

## ORALIDADE NAS DISSERTAÇÕES DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS: FORMAÇÃO DOCENTE PARA POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO NA ESCOLA BÁSICA

### ORALITY IN THE DISSERTATIONS OF THE PROFESSIONAL MASTER'S IN LANGUAGES: TEACHER EDUCATION FOR INNOVATION POSSIBILITIES IN BASIC SCHOOL

Tânia Guedes Magalhães

Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

[tania.magalhaes95@gmail.com](mailto:tania.magalhaes95@gmail.com)

**Resumo:** Este trabalho aborda as práticas de oralidade nas dissertações do PROFLETRAS (BRASIL/MEC). A concepção assumida é a oralidade como prática social e a fala como modalidade de uso da língua, em oposição à perspectiva da dicotomia; coerentes com esta concepção, diferentes autores defendem uma perspectiva de integração fala e escrita (MARCUSHI, 2001; SCHNEUWLY, DOLZ, 2004; LEAL, GOIS, 2012; BUENO, COSTA-HÜBES, 2015; MAGALHÃES, CRISTÓVÃO, 2018; CARVALHO, FERRAREZI JR, 2018; MAGALHÃES, FERREIRA, 2019). Escolhemos este *corpus* por ser *locus* privilegiado de pesquisa-ação na escola básica; analisamos a abordagem da oralidade em 59 dissertações, por meio de pesquisa documental, em um recorte temporal de 2015 a 2018. Os resultados mostram a) inovações quanto aos gêneros orais nas práticas pedagógicas; b) sensibilização para os aspectos extralinguísticos da oralidade; c) integração oralidade – letramento nas propostas pedagógicas. Os resultados revelam avanços no ensino de oralidade, o que nos leva a defender o fortalecimento da formação docente e da relação universidade-escola, que promova mais pesquisas de intervenção, em busca de práticas relevantes no ensino de Língua Portuguesa na escola básica.

**Palavras-chave:** Formação docente; Oralidade; Ensino de gêneros orais; PROFLETRAS

**Abstract:** This work approaches oral practices in dissertations of PROFLETRAS (BRASIL/MEC). Considering orality as a social practice and speech as a modality of language use, in opposition to the perspective of the dichotomy; according to this conception, different authors defend a perspective of integration between speech and writing (MARCUSHI, 2001; SCHNEUWLY, DOLZ, 2004; LEAL, GOIS, 2012; BUENO, COSTA-HÜBES, 2015; MAGALHÃES, CRISTÓVÃO, 2018; CARVALHO, FERRAREZI JR, 2018; MAGALHÃES, FERREIRA, 2019). This corpus has been chosen as it is a privileged locus of research and action in basic school; we analyzed the orality approach in 59 dissertations, by means of documentary research, from 2015 to 2018. The results have shown: a) innovations regarding oral genres in pedagogical practices; b) awareness of the extra linguistic aspects of orality; c) integration of orality - literacy in pedagogical proposals. The results reveal advances in oral education, which lead us to defend the strengthening of teacher training and the university-school relation which promotes a more interventive research and relevant practices in the teaching of Portuguese in primary school.

**Keywords:** Teacher education; Orality; Teaching oral genres; PROFLETRAS



## 1 INTRODUÇÃO

Consolidado como um eixo de fundamental importância para o ensino de Língua Portuguesa na escola básica, a oralidade é cada vez mais enfocada nos trabalhos acadêmicos contemporâneos. Este artigo aborda o ensino de oralidade nas dissertações produzidas no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (BRASIL/MEC)<sup>1</sup>.

Vários autores, que abordaremos em seguida, defendem que uma concepção de oralidade como prática social respalda o ensino de Língua Portuguesa de forma produtiva, uma vez que a relação fala-escrita passa a ser objeto de análise numa perspectiva contrária às dicotomias estritas<sup>2</sup>, rompendo com um ensino de “diferenças entre fala-escrita”, em busca de uma proposta de “relações” entre as modalidades e análise/reflexão de fenômenos linguísticos em diferentes contextos sociais. Para que tenhamos, na escola, essa concepção, é fundamental que a formação docente esteja sensível a esses conceitos relacionando-os a práticas pedagógicas que envolvam produções orais e escritas dos alunos da escola básica de forma integrada, em situações realmente relevantes e desafiadoras.

