuwly e Dolz (2004) e Costa-Hübes (2012) esclarecem. Esses autores afirmam que é necessário explicitar, com clareza, os objetivos da interação, o detalhamento do contexto, a análise do gênero em suas dimensões composicionais, estilísticas e de conteúdo, as etapas de elaboração com possibilidade de haver uma exercitação prévia para organizar a própria fala, bem como a oportunidade de produzir o gênero em diferentes momentos, com vistas a analisar realmente a progressão dos estudantes em aspectos específicos. Isso pode ser feito pelas atividades indicadas pelos docentes: gravação e análise das apresentações e reflexão sobre interações em vídeos em atividades de escuta.

Planejar o ensino dos gêneros orais parece ser o maior dos desafios, o que reforça ainda mais o compromisso de insistirmos na proposição de políticas de desenvolvimento docente, que articulem universidade e escola básica, em busca da criação de projetos que ultrapassem as dificuldades, reveladas nessa e em outras pesquisas (LUNA, 2017; COSTA-MACIEL, BARBOSA, 2016). Essa necessidade de estudo indicada pelos docentes vai ao encontro do que dissemos acima, no 2º conjunto de dados: apenas 23,5% descrevem uma proposta mais sistematizada de ensino do oral, envolvendo etapas em sequência, com domínio sobre “o que fazer” em relação a este eixo.

No que se refere ao tempo de trabalho e de preparação das aulas, diferentes pesquisas contribuem para explicitar as tarefas que o professor realmente realiza, considerando as prescrições estabelecidas pelos órgãos competentes, e como lhes falta tempo para realizar todas as suas atividades (MACHADO, LOUSADA, FERREIRA, 2011; MACHADO, LOUSADA, 2013; BUENO, 2013). Essa reivindicação reafirma a necessidade de abrir espaço para a formação contínua buscando parcerias com as próprias redes de ensino, de forma a conseguir articular o tempo extraclasse, que é próprio da carreira docente, ainda que pequeno, para formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo desta pesquisa, acreditamos que os resultados trazem perspectivas promissoras para nossos futuros trabalhos, já que percebemos os docentes bastante sensibilizados para as questões relativas à fala no ensino. A partir da análise dos dados obtidos, pudemos verificar que os gêneros orais estão presentes na maior parte das escolas dos participantes, com certa diversidade nas atividades propostas, o que nos permite abertura para novas ações, considerando suas vivências, inclusive buscando articulações entre disciplinas escolares, conforme descrevem.

Todavia, um trabalho sistematizado com os gêneros orais ainda não é feito pela totalidade dos participantes, o que nos revela a principal abordagem a ser empreendida: um investimento em conhecimentos pedagógicos, no “como fazer”, que se refere às etapas do trabalho, aos critérios de avaliação da oralidade, entre outros. O pouco planejamento indicado pelos docentes reforça essa necessidade. Por outro lado, a consciência de que elementos não-linguísticos da oralidade fazem parte do ensino é um dado relevante, considerando que em outras pesquisas esse aspecto parece ser ignorado.

A transposição de conceitos do eixo do oral para a escola é central: a solicitação dos docentes por conhecimentos específicos sobre gêneros e aspectos da fala, bem como a necessidade de materiais e tecnologias que deem suporte a esse trabalho, são os principais pontos a serem considerados por nós em futuras etapas. Entendemos que há, ainda, avanços a alcançar, para que conhecimentos disciplinares e pedagógicos estejam na base das práticas do professor, que efetivamente subsidiem aulas de LP que superem a criticada tradição de estudo de formas descoladas de contextos de uso com fim em si mesmo.

Vale destacar, por fim, ainda que seja repetitivo, que a formação continuada não pode ser esporádica e o trabalho docente precisa ser revisto, sobretudo quanto à carga horária. A atualização profissional é fundamental para trazer impactos positivos para a escola e para a sociedade em geral. Assim, é preciso, cada vez mais, investir em políticas educacionais que garantam a formação continuada, que possibilitem a revisão dos currículos nas graduações e que revejam as condições de trabalho do docente, incluindo as instalações físicas e de equipamentos nas escolas.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, I. A. CASTRO, J. J. S., MAGALHÃES, T. G. **Formação docente e oralidade**: uma experiência “para” o ensino “pelos” gêneros orais. (no prelo. Ebook - Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora).

- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Vol.5, n.1, 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?lang=pt> Acesso em: jun. 2021.
- BAKHTIN, M. [1979] **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, R. A.; AZEVEDO, M. A. R. O impacto do Programa São Paulo faz Escola em professores iniciantes. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 359-381, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/edreal/a/HYW7xfR3P9kK9p3zg5tYNny/?lang=pt> Acesso em: mai 2021.
- BAUMGÄRTNER, C. T. Grupos de estudos em Língua portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco em gêneros orais e ensino. In: BUENO, L. COSTA-HÜBES, T. C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 91-116.
- BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. **Explorando o ensino: Língua Portuguesa**. Coordenação de Egon de Oliveira Rangel e Roxane Rojo. Coleção Explorando o ensino – Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: fev. 2018.
- BOTLER, L. M. A.; SUASSUNA, L. O tratamento das especificidades da modalidade oral da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 5, n. 9, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://revista.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/257>. Acesso em: fev. 2018.
- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: ago. 2019.
- BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Revista Instrumento**. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18612>. Acesso em: fev. 2018.
- BUENO, L. O decálogo e a prescrição do trabalho docente. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. (orgs.) **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T.C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- BUNZEN, C. (Org). **Livro didático de português**: políticas, produção e ensino. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.
- CARVALHO, T. A. B. Transposição didática com o gênero entrevista: do currículo à sala de aula. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Orgs.) **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara, Editora Letraria, 2019.
- CAVALCANTE, C.T.; MELO, M.C.B. **Superando os obstáculos de avaliar a oralidade**. In: Avaliação em Língua Portuguesa. Pernambuco: CEEL, 2006.
- COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, **Anais do X Encontro do CELSUL**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR, 2012. p.1-15.
- COSTA-HÜBES, T. C. SWIDERSKI, R. M. S. Gêneros orais e ensino: uma experiência didática com notícia televisiva. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- COSTA-MACIEL, D. A. G.; BARBOSA, L. Oralidade na prática docente: entre a ausência e a emergência de um ensino do oral. **Revista Atos de pesquisa em Educação**, v. 11, n.1, p.92-113, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/faf0/970d86cd20325c99ad50cee052057da3a501.pdf>. Acesso em: fev. 2018.
- COSTA-MACIEL, D. A. G.; BILRO, F. K. S. O que é ensinar a oralidade? Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, e165712, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/edur/a/LvZJ8QpLLLwGV98ZfnSTw4K/?lang=pt> Acesso em: jan. 2020.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláys Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FORTE-FERREIRA, E. C.; NORONHA, L. A.; SOARES, J. G. A oralidade em propostas pedagógicas na educação básica: uma análise do processo de ensino. **Revista Leia Escola**. Campina Grande, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/966>. Acesso em: fev. 2018.
- GALVÃO, M. A. M.; AZEVEDO, J. A. M. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 17, n. 1, p. 249-272, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/108791>. Acesso em: fev. 2018.
- KOCH, I. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.
- LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; NASCIMENTO, B. E. S. Basta conversar? A prática de ensino da oralidade no segundo ciclo. In: HEINIG, Otília; FRONZA, Cátia de A. (orgs) **Diálogos entre linguística e educação**. Blumenau, EDIFURB, 2010, p. 91 - 114.

- LUNA, E. A. Pontos de vista de formadores sobre o ensino de textos orais: Por quê? O quê? Como? **Leia Escola**, Campina Grande, v. 17, n. 1, 2017, p. 20-31. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/847>. Acesso em: fev. 2018.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; FERREIRA, A. D. **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, Mercado de Letras, 2011.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. 2013.
- MAGALHÃES, T. G.; CARVALHO, T. A. B. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de Juiz de Fora (MG). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 99, n. 251, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbeped/a/3dkH6FBvt3byLb4c6qXYzVG/?lang=pt> Acesso em: jul 2021.
- MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, F. C. Proposta curricular de Língua Portuguesa: uma análise de documento da cidade de Juiz de Fora. **Revista Signum**, v. 17, n. 2. 2014. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/18318. Acesso em: janeiro de 2015
- MAGALHÃES, T. G.; LACERDA, A. P. O. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. Universidade São Francisco. **Revista Horizontes**, 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664>. Acesso em: fev. 2020.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: configuração, dinamicidade e circulação. In: Acir M. Karwoski, Beatriz Gayadeczka, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo, Parábola, 2011.
- MATTOS, P. S. Oralidade e formação de professores: o desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial de Letras da UFJF. 2019. 320 p. **Dissertação** - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2019.
- PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.
- RANGEL, E. O. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? In: **Língua Portuguesa**: ensino fundamental/ Coordenação: Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- RODRIGUES, L.; DANTAS, M. A. C. O. Gêneros orais e ensino: entre o dito e prescrito. **Linha D'Água** (Online), v. 28, n. 2, dez 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/102984> Acesso em: mar. 2020.
- RODRIGUES, S. G. C.; LUNA, E. A. A. O ensino de oralidade no contexto do Ensino Fundamental. In: RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti; LUNA, Éwerton Ávila dos Anjos; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes (orgs.). **Oralidade e leitura**: olhares plurais sobre linguagem e ensino. Recife: Editora da UFPE, 2016. p. 32-53.
- ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em Discurso**. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2006. 31 p. v. 6. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/linguagem_discurso/article/view/346. Acesso em: fev. 2018.
- SCHNEIDER, L. J. Oralidade e ensino na formação de professores: resultados de um percurso formativo. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Orgs.) **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara, Editora Letraria, 2019.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SIGNORINI, I. Construindo com a escrita "outras cenas de fala". In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SILVA, E. C. L.; LUNA, E. Á. A. Oralidade no livro didático: os primeiros passos de um longo caminho. **Revista Encontros de Vista**, Recife, v. 1, n. 14, p. 29-44, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/31151>. Acesso em: fev. 2018.
- STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Socialização de diários: um instrumento par a reflexividade no estágio supervisionado em língua inglesa. In: REICHMANN, C. **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer(se). Campinas, Pontes Editores, 2013.

Recebido em 28-04-2021
 Revisões requeridas em 13-07-2021
 Aceito em 11-08-2021