

ORALIDADE E GÊNEROS ORAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM DIFERENTES LICENCIATURAS

Elaine Cristina Forte-Ferreira*
Tânia Guedes Magalhães**

Resumo: Apresentamos análise de práticas docentes com gêneros orais, de oito licenciaturas. Visamos mapear os gêneros e compreender os sentidos produzidos pelos docentes das licenciaturas sobre as atividades que envolvem gêneros orais nas disciplinas que lecionam. Realizamos coleta de dados por questionários com docentes dos cursos de duas universidades. Os resultados apontam que a produção de gêneros orais é escassa; a discussão acerca da oralidade é desconhecida ou nova para alguns docentes; e o trabalho é majoritariamente realizado intuitivamente, mesmo em cursos de Letras e Pedagogia, que formam docentes para tomar os gêneros orais como instrumento de interação e objeto de ensino e reflexão na escola básica.

Palavras-chave: Oralidade. Gêneros orais. Formação docente.

ORALITY AND ORAL GENRES IN TEACHER EDUCATION IN DIFFERENT UNDERGRADUATE TEACHING DEGREES

Abstract: This work presents research results that analyzed teaching practices in oral genres from eight undergraduate teaching degrees. We aimed to map the genres and understand the meanings produced by the professors in their activities entailing oral genres. As a methodological path, we collected data through questionnaires with professors from two public universities to encompass the largest number of answers about the practices involved in their activities. The results indicate that the production of oral genres is scarce; the discussion about orality is unknown or new for some professors, and the work is mainly carried out intuitively, even in Literature and Pedagogy courses, which train future teachers to take oral genres as an instrument of interaction and object of teaching and reflection in elementary school.

Keywords: Orality. Oral genres. Teacher education.

Considerações iniciais

Compreendemos haver uma tendência, há alguns anos, de investigação de práticas de leitura e escrita nas instituições escolares ou acadêmicas no contexto brasileiro, o que acaba por apontar uma lacuna nas pesquisas relacionadas às práticas de ensino dos gênero orais (LEAL, GOIS, 2012; BUENO, COSTA-HUBES, 2015; MAGALHÃES, CRISTOVÃO, 2018). Considerando que fala e escrita, como modalidades imbricadas de uso da língua, e oralidade e letramento como práticas sociais (MARCUSCHI, 2001), os usos sociais da leitura e da escrita têm tido maior atenção pelas agências de letramento, como a escola e as universidades (NONATO, 2022).

De fato, observamos um fortalecimento das práticas de escrita na formação docente e na escola, necessárias para a ampliação de possibilidades de interação dos sujeitos nas instituições escolares e na universidade, o que consideramos fundamental. No que se refere à oralidade, as investigações parecem ter se ampliado (MAGALHÃES; BUENO; STORTO; COSTA-MACIEL, 2022) em vista da enorme necessidade de repensar de que modo os gêneros orais podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escola e nas práticas acadêmicas e profissionais de docentes. Apesar de ainda haver resistências em relação à oralidade como objeto a ser ensinado nesses espaços (FERREIRA, 2014; NORONHA, 2018, FORTE-FERREIRA; BOTELHO, 2018), ou ainda desconhecimento sobre como conduzir uma pedagogia do oral (BUENO, 2009; MAGALHÃES; LACERDA, 2019), reforçamos relevância de conhecermos o que tem sido realizado em cursos de graduação acerca das práticas de oralidade e de produção de gêneros orais¹ na esfera acadêmica. Tal necessidade se justifica pelas inquietações relacionadas à pouca atenção dada à oralidade, principalmente em práticas acadêmicas (BUENO, 2010; ZANI; BUENO, 2013, 2017; SILVA; MEIRA, 2016; STORTO; FONTEQUE, 2021; MAGALHÃES; CASTRO; NEVES, 2022; MAGALHÃES; BUENO; STORTO; COSTA-MACIEL, 2022). Delimitamos este texto ao contexto acadêmico, uma vez que preocupações dessa natureza já orientam as licenciaturas no país a partir de resoluções do Conselho Nacional de Educação, como a Resolução n. 2 (BRASIL, 2015), que será abordada em seguida.

Assumimos, assim, a perspectiva de que a linguagem é constitutivamente dialógica e tomada de sentidos (VOLÓCHINOV, 2018; BAKHTIN, 2016) e de que as capacidades de linguagem para produção de textos são desenvolvidas com as práticas proporcionadas, sobretudo, por meio de atividades discursivas possibilitadas no ensino. Nesse sentido, ao agirmos por meio da fala, da escuta, da escrita e da leitura, recorrentes nas mais diversas práticas de oralidade e de letramentos, utilizamos gêneros como respostas às nossas ações sociais (BAKHTIN, 2016), embora, muitas vezes, não paremos para refletir acerca desses

¹ Tem sido comum circular na academia a terminologia “gêneros orais, escritos e multimodais” (BRASIL, 2018), mas assumimos, à luz da Semiótica Social (KRESS, 2010), que todo texto e todo gênero são multimodais, independentemente de como se realizam, sendo redundante, portanto, adjetivar texto ou gênero como multimodal.

usos que permeiam nossas interações, aqui centradas nas experiências acadêmicas de professores. Por isso, a concepção de gênero, a ser apresentada na seção seguinte, é tão presente em nossos trabalhos.

A partir dessas elucubrações, problematizamos como podemos analisar as práticas docentes no ensino superior, em cursos de diferentes áreas do saber, considerando os gêneros orais que são vivenciados em sala de aula. Com isso, o objetivo deste artigo é analisar, em licenciaturas de diferentes áreas, as práticas com gêneros orais utilizados pelos docentes em salas de aula e as concepções subjacentes a essas práticas. Nossa escolha recai em licenciaturas de diferentes epistemologias, como Português, Pedagogia, Matemática, Física, Educação do Campo e Computação e Informática, pelo fato de se irmanarem no objetivo de formarem professores. Logo, as produções desses gêneros em sala de aula não devem ficar limitadas única e exclusivamente à produção ou à avaliação de um momento, mas devem se estender para a relação do licenciando com a docência e com a prática acadêmico-científica. As vivências com gêneros orais e escritos na academia influenciam as ações docentes nas escolas, e essa premissa é de extrema importância para transformar as experiências de formação e superar as lacunas de ensino de oralidade na educação básica.

Tendo isso em vista, a fim de ampliar essas reflexões acerca das práticas de oralidade na formação docente, apresentaremos, a seguir, as bases teóricas que fundamentam nosso estudo; na sequência, realizamos a exposição sobre os procedimentos metodológicos que realizamos para alcançar nosso objetivo, seguida da análise de dados coletados, em que buscamos analisar as respostas dos participantes, construindo sentido para as experiências relatadas. Por fim, buscamos, na discussão de dados e reflexões sobre os resultados, para além de identificar ausências de práticas, traçar objetivos em prol da efetivação de experiências para ampliar as capacidades de linguagem licenciados.

1 Oralidade, gêneros orais e fala

Percebemos, em trabalhos que discutem os conceitos de gêneros orais e de oralidade, que muitas vezes eles são postos como intercambiáveis. Assim,

retomamos e pontuamos os conceitos que embasam nossa pesquisa a fim de deixar claras as concepções em que se assentam nossos estudos.

A concepção de oralidade à qual nos vinculamos, já largamente citada, segundo Marcuschi (1997; 2001; 2007), é entendida como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2001, p. 25). Nessa visão, o conceito de oralidade coexiste à noção de letramento como práticas sociais, enquanto a fala e a escrita são duas modalidades de uso diferentes de uma mesma língua (MARCUSCHI, 2007). Com isso, Marcuschi (2007, p.32) enfatiza que “quando tratamos da fala ou da escrita, lidamos com aspectos relativos à organização linguística. Já quando falamos em oralidade e letramento, referimo-nos às práticas sociais ou práticas discursivas nas duas modalidades oral e escrita, na leitura e na escuta. Partimos dessa perspectiva, pois ela evidencia que, por serem duas práticas, elas são interdependentes em nossa sociedade. Isso significa dizer que elas não existem de modo isolado em sociedades de variados letramentos; as sociedades humanas possuem línguas que podem até ser ágrafas, mas que são faladas².

Não corroboramos em dizer que fala e escrita se reduzem a formas ou organizações linguísticas, porque a realização dessas modalidades vai além do linguístico ao contemplar outras semioses, e é por isso também que, nesta concepção, os gêneros de texto são multimodais. Consideramos, também, outros recursos semióticos para abordar as práticas interativas sociais predominantemente orais (FORTE-FERREIRA, SOARES, LIMA-NETO, 2021). Sendo assim, reiteramos a referida abordagem ao encontro do que propôs Marcuschi.

Essa problemática encontra eco indireto nas reflexões de Hilgert (2020), que propõe elementos para a definição de gêneros orais, fazendo uma reflexão que tende a considerar a oralidade e a escrita como estratégias enunciativas na construção dos textos e na configuração dos gêneros. Para isso, o autor lança olhar para o modelo de análise de gêneros textuais de Koch e Osterreicher (1985,

² Estima-se que há em torno de 7 mil línguas no mundo (JANSON, 2015; ALTENHOEFEN, 2022).