Buscamos realizar uma pesquisa neste *corpus* na expectativa de encontrar inovações no ensino de oralidade, já que o PROFLETRAS é *locus* privilegiado de formação docente para o trabalho com a Língua Portuguesa na escola básica, encaminhando a pesquisa dos professores/mestrandos em sala de aula para a pesquisa-ação<sup>3</sup>. Assim, analisamos, em 59 dissertações<sup>4</sup> do programa, as principais referências teóricas que as embasam; os gêneros orais envolvidos nas práticas; os aspectos extralinguísticos presentes nas atividades escolares; e as práticas de integração oralidade - letramento. Desse modo, podemos compreender as implicações dessas constatações para a aprendizagem dos alunos.

Para cumprir os objetivos apontados, apresentamos, inicialmente e de forma breve, as concepções que embasam este trabalho, visto que diferentes pesquisas já abordam tal temática; em seguida, tratamos das mudanças de concepções de oralidade de docentes, enfocando experiências que alteraram o quadro de “desconhecimento” do ensino de oralidade; na metodologia, contextualizamos o programa e os caminhos encontrados para a realização da análise. Trazemos, nos dados quantificados para fins de visualização, as contribuições das dissertações no tocante às referências teórico-conceituais abordadas, os gêneros e os aspectos extralinguísticos focalizados nesses trabalhos, bem como as questões de integração entre fala e escrita nas atividades. Por fim, apresentamos reflexões sobre as possíveis repercussões dos resultados encontrados tanto para a formação docente, quanto para a escola básica.

## 2 DA CONCEPÇÃO DE ORALIDADE

---

<sup>1</sup> Agradeço à bolsista de iniciação científica, Letícia Jacinto Schneider, que realizou parte da coleta dos dados, no ano de 2017/2018, no âmbito do projeto de pesquisa “Oralidade, gêneros textuais e ensino”, cujo trabalho final encontra-se em Schneider (2019).

<sup>2</sup> Ver seção 2.

<sup>3</sup> Segundo o documento “Diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS” (2014), “A pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Além disso, pode-se construir o trabalho final em forma de material, devendo ser acompanhado de relatório de pesquisa; ou como dissertação.”

<sup>4</sup> O recorte temporal escolhido foi de 2015 a 2018 (detalhes sobre a coleta serão fornecidos na seção de metodologia).

Enfocamos preceitos teóricos que permitem uma ruptura com a crença de que toda fala é apropriada em processo natural independente da escolarização e, por isso, o ensino de oralidade é desnecessário. Para rebater esta crença, bem como o mito da superioridade da escrita<sup>5</sup>, a escola precisa promover uma integração entre modalidades de forma a considerar uma “continuidade entre a oralidade e a escrita” (DOLZ, GAGNON, 2015, p. 24). Coerentes com uma concepção de linguagem como interação, a fala é tomada nesta perspectiva como modalidade que se realiza predominantemente em forma de “sons sistematicamente articulados e significativos, bem como aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo, a mímica (MARCUSCHI, 2001, p. 25). A fala se materializa em situações comunicativas; isso porque, a oralidade é a “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2001, p. 25). É nesse sentido que a fala ocorre *na* prática social, concepção relevante para que, na escola, as atividades estejam situadas em contextos por meio dos gêneros textuais.

Os gêneros textuais se tornaram relevantes para a escola visto que, sendo o objetivo do ensino de Língua Portuguesa a ampliação de capacidades para a interação pela linguagem, a reflexão sobre a língua e os usos sociais da leitura, da escrita e da oralidade, sustentados pela práticas de análise/reflexão linguística (MENDONÇA, 2006; RANGEL, 2010), eles possibilitam o desenvolvimento dessas capacidades. Considerados como “ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões que ele necessita ter competência para executar” (BRONCKART, 1999, p. 137), esse conceito é bastante profícuo para a escola na medida em que conseguimos alcançar tais objetivos para formar sujeitos proficientes para atuar na vida cidadã. Os gêneros, então, por seu caráter social, linguístico e histórico, são ações produzidas em “atividades coletivas de linguagem”, considerados tanto instrumentos para a interação quanto objetos de aprendizagem, já que são propiciadores do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006; DOLZ, SCHNEUWLY, 2004). Nessa perspectiva, Cristovão (2013) esclarece que os gêneros oferecem modelos flexíveis em que os recursos, as ações e os conteúdos da língua se associam na regulação da organização textual. Além disso, a autora mostra que o conceito é frutífero para a formação docente, tema que será abordado na seção seguinte, uma vez que a produção e a compreensão de textos, nesta mesma concepção, mobilizam os saberes acadêmico-profissionais dos docentes em formação.