1994, 2007, 2011 e 2016) para tratar da distinção que os autores realizam acerca de oralidade e escrita.

Ainda no que diz respeito à concepção de gêneros orais, destacamos também o conceito de Travaglia et alii (2017, p.17), para quem

gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita. (TRAVAGLIA *et al*, 2017, p.17)

Nessa perspectiva, é perceptível a importância dada ao suporte: a voz humana com a utilização do aparelho fonador. Além disso, o autor neste trabalho engloba para definição de gênero oral elementos multimodais (gestos, fisionomia, aspectos da voz entonação, tom, altura) nas esferas de produção, levando em conta aspectos interacionais na definição. Vale destacar que Travaglia, além de definir gênero oral na perspectiva acima, alia-se à concepção de gênero de Bakhtin (2016).

Ao encontro do que defende o autor acima, no viés de uma concepção dialógica da linguagem, Bezerra (2022) adota uma abordagem mais holística, apresentando os

Gêneros como fenômenos sociológicos, interacionais, históricos e culturais da *linguagem*, caracterizados por uma relação indissolúvel com o *texto* em suas variadas *tipologias* e com o *discurso* em diferentes *domínios discursivos*. Como tais, os *gêneros* se manifestam nas modalidades *oral* e *escrita* da linguagem verbal, através de diferentes *mídias* e em interação com distintos recursos semióticos, dando formas a complexos *artefatos multimodais*. Nesses artefatos, a linguagem verbal pode ter alguma proeminência ou pode interagir com ou até mesmo dar lugar a outras semioses, outras formas de construir sentido. (BEZERRA, 2022, p. 40)

É possível perceber a influência da Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 2016), dos estudos retóricos de gêneros (MILLER, 2009; BAZERMAN, 2005) e da Semiótica Social (KRESS, 2010). Essa constituição nos interessa pelo fato de dar conta de uma visão mais integral desses fenômenos interacionais, sociológicos, culturais e históricos que são os gêneros, que proporcionam as

nossas interações em sociedade, propiciando as nossas ações em sociedade; assim, gênero é entendido aqui como ação social.

Tendo em vista essas perspectivas, a nossa concepção de gêneros orais está calcada no agir em sociedade que permeia as nossas interações realizadas a partir de uma materialização não apenas sonora, mas também corporal – incluem-se aqui aspectos prosódicos, gestuais, tacênicos, paralinguísticos e proxêmicos. Em nossa reflexão, quando pensamos em gêneros orais, a materialização sonora é essencial, mas não compreende o todo de sua manifestação, que também se dá a partir de aspectos corporais/posturais.

A nossa concepção de oralidade é tributária das reflexões de Marcuschi (2001, 2007) como prática social interativa que se manifesta na comunicação entre interlocutores por meio de gêneros textuais/discursivos e vai além da representação meramente sonora. Conforme aponta o autor, entram em cena também outras semioses, como gestos, entonação, pausas, hesitações, posturas, silêncio, velocidade, ritmo, ou seja, todos esses modos de construção de sentido são constitutivos dessa prática discursiva de significação/representação da língua.

Tais noções são necessárias para o ensino, que tem como um de seus objetivos, no Ensino de Língua Portuguesa, ampliar as capacidades de linguagem orais e escritas dos estudantes. Tomando a oralidade e os gêneros orais nas perspectivas acima, os objetos de ensino se ampliam, rompendo com um ensino meramente descritivo, mas voltado para a interação.

É fato que aprendemos a falar nossa língua sem a necessidade de um ensino formal. Contudo, os diferentes modos de agir oralmente podem ser ampliados em contextos formais de ensino. Nesse caso, as capacidades de linguagem serão empregadas com mais desenvoltura nos mais diversos contextos, pensando na noção de gêneros acima no viés da ação social. O fato de que a fala é aprendida de forma espontânea nas interações não pode reduzi-la à informalidade e à ausência de desenvolvimento sistemático na escola e na universidade. Essa concepção, que torna o exercício da oralidade contingencial, precisa ser rebatida em prol de um ensino reflexivo e contínuo calcado no agir social, conforme o entendimento de gênero acima reivindicado.

Ainda acerca dessa questão, tomamos como exemplos os gêneros produzidos em ambientes formais, como discursos políticos, defesas de teses e de dissertações, palestras acadêmicas, mesas-redondas, arguições para seleções de pós-graduação, prova-didática de concurso, que não são aprendidos na informalidade. Esses gêneros devem, a nosso ver, ser aprendidos com constante e reflexiva prática de interação propiciadas por ambientes institucionalizados. Por isso, a importância de incluir a oralidade, como objeto de análise e como interação, nos currículos da Educação Superior, com vistas à sistematização dos modos de organização e de funcionamento dos textos que circulam nesse contexto, sobretudo nos cursos de formação de professores que vão, futuramente, reconstruir essas práticas nas escolas. O que acontece é que

Por ser a fala apropriada num processo natural independente da escolarização, e por haver, ainda, em nossa sociedade, o mito da supremacia da escrita, acredita-se que o ensino de oralidade é desnecessário, visto que os alunos já “sabem falar”, fato que restringe as atividades escolares quase sempre à escrita, quando muito em leitura em voz alta ou discussões de temas propostos (oralidade integrada) onde a produção final, na maioria das vezes, retorna à escrita. (MAGALHÃES; LACERDA, 2019, p. 3)

Assim como Magalhães e Lacerda destacam, fundamentadas em Marcuschi (2001) e Rojo e Schneuwly (2006), reforçamos a argumentação para enfatizar a necessidade de ampliar os usos da fala e da escrita em práticas sociais. Adensamos ainda mais nosso discurso sobre as especificidades da oralidade no meio acadêmico, uma vez que

No âmbito das práticas acadêmicas, a produção e a realização (...) de qualquer outro gênero textual formal, oral ou escrito, exigem que o sujeito acione e utilize uma série de competências comunicativas específicas da oralidade e da escrita, que não são apreendidas de maneira espontânea. São aspectos próprios do conteúdo; das dimensões comunicativas; e dos aspectos técnicos (DOLZ *et al.*, 2004), característicos e essenciais à elaboração do gênero, mas que nem sempre são tomados como objetos de reflexão e de ensino no contexto acadêmico. Essa lacuna gera questionamentos e dúvidas acerca de que saberes precisam ser construídos e mobilizados no momento em que os estudantes se deparam com a tarefa de produzirem uma exposição de pôster acadêmico (FERREIRA, COSTA-MACIEL, BILRO, 2021, p. 32-33).

Articuladas ao posicionamento das autoras cima, em que discutem a sistematização da apresentação de pôster, é importante refletir sobre as relações entre a oralidade e a formação docente, visto que os licenciandos precisam ter experiências de interação por gêneros orais na universidade, para que seu trabalho docente e suas propostas de ensino possam ser feitas de forma mais segura, teórica e metodologicamente orientadas. Tais propostas devem estar informadas tanto em conceitos adequados do campo do oral quanto em vivências nas disciplinas, de maneira sistematizada e refletida, buscando relação com práticas orais anteriores, munindo o licenciando de elementos para agir de forma consciente, e não intuitiva. Discutimos, então, na próxima seção, essa relação.

2 Práticas acadêmicas, formação docente e oralidade

As práticas de formação docente que envolvam procedimentos de ensino da oralidade acadêmica e discussão sobre a transposição dos gêneros orais na escola ainda precisa se tornar mais robusta. Com uma formação em que a produção de gêneros orais acadêmicos e a discussão sobre ensino de oralidade na escola básica são praticamente ausentes, o próprio docente da escola básica reconhece lacunas no que diz respeito ao trabalho pedagógico com os gêneros orais, conforme atestou Bueno (2009) há mais de uma década, e Magalhães e Lacerda (2019), dentre outros autores. Contudo, temos avanços³ que dizem respeito a, no mínimo, duas práticas na graduação (em Letras, pelo menos): a) uma discussão mais recorrente e densa da oralidade como objeto de ensino na escola básica, com produção de materiais (o que requer descrição analítica de maior variedade de gêneros e práticas de oralidade), oficinas de pedagogia do oral (para anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, resguardando as especificidades), valorização e diálogo com docentes que realizam práticas de êxito na escola básica como exemplos de trabalho; e b) uma maior preocupação, ainda que tímida, com a oralidade no meio acadêmico, tanto como objeto de reflexão quanto como interação real, do ponto de vista das

³ Costa-Maciel (2014); Ferreira (2014); Bueno; Costa-Hubes (2015); Saldanha (2016); Tragalia et al (2017); Forte-Ferreira; Botelho (2018); Magalhães (2018; 2020); Magalhães; Cristovão (2018); Carvalho; Ferrarezi Jr. (2018); Nonato (2019); Leite (2020).

experiências dos licenciandos, como a produção de seminários, comunicação oral em eventos e apresentação de pôster. Vale destacar que alguns desses gêneros, sobretudo o seminário, são muito solicitados no meio acadêmico; contudo, isso é feito sem uma sistematização, necessária antes e após a produção oral.

Percebemos ainda práticas hegemônicas de privilégio da escrita sobre a fala na universidade, com poucas reflexões sobre os usos da oralidade na academia. Para confirmar essa questão, basta atentarmos para os currículos de cursos de Letras ou de Pedagogia – *a priori*, cursos que têm tradição de pesquisas na área de estudos de linguagem – e verificar que as concepções subjacentes às disciplinas estão calcadas na supremacia da escrita (LUNA, 2017; 2021; RIBEIRO; LUNA, 2022; CABETTE; MAGALHÃES, no prelo).

Retomamos o Parecer CNE/CES⁴ 492/2001, que fornece Diretrizes Curriculares Nacionais aos cursos de Letras. No que diz respeito ao perfil dos formandos, o documento prescreve que “O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, **especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito** e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, 2001, p.30 - grifos nossos). Quanto às habilidades, destacamos o “**domínio do uso da língua portuguesa** ou de uma língua estrangeira, **nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos**” (BRASIL, 2001, p.30 – grifos nosso). Essas exigências chamam atenção pelo fato de serem antagônicas ao que tem sido feito, tanto em termos de currículos, quanto em termos de práticas de sala de aula, o que resulta ainda hoje em um objetivo não alcançado com plenitude no país. Ressalta-se que esse documento, que data de 2001, é o que vigora até o momento como diretrizes para os cursos de Letras do Brasil: após 21 anos, identificamos lacunas para alcançar esse objetivo na transposição dos gêneros orais como experiências de interação dos licenciandos. Essa questão nos remete a Nóvoa (2017, p. 1111): “a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”, ou seja, não é suficiente que documentos instituem o que consideram necessário, sem que eles repercutam em ações contundentes para garantir as proposições documentais.

⁴ Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação.

Ampliando a discussão para as demais licenciaturas, retomamos as Diretrizes Curriculares Nacionais⁵ para a Formação inicial e continuada, que indica que a formação docente deve contemplar “V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores” (BRASIL, 2015, p. 5). Isso significa dizer que **todas as licenciaturas** precisam se comprometer com um projeto de inserção de graduandos em práticas de leitura, oralidade e escrita, de forma contínua, sistematizada e reflexiva, visto que somente desta maneira há efetiva apropriação e desenvolvimento de capacidades de linguagem. Essa demanda é contrária aos dados revelados na revisão apresentada por Magalhães, Castro e Neves (2022), em que se detectam poucas pesquisas sobre ensino de gêneros orais e práticas de oralidade de forma sistematizada e contínua nas licenciaturas; as poucas pesquisas encontradas voltam-se para a apresentação do seminário, limitando as experiências dos graduandos, que não têm produções orais variadas.

Afirmar que o ensino da oralidade é pouco sistematizado significa dizer que faltam procedimentos contínuos - planejamento organizado, procedimentos adequados, acompanhamento processual e avaliação das aprendizagens - que orientem os graduandos a compreender os gêneros para além do conteúdo temático, como a situação de produção do gênero oral selecionado e suas características, a finalidade do projeto de dizer, os elementos discursivos e textuais, que dão conta das configurações e do estilo; além disso, não se costumam focar como objeto de reflexão e de ensino os elementos multimodais, como aspectos da voz (tom, altura, velocidade), os cinésicos, como gestos e expressões faciais, assim como a elaboração coletiva de gêneros e suportes que se integram à fala, como slides e pôster, por exemplo. Essa pouca sistematização traz sinais de que práticas orais são contingentes, cuja aprendizagem se dá de forma espontânea, muitas vezes solicitadas como

⁵ Apesar de sabermos que esta Diretriz foi revogada, lançamos mão dela em vista da ampla defesa de retomada desta Resolução CNE/CP n. 2/2015 e revogação das Resoluções do CNE/CP n. 2/2019 e CNE/CP n. 1/2020. Trata-se de um movimento de resistência voltado para uma concepção de formação de professores contemporânea e de qualidade. <https://www.anfope.org.br/frente-nacional-pela-revogacao-das-resolucoes-cne-cp-02-2019-e-01-2020-e-pela-retomada-da-implementacao-da-resolucao-cne-cp-02-2015/>

avaliação de conteúdo (SILVA; MAGALHÃES, no prelo; CASTRO; MAGALHÃES; SILVA; no prelo). As pesquisas já citadas mostram que as práticas orais estão voltadas não para a apropriação e aperfeiçoamento da fala pública, mas para avaliação em disciplinas, para apropriação do conhecimento. São uma oralidade integrada (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), usada em sala de aula para discutir temas, conversar sobre diferentes conteúdos e saberes, mas cujo foco é qualquer outra questão que não a própria fala e o gênero oral selecionado para interagir. O fato é que a proposta de ensino progressivo e mediado proporciona apropriação do conhecimento de linguagem aos graduandos sobre como agir conscientemente em determinada situação, lançando mão de saberes que ultrapassem um agir intuitivo.

É claro que tais atividades são legítimas em termos de apropriação do conhecimento. Todavia, são insuficientes para o desenvolvimento de capacidades de linguagem complexas da oralidade dos graduandos. Os gêneros de texto funcionam como mecanismos de socialização (BRONCKART, 2006) e, para podermos agir em diferentes contextos, eles precisam ser apropriados a partir de situações pedagógicas contínuas e mediadas, e não momentâneas e pontuais, que efetivamente se voltem para o aperfeiçoamento da fala na interação real.

Dos estudos acerca da oralidade na educação superior, destacamos alguns que buscam superar a limitação das práticas voltadas apenas a solicitar uma exposição oral de conteúdo, sem preocupação centrada nos aspectos multimodais da fala. São proposições relevantes que articulam formação docente e inserção em práticas orais no contexto acadêmico.

O gênero **seminário** é o que encontramos com mais recorrência nas pesquisas a que tivemos acesso (BISPO, 2020; MEIRA; SILVA, 2016; SORTO; FONTEQUE, 2021; ABREU-TARDELLI; VOLTERO, 2019). Nelas, os pesquisadores apontam que o ensino sistematizado desse gênero, apesar de relevante, não é comum, já que se solicita a produção, sem estudo das configurações, e avalia-se o conteúdo, reduzindo os aspectos multimodais. As experiências mostram detalhes acerca do ensino deste gênero para alunos de graduação, evidenciando que, com critérios precisos, claros e definidos de ensino,

o resultado dos licenciandos é bastante promissor em termos de apropriação da fala acadêmica.

Outra proposta de formação docente, que engloba a inicial e a continuada, é a pesquisa de Barbosa e Magalhães (2023) que lança mão da produção de **tutorial em vídeo** por participantes de um curso de extensão, gênero pouco sistematizado na formação, apesar de bastante usado por docentes em interações online (BUENO; DIOLINA; JACOB, 2021). As produções realizadas no curso revelam uma apropriação não só de saberes da oralidade, mas no desenvolvimento de capacidades de linguagem das docentes (BARBOSA, 2023).

A pesquisa de Costa-Maciel, Forte-Ferreira e Bilro (2021) engloba os saberes mobilizados na apresentação do **pôster acadêmico**, muito recorrente nas vivências na universidade, sobretudo para aqueles envolvidos em projetos de pesquisa e extensão. Segundo as autoras, “parece não haver uma reflexão clara que oriente nossos(as) alunos(as) a mobilizarem conhecimentos demandados na produção do gênero exposição de pôster acadêmico, especificamente no momento da realização em contexto público” (2021, p. 26).

A **comunicação oral em evento científico** também figura como uma prática significativa e habitual no contexto acadêmico da formação docente. Zani (2018), Noronha e Forte-Ferreira (2020) e Lima, Cordeiro e Lima (2023) são três trabalhos que se dedicam à comunicação oral acadêmica. Todos asseveram que os estudantes de graduação, em geral, enfrentam dificuldades na produção de gêneros orais. Especificamente quanto à comunicação oral científica, Zani (2018) afirma que os alunos de pós-graduação também precisam superar desafios na apresentação oral dos seus projetos de mestrado e doutorado, apesar das vivências na graduação.

Essas pesquisas vão ao encontro das que inserem o professor em experiências de linguagem atrelada à sistematização de conhecimento; o docente é formado “pela linguagem”⁶ (RINCK; BOCH; ASSIS, 2015) para ser aquele que ensina com segurança: ser leitor de literatura para realizar leitura literária na escola; ter práticas de escrita para ensinar a escrever; ser leitor para ensinar a

⁶ A formação “pela” linguagem, com foco no eixo da oralidade (MAGALHÃES, 2020, p. 75-76), “propõe participação autoral e vivências em atividades e eventos por meio de gêneros orais da cultura acadêmico-profissional, à semelhança do que já se faz com a escrita; trata-se de uma formação discursiva, uma formação ‘pela’ linguagem (RINK, BOCH, ASSIS, 2015)”.

ler. E as oralidades? De que modo o professor ensina gêneros orais na escola básica, se pouco ele vivencia interações orais diversificadas na sua formação? Nesse sentido, a inserção de atividades de oralidade é parte indispensável da educação linguística do professor, de maneira transversal aos cursos, e não em momentos pontuais, sem reflexão ou como forma de avaliação de conteúdo.