Como “Oralidade e letramento são práticas de usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (MARCUSCHI, 2001, p. 17), na transposição dos gêneros orais para o ensino e para a formação docente, são demandadas ações de linguagem situadas em discursos artístico-literários, científicos, jornalísticos, entre outros; e no caso da formação docente, também em discurso acadêmico-profissional. Como objetivos didáticos, Leal, Brandão e Lima (2012, p. 13) propõem abordar a “valorização de textos de tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística e relações fala-escrita; e produção e compreensão de gêneros orais” na organização das atividades escolares. Isso envolve as seguintes dimensões da oralidade para a didatização: a escuta ativa, a produção de gêneros orais diversificados, a análise linguística para explicitação dos aspectos multimodais da oralidade, possibilitadas por atividades de retextualização,

---

<sup>5</sup> A dicotomia entre oralidade e letramento é baseada no mito da grande divisão (ONG, 1998), segundo o qual sociedades que se apropriaram da escrita seriam superiores cognitivamente às que vivem pela oralidade; esta concepção tradicional de relação fala-escrita pressupõe oposição entre as modalidades, de modo que a fala seria “usada apenas em contextos informais enquanto a outra para formais. Via-se a fala como desorganizada, variável, heterogênea e a escrita como lógica, racional, estável, homogênea; a fala seria não-planejada e a escrita, planejada e permanente; a fala seria o espaço do erro e a escrita, o da regra e da norma, enquanto a escrita serviria para comunicar à distância no tempo e no espaço” (ROJO, SCHNEUWLY, 2006).

dimensões essas identificadas por estudiosos e por documentos oficiais da educação (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018).

Se a sociedade e a escola tiveram como concepção a superioridade da escrita, na formação docente não foi diferente. Todavia, vemos avanços e mudanças de concepções nos últimos anos, à medida que os estudos acerca da oralidade tiveram impacto na formação de professores. É acerca deste item que compreendemos ser necessário, na seção seguinte, abordar a profissionalização do professor, no tocante ao trabalho com a oralidade na escola.

### 3 DA CONCEPÇÃO DOS DOCENTES À FORMAÇÃO PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE NA ESCOLA

As pesquisas acerca das concepções e práticas docentes relativas ao trabalho com a oralidade na escola nem sempre revelaram resultados positivos. Bueno (2009), buscando superar o problema, mostra as razões pelas quais os docentes dizem não realizar um trabalho com oralidade de forma sistematizada. Entre várias justificativas, relatam, principalmente, pouco acesso a conhecimentos e ausência de formação sobre a temática na graduação. Leal, Brandão e Nascimento (2010), Costa-Maciel (2011), Galvão e Azevedo (2015) e Magalhães e Lacerda (2019) também mostram que o trabalho com oralidade em sala de aula acaba privilegiando quase sempre leitura em voz alta, conversa sobre conteúdos estudados, não sendo os gêneros orais o próprio objeto de estudo. Nenhuma dessas pesquisas, contudo, revela culpabilização do professor, mas investigam as causas em busca de ações transformadoras.

Gatti revela, em diferentes pesquisas (GATTI, 2010; 2013; GATTI *et al.*, 2019), que a formação do professor tem sido contestada por apresentar, em geral, “currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa” (GATTI, 2013, p.58). Isso porque o conhecimento “da ciência” fica apartado do “conhecimento pedagógico-educacional”, sendo este último considerado “de menor valor” (GATTI, 2013, p. 58). Silva (2017), coerente com esse discurso, traz um percurso relevante que antecede o surgimento dos mestrados profissionais, explicitando a pertinência desses programas para o contexto brasileiro e as razões para o seu surgimento, como a excessiva teorização nas licenciaturas e a relação frágil entre universidade e escola.

Em minha prática cotidiana<sup>6</sup>, quando temos fortalecimento da formação docente para as demandas da escola básica, investimento em qualificação<sup>7</sup> e foco na realidade docente, considerando sua prática já realizada como efetivo saber que deve ser articulado ao saber científico-acadêmico, propiciamos um quadro que revigora a identidade docente, a valorização da prática profissional e a transformação desse saber como insumo para a formação de novos professores.

Trazemos, dessa forma, dois exemplos que mostram a possibilidade de transformar o quadro que distancia o ensino de oralidade da escola investindo na qualificação docente.