As ações escolares costumam ser influenciadas pelas mediações na universidade; nesse sentido, interessou-nos compreender as práticas docentes na academia com gêneros orais em cursos de licenciatura, cuja metodologia de pesquisa passamos apresentar na seção seguinte.

3 Dos aspectos metodológicos

No intuito de investigar a temática proposta, levamos em consideração a inter-relação dos espaços aqui analisados a partir de um olhar investigativo de variadas situações referentes à produção de gêneros orais em salas de aula de cursos de graduação. Falaremos acerca da natureza da pesquisa, do universo, dos aspectos éticos, da escolha e da construção do *corpus*, dentre outros elementos.

3.1 Tipo, natureza e contexto da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, abordagem voltada para “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 14). O fenômeno com o qual trabalhamos requer uma análise interpretativa das práticas docentes, através do seu discurso, pelo qual é possível construir sentido para crenças, valores e propósitos, já que nenhuma enunciação é neutra. De caráter exploratório, tendo em vista escolhermos tema pouco discutido, a oralidade nas licenciaturas, buscamos uma “visão geral, do tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.” (GIL, 2008, p. 27).

O universo da pesquisa foi constituído por oito cursos de licenciatura, de duas universidades brasileiras, uma no Nordeste – a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), doravante Instituição 1; e outra do Sudeste, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) doravante Instituição 2. Em cada uma delas, voltamos a atenção para quatro licenciaturas, sendo Letras/ Português, Pedagogia, Educação do Campo e Computação e Informática (na Instituição 1); e Letras/ Português, Pedagogia, Física e Matemática (na instituição 2). A escolha se deu por terem em comum o fato de todos formarem professores, mas se distanciam por serem de searas diferentes do conhecimento, atendendo a campos das Ciências Humanas, Exatas e Tecnologia. Os oito cursos estão em pleno funcionamento em ambas as universidades.

Como critério de participação na pesquisa, o requisito foi fazer parte do quadro docente⁷ de dedicação exclusiva que ministra disciplinas nos respectivos cursos, independentemente do período; e ter titulação mínima de Mestre/a. Quanto ao *corpus*, ele foi constituído por respostas dos professores, coletadas por meio de questionários via *Google Forms*. Por serem oito cursos, dividimos então o total de 37 docentes da seguinte forma:

Quadro 1: Grupos dos cursos analisados

CÓDIGO	CURSO DE ATUAÇÃO	RESPOSTAS	GRUPOS
G1	Letras/ Português (Instituição 1)	5	Área de Humanas (G1, G2, G3, G4 e G5)
G2	Letras/ Português (Instituição 2)	7	
G3	Pedagogia (Instituição 1)	2	
G4	Pedagogia (Instituição 2)	8	
G5	Educação do Campo (Instituição 1)	5	
G6	Computação e Informática (Instituição 1)	4	Área de Exatas (G6, G7 e G8)
G7	Física (Instituição 2)	3	
G8	Matemática (Instituição 2)	3	
TOTAL DE RESPOSTAS		37	

Fonte: elaborado pelas autoras

⁷ O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora - CEP/ UFJF sob número 5.563.106, e os dados mantidos em sigilo assim como as identidades dos participantes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, utilizamos o questionário, que foi enviado via e-mail para os participantes, os quais serão identificados com a sigla P (Participante). Logo, usaremos siglas como P2G5 – Participante 2 do Grupo 5. Sobre a constituição do corpus, o procedimento foi o seguinte: primeiro, o contato junto aos departamentos nos quais os participantes da pesquisa estão lotados; segundo, a solicitação de envio aos professores, por e-mail em lista oculta do *link* com o questionário. Neste link, a primeira tela consta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que descreve a pesquisa em linhas gerais e apresenta o convite para participar da pesquisa. Só houve acesso ao questionário com anuência do participante, por meio do seu aceite, ao responder SIM à primeira pergunta do questionário.

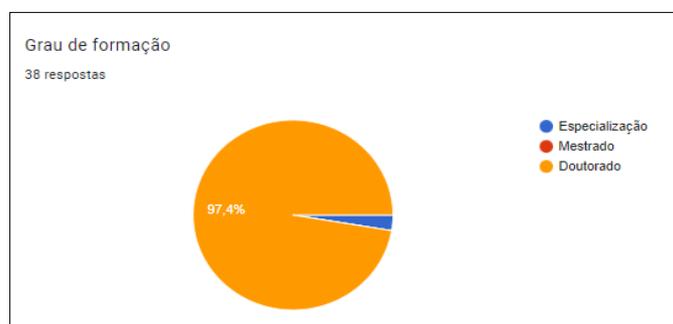
O questionário, com dezesseis perguntas, ficou disponível pelo período de trinta dias, no mês de setembro de 2022, quando foi fechado⁸. Na sequência, extraímos as respostas e, em seguida, catalogamos essas informações. Interpretamos os dados, correlacionando os relatos docentes às perspectivas teóricas adotadas neste trabalho, para encontrar recorrências, possível confirmação das suposições já apresentadas e dados ainda não identificados.

Apresentamos a seguir breve perfil desses participantes.

3.2 Breve perfil participante

Observemos, a seguir, o primeiro gráfico acerca do perfil.

Gráfico 1 – Grau de formação

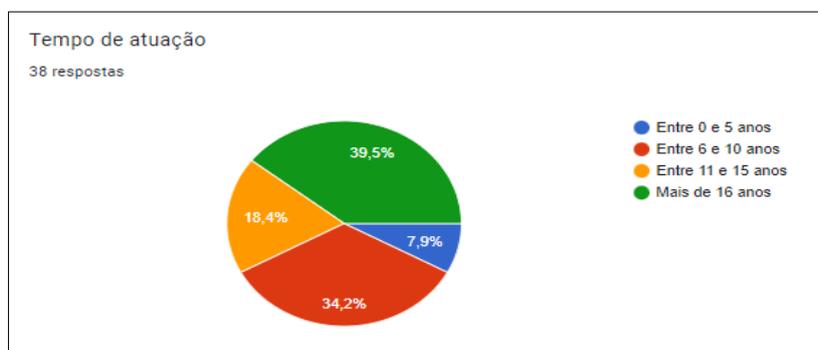


Fonte: Corpus da pesquisa das autoras

⁸ Os dados foram extraídos e arquivados em outros dispositivos não conectados à internet. Logo após, o questionário foi apagado da nuvem, evitando assim quaisquer riscos de violação e garantindo sigilo e confidencialidade dos dados dos participantes

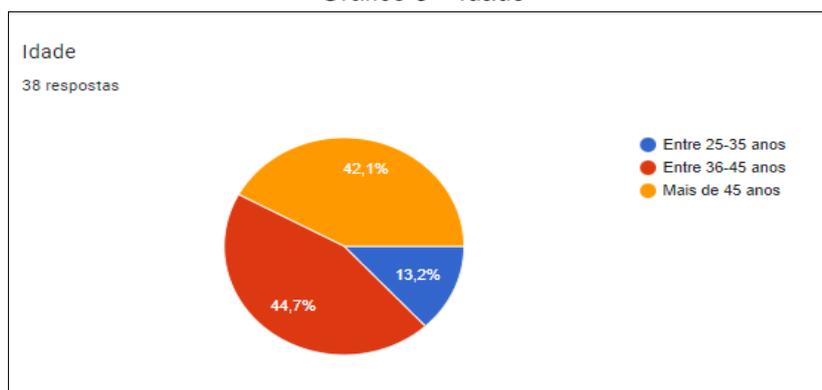
Conforme é possível observar, obtivemos 38 respostas. Entretanto, como uma delas foi o teste, temos 37 respostas de docentes do ensino superior da esfera federal. Outras duas informações são importantes: o tempo de atuação na profissão e a idade desses docentes, dados apresentados nos dois gráficos seguintes:

Gráfico 2 – Atuação na profissão



Fonte: Corpus da pesquisa das autoras

Gráfico 3 – Idade



Fonte: Corpus da pesquisa das autoras

Quanto ao tempo de atuação na docência, quase 60% dos e das participantes têm mais de dez anos no Ensino Superior, ou seja, atuam pelo menos desde 2012. No que se refere à idade, 85% têm acima de 35 anos. O perfil, portanto, é de doutores, com mais de 10 anos de atuação, sendo a maioria dos respondentes de idade entre 35 a 45 anos.

O que podemos inferir a partir desses dados acerca do grau de formação, do tempo de atuação na docência e da idade desses/as docentes é que se trata de um grupo de professoras/es jovens, que passaram a atuar na Educação Superior quando as discussões sobre oralidade e gêneros orais começaram a engrenar na área de Letras e de Pedagogia. Embora essa discussão não

estivesse muito avançada, na época da formação desses docentes já havia, pelo menos, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) muito bem consolidados, bem como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O trabalho com gêneros já era (ou deveria ser) uma realidade nas salas de aula do país.

O tempo de prática na docência também retoma a reflexão que realizamos sobre as lacunas acerca da sistematização da oralidade. No desenvolvimento docente ao longo da carreira, podemos adquirir mais consciência sobre os meios que permitem a realização do trabalho que exercemos, sobretudo na possibilidade de aperfeiçoamento e ampliação de uma didática na licenciatura, em articulação com as mudanças requeridas para a escola básica. Ressaltamos esse aspecto pois há uma didática da Educação Superior e conhecimentos acerca da importância da linguagem para a aprendizagem, mas desconhecemos acesso desses docentes a essas questões. Por isso, reforçamos que essa pesquisa inicial sobre concepções guiará futuras intervenções com docentes formadores.

Passamos, então, à análise dos dados.

3 Análise, discussão e reflexões sobre as práticas

Conforme destacado no decorrer de nosso artigo, esta pesquisa objetiva analisar, em licenciaturas de diferentes áreas, as práticas com gêneros orais utilizados pelos docentes em salas de aula e as concepções subjacentes a essas práticas. Para tanto, das dezesseis questões, fizemos um recorte apenas com as respostas da 1ª, transposta abaixo, em função do volume dos dados, dividindo a análise em dois blocos: primeiro, traçamos questões relacionadas aos gêneros presentes e, em seguida, às concepções encontradas subjacentes às práticas relatadas.

Q.1) *Na sua prática docente, é comum que você se utilize de uma série de textos escritos, como a lista de presença, o diário, os planos de aula, o roteiro de aula, as provas escritas, o conteúdo explanado na lousa ou nos slides etc. Pensando nisso, quais seriam os textos orais que você diria que utiliza nas suas aulas?*

“Além das discussões em grupo e em plenária (não sei se seria isso) trabalhamos muito com relatos orais de acontecimentos de sala de aula, nas turmas de estágio” (Formação em Matemática e atuação em Licenciatura em Matemática) – P1G8

“Praticamente não utilizo textos orais. Apenas quando faço a leitura do texto teórico e escrito em sala de aula.” (Formação em Ciências Sociais e atuação em Licenciatura em Educação do Campo) – P1G5

“Não sei o que são textos orais. Desculpe. Editando esta resposta: abaixo em “Se a resposta for sim...” entendi o que é aqui denominado texto oral. Sim, eu os utilizo.” (Formação em Pedagogia e atuação em Licenciatura em Pedagogia) – P1G4

“Atividades orientadas aos alunos, slides de natureza bibliográfica (artigos, capítulos de livro entre outros)” (Formação em atuação em Educação do Campo) –P2G5

“Lista de frequência, plano de aula, roteiro de aula e exposição e discussão do conteúdo em slides.” (Formação em Letras/Português e Licenciatura em Letras/Português) – P3G1

“Apresentação de seminário, rodas de conversa.” (Formação em Pedagogia e Atuação em Licenciatura em Pedagogia) – P2G4

“Slides, artigos, plano de curso, textos na lousa, e outros (Formação em Pedagogia e Atuação em Licenciatura em Pedagogia) – P3G4

“Exposição oral durante as aulas, palestras (registradas em vídeo e apresentadas em sala), vídeos de divulgação científica e de outra natureza (Ex. entrevistas, vlogs). (Formação em Letras/Português e Licenciatura em Letras/Português) –P2G2

“Exposição oral, debate, aula, seminário” (Formação em Letras/Português e Licenciatura em Letras/Português) – P2G1

“Exposição oral, debates, discussões” (Formação em Letras/Português e Licenciatura em Letras/Português) - P1G1

“Conversas; Explicações de conteúdo; Filmes/Documentários; Debates de opinião; Leitura e discussão de textos-bases; Seminários temáticos etc.”(Formação em Geografia e atuação em Educação do Campo) – P2G5

“Pensando rapidamente, creio que os textos orais que eu diria que utilizo em minhas aulas seriam a própria verbalização das explicações (com exemplificações, definições, argumentações etc.), em muitos casos peço produção oral dos alunos em formato de seminário, já fiz também provas orais.” (Formação em Letras/Português e Licenciatura em Letras/Português) – P3G2

“Animações com narração, filmes, vídeos apresentados extra-classe”(Bacharelado e Licenciatura em Ciência da Computação e atuação em Licenciatura em Computação e Informática) – P1G6

“Livro texto, lista de presença, roteiros de atividades experimentais, provas escritas” (Bacharelado e Licenciatura em Física e atuação na Licenciatura em Física) – P1G7

Fonte: dados de pesquisa

Nas duas seções seguintes, trazemos discussões a partir das respostas dadas pelos docentes das licenciaturas.

3.1 Os gêneros orais mais recorrentes

Das produções solicitadas aos graduandos pelos professores, percebemos que há um conjunto de gêneros como prova oral, seminário, exposições orais e plenárias. O seminário aparece de forma recorrente, denominado também de seminário temático. A apresentação é solicitada aos discente, sem haver detalhes, nesta pergunta, sobre como ele é conduzido.

Além disso, há um conjunto de atividades que nos remetem às “conversas e discussões” criticadas por Marcuschi desde a década de 90, visto que elas não são acompanhadas de estudo da fala, mas sim de conteúdos sobre os quais o trabalho está sendo feito; trata-se da oralidade integrada, conforme afirmamos na discussão teórica. Neste grupo, aparecem as seguintes palavras: *debates, debates de opinião, conversas, discussão em grupo, discussões de conteúdo em sala, discussão de textos-base, roda de conversa, relatos orais de acontecimento de sala, exposição e discussão de conteúdo em slide, exposição durante a aula e explicação de conteúdo*. Essas atividades se vinculam mais à interação em sala de aula do que a gêneros orais formais públicos diversificados e, conforme Leal, Brandão e Nascimento (2014) e variados pesquisadores do campo, não “basta conversar” para que os estudantes desenvolvam as capacidades de linguagem oral para agir em diferentes situações comunicativas.

Também é citada felizmente uma maior variedade de gêneros orais como *entrevistas, documentários e vídeos diversificados*, que parecem ser usados para a escuta em sala ou fora dela, para apropriação do conhecimento: *palestras em vídeo, entrevista, vlog, vídeos de divulgação científica e de outra natureza, filmes, documentários, animações com narração*. Apesar de relevante, nota-se que o foco é no conteúdo, na apropriação do conhecimento, e não necessariamente para analisar o discurso em função do contexto, dos interlocutores, ou seja, da análise crítica do oral que repercuta no próprio aprimoramento da fala dos licenciandos.

Um aspecto importante é que os gêneros relatados pelos docentes foram ampliados. Silva e Magalhães (no prelo) realizaram um estudo, antes da pandemia, no qual entrevistas e documentários foram citados como gêneros orais mobilizados nas aulas de um curso de Pedagogia. Já nesta pesquisa, cujos dados foram coletados pós pandemia, *palestras gravadas, vlogs, vídeos de divulgação e animações* são também mencionados; assim, parece haver uma relação entre as práticas digitais mobilizadas durante a pandemia e a ampliação dos usos dos gêneros orais, visto que no momento de isolamento social, o uso de ferramentas no ensino para interação oral síncrona aumentou. Trata-se de uma temática que precisa ser investigada com aprofundamento, já que aqui, com um *corpus* reduzido, apenas apontamos esta possível e importante constatação.

Para além de identificar os gêneros presentes em sala de aula, trazemos, abaixo, uma discussão sobre as concepções docentes sobre a oralidade e os gêneros orais percebidos nesta primeira questão.

3.2 Concepções sobre gêneros orais e oralidade

A partir da resposta dos professores, vemos que a oralidade e seu ensino são um aspecto tão pouco falado que é perceptível, mesmo produzindo e solicitando gêneros orais, muitos não têm consciência desse uso. Isso significa dizer que, mesmo após 24 anos, contando apenas da data de implementação dos PCN, sem considerar a época em que a retórica era ensinada nas escolas, as práticas de ensino e aprendizagem da oralidade ainda hoje são nebulosas para docentes e, conseqüentemente, para discentes do Ensino Superior.

É notória a dificuldade de alguns docentes em nomear os textos orais; inclusive um dos participantes diz não saber o que são textos orais. Alguns gêneros como lista de frequência, plano de aula, roteiro de aula, artigo, capítulos de livro são intitulados como gêneros orais na percepção de alguns participantes, assim como faz P1G7, com bacharelado em Física e atuação na Licenciatura em Física, ao assegurar que textos orais são *“Livro, texto, lista de presença, roteiros de atividades experimentais, provas escritas”*. É perceptível que não há entendimento do que são os textos solicitados na pergunta e/ou não houve atenção para o enunciado da questão que apresentava exemplos de textos escritos para depois solicitar exemplos de textos orais dos participantes da pesquisa.