No primeiro exemplo, a título de ilustração, Costa-Hübes e Swiderski (2015) e Baumgärtner (2015) desenvolvem projeto de formação continuada<sup>8</sup> de docentes de 1º ao 5º ano

---

<sup>6</sup> Refiro-me às minhas disciplinas na graduação em Letras e Pedagogia, desde 2011, como os estágios supervisionados e as disciplinas de caráter “prático” (imersão na escola); além disso, também me refiro a oficinas, minicursos e pesquisas colaborativas entre universidade e escola no grupo de pesquisa ao qual me vinculo.

<sup>7</sup> A título de exemplo, cito Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

<sup>8</sup> “Grupo de estudos em Língua Portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco em gêneros orais e ensino” realizada com professores da Educação Básica no Oeste do Paraná, que tinha o propósito de efetivar um diálogo entre universidade e escolas (BAUMGÄRTNER, 2015)

do Ensino Fundamental, visando à produção de material didático de Língua Portuguesa. O trabalho possibilita uma ampliação do conhecimento sobre o tema, o que repercute em mudanças nas práticas escolares. Nesta proposta, as pesquisadoras realizam uma formação continuada colaborativa para romper com esse desconhecimento do eixo da oralidade, envolvendo não apenas estudo de gêneros orais, mas também aprofundamento em currículo da rede de ensino das docentes, construção coletiva de material por meio de diferentes gêneros e transposição para uma prática renovada na escola. No percurso desta formação, as docentes vão do desconhecimento a um estágio de segurança e maior domínio para o trabalho sistematizado com os gêneros orais. Ações que apresentam concepção semelhante, como estudo de propostas curriculares e discussão sobre adequação ao próprio contexto de ensino, elaboração de materiais *pelos* docentes, estudo dos gêneros orais e transposição em espaço escolar específico, diálogo com docentes que desenvolvem práticas de êxito, análise *pelos* docentes de materiais didáticos adequados à sua realidade escolar são apresentados aqui como exemplos: Araújo e Silva (2016), Bueno, Jacob e Zani (2018), Guimarães e Souza (2018), Dolz, Silva-Hardmeyer e Copolla (2018), Oliveira e Costa-Maciel (2018), Nonato (2019), Magalhães e Lacerda (2019), Schneider (2019), Mattos (2019), dentre outros. Esses trabalhos trazem reflexões que superam a constatação de possíveis equívocos ou ausência de práticas com gêneros orais, em busca de novos caminhos para uma pedagogia do oral.

Um segundo exemplo que tem se mostrado relevante na formação docente é o que propicia a educação linguística do próprio professor, coerente com uma concepção de formação discursiva para o desenvolvimento dos docentes (ANDRADE, 2011; GARCIA-REIS, MAGALHÃES, 2016) envolvendo não apenas didatização da oralidade, mas inserção dos licenciandos e docentes em práticas de produção de linguagem reais na formação acadêmico-profissional. A experiência relatada pelo projeto desenvolvido por Magalhães (2019)<sup>9</sup> e Garcia-Reis, Silva e Godoy (2019) mostra, a título de exemplo, a produção e a circulação de banner/pôster em evento e produção de documentários por estudantes do curso de Pedagogia<sup>10</sup>. Os resultados dessa experiência, de integração entre atividades de oralidade e de escrita, mostram “pistas de que a formação pela linguagem é percebida pelos alunos como importante para conceber um novo ensino de Língua Portuguesa na escola básica” (MAGALHÃES, 2019). São exemplos dessas ações de verdadeira inserção de graduandos e docentes em práticas efetivas com gêneros orais na relação acadêmico-profissional os trabalhos de Bueno (2008), Souza e Cristovão (2015), Araújo e Silva (2016), Zani e Bueno (2017), Moraes (2019), dentre outros.

Assim, essas duas “propostas” de formação a nosso ver se resumem em dois campos principais:

1) formação para a docência, envolvendo, de forma reflexiva, conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais: a unidade teoria-prática é perpassada pela formação envolvendo imersão na escola ao longo da graduação, produção e análise de instrumentos mediadores da atividade docente, como materiais didáticos, livros, exercícios, relatos de experiência, relatórios e programas escolares, bem como a inserção dos licenciandos ou professores já graduados em oficinas, minicursos ou propostas que envolvam conhecimento no campo do ensino de linguagem (no caso da nossa temática, a oralidade); e

2) formação pela linguagem – com foco no eixo da oralidade: propõe participação autoral e vivências em atividades e eventos por meio de gêneros orais da cultura acadêmico-

<sup>9</sup> Agradeço à Profa. Andreia Rezende Garcia-Reis que tem sido parceira na construção conjunta dessa proposta de atividades de produção de gêneros orais e escritos nos cursos de Pedagogia e Letras da UFJF.