A maior parte dos docentes até menciona alguns gêneros, como nas seguintes respostas de P1G1: *“Exposição oral, debates, discussões”* e P2G1: *“Exposição oral, debate, aula, seminário”*. Alguns não têm ideia, como P3G1, em que o/a participante retoma a exemplificação da pergunta que só traz exemplos de gêneros escritos: *“Lista de frequência, plano de aula, roteiro de aula e exposição e discussão do conteúdo em slides.”*. É importante notar aqui que esses/as são profissionais da mesma área de formação e de atuação, formação em Letras/Português e Licenciatura em Letras/Português. Como são dessa área, a questão é preocupante, uma vez que esses conhecimentos já deveriam ser de

domínio de professores das áreas de Letras e de Pedagogia, visto que, como formadores de professores, estão em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) e com a BNCC (2018), cujas discussões envolvem a oralidade.

Há casos em que os/as participantes confundem oralidade com leitura, como em P1G5, docente com formação em Ciências Sociais e atuação em Licenciatura em Educação do Campo, ao afirmar *“Praticamente não utilizo textos orais. Apenas quando faço a leitura do texto teórico e escrito em sala de aula.”*. Este é o caso da oralização da escrita, também já criticada por Marcuschi (1996, 1997). A oralização é relevante na medida em que está situada na composição de um gênero, como a leitura oral em seminários, entrevistas, debates, por exemplo, situações em que a fluência na leitura oral é demasiado importante. Contudo, situações isoladas de oralização, assim como apenas conversar, não são suficientes para ampliar as capacidades de linguagem orais.

Já na resposta de P1G6, que tem Bacharelado e Licenciatura em Ciência da Computação, com atuação em Licenciatura em Computação e Informática, há a ideia de que o ensino da oralidade é acessório, realizado com vídeos apresentados “extra-classe” e que não partem de produções reais em sala de aula, como é possível perceber: *“Animações com narração, filmes, vídeos apresentados extra-classe”*. Ao responder que textos orais são *“Atividades orientadas aos alunos, slides de natureza bibliográfica (artigos, capítulos de livro entre outros)”*, P2G5, da área de Educação do Campo, demonstra que a prática de oralidade fica restrita à orientação da atividade que é fornecida pelo(a) docente ao graduando(a); escrita e fala parecem ser correspondentes a textos orais, o que pode ser percebido ao colocar artigos e capítulos de livros como resposta. Em suma, observamos, assim como na pesquisa de Forte-Ferreira; Santos; Noronha (2022), o desconhecimento acerca de práticas com as especificidades dos gêneros orais. Vale destacar que a pesquisa das autoras, diferentemente da discussão que trazemos em nosso artigo, foi realizada com professores da Educação Básica, mas no que toca a essas questões, apresenta resultado similar.

P3G2, que tem formação e atuação em Letras/Português, também faz algo parecido no que diz respeito a relacionar textos orais às explicações que realiza em sala, ao afirmar que *“Pensando rapidamente, creio que os textos orais que eu*

diria que utilizo em minhas aulas seriam a própria verbalização das explicações (com exemplificações, definições, argumentações etc.), em muitos casos peço produção oral dos alunos em formato de seminário, já fiz também provas orais”. P2G2, também com Licenciatura em Letras/Português, afirma que textos orais são *“Exposição oral durante as aulas, palestras (registradas em vídeo e apresentadas em sala), vídeos de divulgação científica e de outra natureza (Ex. entrevistas, vlogs).* Se por um lado as “explicações” remetem ao oral integrado, nesses dois casos, percebemos uma maior consciência sobre os gêneros orais: diferenciar seminários de prova oral, por exemplo, evidencia que há percepção sobre as finalidades desses gêneros. Além disso, os docentes dessa área são os que citam gêneros mais diversificados, o que significa que é necessário reforçar uma educação linguística, no nível da Pós-Graduação, para que a repercussão nas outras licenciaturas seja, também, mais diversificada e efetiva no que se refere, pelo menos, à maior presença de gêneros orais.

Temos também o uso realizado intuitivamente por P1G4 - *“Não sei o que são textos orais. Desculpe. Editando esta resposta: abaixo em “Se a resposta for sim...” entendi o que é aqui denominado texto oral. Sim, eu os utilizo.”* Esse/essa docente, com formação e atuação na área de Pedagogia, só percebeu que tinha conhecimento sobre o assunto quando, na pergunta seguinte, observou os exemplos de textos orais. P3G4, da mesma área de formação e de atuação, demonstra não saber do que se trata ao responder que textos orais são *“Slides, artigos, plano de curso, textos na lousa, e outros”* enquanto P2G4 exemplifica textos orais por *“Apresentação de seminário, rodas de conversa.”* Nota-se que há ainda uma confusão entre as respostas de docentes da mesma área de Pedagogia.

Um ponto que merece reflexão e que pode ser uma lacuna de nossa pesquisa é o fato de que o termo **“textos orais”** seja técnico, embora “textos escritos” não o seja. Talvez se tivéssemos usado o termo “texto falado”, a pergunta teria ficado próxima do senso comum, fazendo com que entendessem de imediato. O que parece acontecer é, de fato, que se identifica “texto” apenas como escrito. Mais uma vez, conhecimentos sobre oralidade, gêneros orais e fala precisam ser ampliados nas nossas formações de licenciandos e pós-graduandos, reforçando a já superada supremacia da escrita.

Outro uso intuitivo foi o de P1G8, com formação e atuação na Licenciatura em Matemática, ao afirmar que *“Além das discussões em grupo e em plenária (não sei se seria isso) trabalhamos muito com relatos orais de acontecimentos de sala de aula, nas turmas de estágio”*. P1G8 é um dado interessante porque, embora seja da área de exatas e demonstre insegurança na resposta ao afirmar *“não sei se seria isso”*, responde adequadamente ao que seriam gêneros orais.

Já P2G5, com formação em Geografia e atuação em Educação do Campo, entende que esses textos são *“Conversas; Explicações de conteúdo; Filmes/Documentários; Debates de opinião; Leitura e discussão de textos-bases; Seminários temáticos etc.”*, demonstrando que todas essas solicitações estão relacionadas à discussão dos conteúdos. Assim, constatam-se essas situações de uso sem reflexão sobre a fala na formação profissional.

Todas essas análises acima mostram que as oportunidades de uso da linguagem poderiam ser aproveitadas para um estudo mais sistematizado e aprofundado da oralidade, ampliando um entendimento da importância de articular conteúdos, configurações e estilos da linguagem e, conseqüentemente, contribuindo para o aperfeiçoamento das capacidades de uso da Língua Portuguesa pelos licenciandos, conforme a DCN (BRASIL, 2015) orientam. Isso repercutiria nas escolas no alargamento de oportunidades de crianças e adolescentes interagirem por diversificados gêneros orais na sua escolarização.

É importante destacar o desconhecimento acerca do que são os textos orais utilizados com recorrência no próprio trabalho docente, confirmando que eles fazem uso desses gêneros de maneira intuitiva; ou seja, a nossa suposição inicial de que os dados apontassem para certa naturalização de um trabalho apenas intuitivo com gêneros orais em diferentes searas do conhecimento se confirma. Isso nos faz lembrar o que afirma Bakhtin acerca dos gêneros do discurso:

Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. Como o Jourdain de Molière, que falava em prosa sem que disso suspeitasse, nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência. Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre moldamos o nosso discurso por certas formas de gêneros, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (a

comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos)
(BAKHTIN, 2016, p. 38)

A citação de Bakhtin (2016) explicita esse resultado, de que nos comunicamos por meio de gêneros de modo firme e hábil, mesmo que não tenhamos o conhecimento teórico do que eles sejam. Os/as participantes da pesquisa fazem uso de gêneros, seja no papel de produtores ou consumidores sem, em alguns casos, saber o que são ou como nomeá-los.

Embora esse uso possa acontecer na prática, de maneira intuitiva, o que defendemos é que, para formar profissionais que vão lidar com o conhecimento via linguagem oral e escrita na escola básica, é essencial reconhecer e dominar os instrumentos pelos quais ensinamos: a linguagem e os gêneros que medeiam nossas interações, a fim de lidar melhor com as possibilidades de superar o mero cumprimento de “trabalhos” na universidade (MARINHO, 2010). Compromisso de todas as áreas, é necessário que a relação com a linguagem ultrapasse a perspectiva “burocrática” (Kavakama, 2001 *apud* Vieira, 2006) e, tomando a concepção de gênero como ação social acima mencionada, podemos articular as tarefas das disciplinas às práticas sociais de modo mais dinâmico. Se o uso da linguagem ocorre de maneira intuitiva, não voltada para uma reflexão consciente sobre os gêneros orais e escritos, nos distanciamos da Diretrizes Curriculares Nacionais, cujas orientações são claras para que **todas as licenciaturas** desenvolvam aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa.

Atrelamos esse ponto ao alto nível de formação desses participantes, uma vez que 97,4% são doutores. Esse dado pode fazer a diferença para a questão que é central em nosso estudo, pois espera-se que, nesse grau de formação, os/as docentes não apresentem uma naturalização de um trabalho apenas intuitivo com a linguagem e continuem se atualizando. Além disso, por mais que exista um desconhecimento acerca do que são gêneros, isso não significa que profissionais da docência devem ser indiferentes à discussão. Nesse caso, atribui-se às disciplinas geralmente nomeadas de produção de textos, práticas textuais, entre outras, a responsabilidade para a formação linguístico-discursiva, o que sabemos ser insuficiente e inadequado, já que os usos de linguagem são inerentes às diferentes formas de produção de conhecimento e às culturas disciplinares.

Outro aspecto sobre a titulação de doutorado é que, possivelmente, esse alto grau de escolarização fornecido por programas de Pós-Graduação, seja em Educação, seja em áreas específicas (Letras, Matemática, Física, dentre outras) não é suficiente para o pesquisador esteja capaz de articular leitura, escrita e oralidade à sua área de conhecimento. Esses programas, então, parecem também simplesmente solicitar produções de artigos, seminários, comunicações orais, resenhas, ensaios, sem uma clareza sobre seus processos, e sem que isso repercuta em ações diferentes nas licenciaturas. É o que apontou Zani (2018), anteriormente mencionada. Assim, um maior aprofundamento nos estudos de linguagem é fundamental para a atuação do formador, já que a construção de conhecimento se dá nos usos da linguagem oral e escrita.

Não estamos afirmando que todas as áreas devam ter conhecimento dos gêneros de forma acurada como os de Letras ou Pedagogia, mas é importante sim ter domínio sobre questões inerentes às interações que se realizam no seio profissional para o bom desempenho de suas atividades e as dos discentes, Principalmente quando alguns dos gêneros orais são tomados como instrumento de avaliação. Conforme pontua Nóvoa (2017), ser professor é adquirir a força de trabalho e a posição na profissão, é se posicionar acerca das temáticas da educação, é agir publicamente para garantir o nosso direito às políticas públicas. Cada vez mais, é urgente a necessidade de tomar posição acerca da importância do conhecimento linguístico nas instituições de ensino, pois muito da apatia frente às situações que demandam posicionamento vem também dessa lacuna que começa no ambiente acadêmico.

Além da questão cidadã, a formação de professores de todas as licenciaturas requer esse ensino, pois muitas oportunidades vão requerer práticas orais profissionais e acadêmicas: “falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do conjunto*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos)”, de acordo com Bakhtin (2020, p. 38). Em suma, para o filósofo russo, nos comunicamos por meio de gêneros e, sendo assim, embora sua proposta não tenha finalidade pedagógica, é na sala de aula que teremos oportunidade de trabalhar a oralidade e os letramentos mediados por gêneros no decorrer da formação de licenciados e pós-graduandos.

Após esse arrazoado, chegamos a algumas conclusões, dentre as quais destacamos que esse grupo participante da pesquisa é constituído por professores doutores com reduzido conhecimentos teórico e técnico da oralidade, mesmo alguns das Ciências Humanas. Isso pode ter acontecido pelo fato de não se ter discutido sobre gêneros orais e práticas de oralidade na sua formação, uma vez que a discussão ainda está se ampliando até mesmo na área de linguagens. Além disso, sugere-se que o trabalho pedagógico não tem considerado uma sistematização de conhecimentos: o trabalho se dá, de fato, de maneira mais intuitiva. Os dados possibilitam diagnosticar também que há desconhecimento por parte de alguns e, para outros que conhecem, essas questões envolvendo a oralidade podem ser menos importantes.

Além disso, se a discussão sobre gêneros orais não era realizada como atualmente (mais densa) nem mesmo nas áreas de Letras e Pedagogia, na Educação do Campo, Computação e Informática, Física e Matemática então essa discussão é mais distante, ou até ausente.

Outra possível explicação para os dados é que ainda há a crença de que basta usar a fala nas aulas. Parte-se do princípio de que todos que falam dominam elementos da oralidade e podem produzir, apenas dominando o conteúdo, palestras, seminários, audiências, aulas, relatos, comunicações científicas, *lives*, vídeos de divulgação científica, *podcasts*, dentre outros. Como sabemos, o uso da oralidade requer um conhecimento do gênero, que envolve, além de conteúdo temático, configurações e estilo; outros conhecimentos envolvidos na oralidade são a entonação, a troca de turnos, a velocidade, o ritmo, a dicção, a linguagem corporal, os marcadores conversacionais, elementos que os docentes não citam.

Outra hipótese é a de que ainda praticamos uma educação bancária (FREIRE, 1968), em que se considera o aluno como um depósito para receber conhecimento passado pelo professor, o depositante. Sendo assim, a situação coaduna-se com o que Ferrarezi Jr. (2014) afirma sobre ainda haver uma pedagogia do silenciamento na escola brasileira do século XXI.

Para concluir por ora essa reflexão, citamos Saviani (2009, p. 153) para enfatizar a importância de “*eleger a educação como máxima prioridade*”, pois há a necessidade de investimentos em formação docente e formação continuada para o trabalho com a oralidade nas licenciaturas. Para isso, precisamos de

políticas que contemplem as práticas docentes requeridas pelos documentos oficiais e que precisam ser colocadas em ação com nossos alunos. Com uma formação docente mais consistente, dentre outras medidas, podemos alcançar, também, uma mudança de práticas de oralidade na escola básica.

Com isso, reiteramos que nosso intuito, com este artigo, não é criticar o trabalho docente, mas sim ter dados para, vislumbrando lacunas, incidir em ações que possam superar as frequentes demandas dos próprios docentes, de que os alunos têm dificuldades de lidar com escrita e fala de modo mais estruturado nos meios acadêmicos. Nesse sentido, cursos de formação para docentes universitários, laboratórios de linguagem e letramento acadêmico, que envolvam ensino de gêneros orais e escritos próprios da esfera acadêmico-científica, são necessários nas universidades, e cobrar de instâncias superiores maiores investimentos no trabalho de formação é essencial.

Precisamos mostrar também que o docente da educação superior assim como o da educação básica está imerso em um sistema que pouco considera a oralidade como um elemento de seu trabalho. A supremacia da escrita pode ser constatada em diferentes contextos, a tal ponto de os estudos da oralidade serem relegados à quase marginalização, mesmo em áreas que, *a priori*, têm a oralidade como objeto de conhecimento.

Considerações (semi) finais

Para finalizar este trabalho de reflexão sobre os estudos de oralidade em contexto acadêmico de formação docente, que apenas começa em nossos grupos de pesquisa (Linguagem, Ensino e Práticas Sociais – LEPS/UFJF; e Oralidade, letramentos e ensino – ORALE/UFERSA), lançamos mão de um trecho em que Ferrarezi afirma que a escola atual proporciona uma pedagogia do silenciamento:

na verdade, nosso povo sente que algo está errado, mas nem sabe o que gritar. Penso que esse estado de coisas só poderá mudar quando nossa educação ensinar os alunos a quebrar o silêncio de forma madura e eficiente. E isso é coisa que se faz nas aulas de língua. (FERRAREZI JR, 2014, p. 92).

Para essa escola que emudece, pensamos que as mudanças na formação de professores são indispensáveis. Assim, analisar as práticas com gêneros orais utilizados pelos docentes em salas de aula e as concepções subjacentes a essas práticas tornou-se importante. A partir de questionário, selecionamos, para análise neste trabalho, apenas uma pergunta para tratar dos gêneros e das concepções subjacentes às práticas de ensino de docentes universitários

Os dados apontam para a naturalização de um trabalho realizado de modo intuitivo com os gêneros orais em diferentes searas do conhecimento. Esse *modus operandi* tem o poder de reforçar ainda mais a equivocada e ultrapassada dicotomia estabelecida entre fala e escrita e, conseqüentemente, ampliar a lacuna no que diz respeito ao ensino da oralidade. Há ainda o senso comum de que todos que falam dominam elementos da oralidade, o que não se sustenta de acordo com os estudos de linguagem. Embora vejamos avanços nos estudos da oralidade no Brasil, ainda se trata de seara relativamente nova, tendo abertura nos documentos estatais, mas pouca repercussão nas práticas de ensino.

Com isso, a oralidade acaba muitas vezes sendo reduzida quando pensamos nela como objeto de ensino a partir de gêneros e de categorias da oralidade como entonação, troca de turnos, ritmo, dicção, linguagem corporal, marcadores; parece haver uma restrição a elementos como de domínio de conteúdo e organização temática, por exemplo, que são elementos fundamentais de serem abordados, mas não são suficientes para uma produção oral produtiva, pois os discentes provavelmente continuarão sem entender o funcionamento e a operacionalização desses elementos na interação por de gêneros predominantemente orais.

Destacamos que a pesquisa mais ampla, do qual este artigo é fruto, tem o intuito também de, *a posteriori*, realizar, a partir desses dados, uma sistematização de gêneros orais acadêmicos, a criação de projetos de monitorias e cursos e criação de laboratórios de letramentos acadêmicos que possam efetivamente contribuir com o docente atendo às questões de linguagem no interior de suas áreas de conhecimento. Além desses projetos futuros, esta pesquisa pode ajudar no desenvolvimento de estudos voltados para a didática na universidade, sobretudo no campo dos gêneros orais e escritos e dos letramentos na formação docente.

Com base nessas constatações, é possível também encampar discussões, a médio e longo prazo, em outros estratos de poder, como secretarias de educação ou mesmo em Conselhos Educacionais, apontando a necessidade de investimento no trabalho com oralidade não apenas nas Letras ou áreas afins, mas em outras licenciaturas, em que pese a preocupação de formar professores e, em consequência, a formação de alunos da Educação Básica e Superior de Ensino. Em suma, pesquisas dessa natureza podem contribuir não só para os processos de ensino e de aprendizagem, mas para a quebra de um discurso hegemônico que vê pouca relevância no trabalho com a oralidade nas salas de aula.

Notas

* Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (RN). elaine.forte@ufersa.edu.br

** Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense. Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG). tania.magalhaes95@gmail.com

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S.; VOLTERO, K. M. (2019). O papel da ficha de avaliação e da escuta no ensino do gênero seminário. *Entretextos*, vol. 19, nº. 1, 2019. Londrina, pp. 13-42. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/37031>. Acesso em: 24/01/2023.

ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. M. **A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino**. 2 ed. Campinas, Editora Pontes: 2016

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, G. O. Formação docente pela experiência: capacidades de linguagem para o ensino da oralidade com gênero tutorial. **Tese. Doutorado em Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2023.

BARBOSA, G. O.; MAGALHÃES, T. G. As configurações do gênero tutorial em vídeo na formação de professores de Língua Portuguesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 144–160, 2023. DOI: 10.5433/2237-4876.2023v26n1p144. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/47242>. Acesso em: 8 set. 2023.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, B. G. **O gênero como ele é (e como não é)**. São Paulo: Parábola editorial, 2022.

BILRO, F. K. S.; SILVA, J. P.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Ensinar gêneros orais: o que propõe o Interacionismo Sociodiscursivo? In COSTA-MACIEL, D. A. G. (org.). **Por que ensinar gêneros de textos orais na escola?** Teorias e didatizações. Olinda: Gráfica A Única, 2018, p. 17- 38.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília, DF, out. 2017. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BUENO, L. Gêneros orais: elementos linguísticos e não-linguísticos. In: *I SIMELP* (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa), 2008, São Paulo. **Anais do I SIMELP**. São Paulo: USP, 2008. v. 1.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009.

BUENO, L. COSTA-HUBES, T. C. (Org.). **Gêneros Orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

CABETTE, P. S. L.; MAGALHÃES, T. G. 2023. **Oralidade na formação docente: análise de documentos da Educação Superior**. Apresentação oral. IX Encontro de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino. Salvador, UFBA, 2023.

CASTRO, J. J. S; MAGALHÃES, T. G.; SILVA, A. A. **O gênero seminário como avaliação de conteúdo (e a oralidade não avaliada)**. No prelo

COSTA-MACIEL, D. A. G. **Os saberes docentes para o ensino do oral**: o que sabem os docentes e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de língua portuguesa? 2011. 215 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. 2011.

COSTA-MACIEL, D. A. G. **Oralidade e ensino**: saberes necessários à prática docente. Recife: Edupe, 2014.

FERRAREZI JR., J.C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 89-110.

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.

FORTE-FERREIRA, E. C.; BOTELHO, F. O debate na escola: do planejamento para a produção do gênero numa perspectiva interdisciplinar. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 10, pp. 69-84, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRESS, G. R. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. Routledge, 2010.

LEAL, T. F.; GOIS, S. **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LUNA, E. A. A. Desafios de docentes universitários brasileiros sobre didática da oralidade na formação do professor de Português. **Indagatio Didactica**, v. 9, n. 4, p. 81-96, 19 dez. 2017.

LUNA, E. A. A. Didática da oralidade na licenciatura em Letras: reflexões sobre planos de ensino pré e pós reforma curricular. In: Magalhães, T. G., Bueno, L. & Costa-Maciel, D. A. G. (Orgs.). **Oralidade e gêneros orais**: experiências na formação docente. Campinas: Editora Pontes, 2021. pp.159-173.

LEAL, T. F.; BRANDAO, A. C. P.; NASCIMENTO, B. E. S. Basta conversar? A prática de ensino da oralidade no segundo ciclo. In: Otília Lizete de Oliveira Martins Heining; Cátia de Azevedo Fronza. (Org.). **Diálogos entre linguística e educação**: a linguagem em foco. Blumenau: Edifurb, 2010, p. 91-114.

LIMA, G.; CORDEIRO, L. R.; LIMA, L. B. A. Superando os obstáculos na comunicação oral da iniciação científica: uma experiência no âmbito de um minicurso. **EntreLetras**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 148–167, 2023. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p148-167. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/16456>. Acesso em: 8 ago. 2023.

MAGALHÃES, T. G. Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 71–88, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i2.1395. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1395>. Acesso em: 8 mar. 2023.

MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino de língua portuguesa no Brasil: uma leitura. In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. L. (Org.). **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes, 2018, p. 15-38

MAGALHÃES, T. G.; LACERDA, A. P. de O. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Horizontes**, [S. l.], v. 37, p. 1-23. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664>. Acesso em: 19 set. 2022.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. L. (Org.). **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes, 2018.

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L. STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v.26, n.1, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufrj.br/index.php/veredas/article/view/37776> Acesso em nov. 2023

MAGALHÃES, T. G.; CASTRO, J. J. S.; NEVES, C. L. L. (2022). “Revisão sobre oralidade no contexto acadêmico de formação docente: quais práticas e gêneros?”, in: FERREIRA, R. V.; MICARELLO, H. A. L. S (orgs.) **Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados: linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas**. São Paulo: Pimenta Cultural. Disponível em https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/9711c4_76c441f1e3b64bafb015d94d0a185c83.pdf.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13-30.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MEIRA, G. H. F.; SILVA, W. M. In: ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. M. **A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino**. 2 ed. Campinas, Editora Pontes: 2016

MILLER, C. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

NONATO, S. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, , 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbla/a/GNQBXXVbQj5rmyZSN5hyCyK/?format=pdf> Acesso em 23 mai 2020

NONATO, S. Oralidade e formação docente: o caso das microaulas . **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 53, n. 1, p. 35–53, 2022. DOI: 10.18309/ranpoll.v53i1.1616. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1616>. Acesso em: 30 mar. 2023.

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.

NORONHA, L. A.; FORTE-FERREIRA, E. C. A oralidade em livros didáticos de português: uma análise de atividades propostas para o Ensino Fundamental (anos finais) e o Ensino Médio. In: OLIVEIRA, K.C. C.; ALBUQUERQUE, F. G.; ARAÚJO, A. S.; SANTIAGO, A. G. J. **Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura, formação docente e material didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 319p.

NORONHA, L. A.; FORTE-FERREIRA, E. C. Letramento acadêmico e o gênero comunicação oral: uma análise de práticas discursivas no contexto da universidade. In: FORTE-FERREIRA, E. C.; LIMA-NETO, V. (Orgs.) **Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 223p.

NOVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843> Acesso em 7 fevereiro 2022.

RIBEIRO, R. R.; LUNA, E. A. A. O espaço de ocupação do ensino da oralidade no território curricular da formação em Pedagogia. **Revista de Letras**, v. 2, n. 41, 31 dez. 2022. Disponível em <http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/81558>

RINCK, F. Análise linguística dos desafios de conhecimento no discurso científico: um panorama. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Orgs). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, 2006, p. 463-493.

SALDANHA, L. C. D. **Fala, oralidade e práticas sociais**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 08 out. 2020.

SILVA, A. A.; MAGALHÃES, T. G. Gêneros orais em contexto acadêmico: práticas comuns em disciplinas de graduação. In: Anair Valéria Martins Dias e Fabíola Sartin Dutra Parreira Almeida (Orgs.). **Estudos decoloniais e multiletramentos**: diálogos em evidência na sociedade contemporânea. Editora Mercado de Letras. NO PRELO.

STORTO, L. J.; FONTEQUE, V. S. “Trabalho com a oralidade na formação docente inicial: implementação de uma sequência de atividades sobre seminário”, in: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (Org.). **Oralidade e gêneros orais**: experiências na formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2021.

TRAVAGLIA, L. C. et alii. Gêneros orais: conceituação e caracterização. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 12-24, jul./ dez. 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017, 373 p.

ZANI, J. B. A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas. **Tese**. Doutorado em Educação. Universidade São Francisco. 2018.

ZANI, J. B; BUENO, L. A arguição do candidato para qualificação ou defesa de mestrado e doutorado: um gênero oral a ser compreendido. **Anais do VII – SIGET** “Os gêneros textuais nas múltiplas esferas de atividade humana” – Fortaleza – UECE/UFC, 2013.

ZANI, J. B; BUENO, L. A Comunicação Oral em eventos científicos: contribuições para o letramento acadêmico. In: IX SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. **Anais...** Campo Grande, 2017.