<sup>10</sup> No caso do curso de Letras, as experiências de formação discursiva foram feitas com a escrita e a publicação de artigos e relatos de experiência, analisadas em Silva (2016), Garcia-Reis e Magalhães (2016) e Magalhães e Garcia-Reis (2017).

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). Aqui ressaltamos não apenas a inserção dos graduandos em atividades reais, mas a transformação desses saberes advindos dessas experiências em saberes pedagógicos (MORAES, 2019), que vão subsidiar a docência.

Num levantamento feito por nós<sup>11</sup>, encontramos vários gêneros orais do meio acadêmico-profissional que poderiam contribuir com a formação docente a partir do estudo sistematizado, do uso e da construção de propostas de materiais e análise de práticas docentes: seminário, palestra, conferência, minicurso, defesas de monografia (dissertação, tese), comunicação oral em evento, relato oral de experiência, debate eleitoral, apresentação de banner/pôster, produção de vídeos (documentário, tutorial, vídeo de divulgação científica nas disciplinas e nas feiras de iniciação científica das universidades), reuniões (de diretório acadêmico, colegiados, departamento), fóruns deliberativos, rodas de conversa, entrevistas de seleção (de emprego, de bolsistas de projetos diversificados), apresentação pessoal, dentre outros. Vale destacar que, na prática profissional, professores participam de eventos diversos nas instituições escolares, o que reforça ainda mais a ideia de que, na formação, eles vivenciem e reflitam sobre sua própria participação e sobre a finalidade dessas práticas.

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) explicitam que a formação docente deve envolver “[...] a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação de professores” (BRASIL, 2015, parágrafo 6º, V), o que se configura como mais uma justificativa para inserir os licenciandos em práticas sociais orais e escritas, para familiarizar esse público com os gêneros e a cultura acadêmico-profissional, já que, como sabemos, conhecer a teoria não é suficiente para a docência.

Considerando o contexto do PROFLETRAS como profícuo programa de formação continuada docente, conforme os exemplos acima, para superar o discurso do *déficit* da oralidade na escola, trazemos, na seção seguinte, as práticas relatadas nas dissertações.

## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

### 4.1 DA FORMAÇÃO PELA PESQUISA PARA O TRABALHO COM A LINGUAGEM NA ESCOLA BÁSICA – O PROFLETRAS

O Mestrado Profissional em Letras é um programa em rede, presencial, oferecido por 42 universidades<sup>12</sup>. Conforme atestado no regimento<sup>13</sup>, trata-se de um projeto que “visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País.” Nas disciplinas obrigatórias<sup>14</sup> do curso, envolve-se uma variedade de estudos de linguagem, como alfabetização e letramento, texto e ensino, leitura e escrita, variação e oralidade. O programa concentra-se na área de “Linguagens e Letramentos”, abarcando duas linhas de pesquisa: “Teorias da linguagem e ensino” e “Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes”. Nessa breve descrição, percebemos um foco absolutamente voltado para a escola básica, abrangendo docentes, alunos e o conhecimento: a linguagem. A proposta é um curso de

---

<sup>11</sup> Feito no 2º semestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, na disciplina de “Formação docente e práticas educativas”, em uma discussão sobre letramentos acadêmicos.

<sup>12</sup> Tem um total de 49 unidades, porque quatro universidades oferecem mais de uma unidade, segundo o site do Programa.

<sup>13</sup> Disponível em: <http://www.profletras.ufn.br/>

<sup>14</sup> Programas disponíveis em: <http://www.profletras.ufn.br/>

24 meses em que os alunos realizam disciplinas e pesquisa aplicada na escola básica, conforme o regimento.

Observamos que há uma proposta de formação continuada muito fecunda, porque propicia formação a um professor já atuante; como afirma Silva (2017, p. 716), “Diferentemente dos alunos da licenciatura, os professores trazem inúmeras experiências e saberes construídos na escola básica”. Por isso, a confrontação entre saberes científico-acadêmicos produzidos nas universidades e saberes advindos das experiências docentes fornece terreno fértil para “a produção cooperativa de ‘pesquisa, desenvolvimento e inovação’” (SILVA, 2017, p. 716) no campo do ensino de língua.

## 4.2 OS DADOS

A proposta desta pesquisa é a análise das práticas relatadas nas dissertações, que aqui são tomadas como documentos; o *corpus* é constituído de 59 dissertações publicadas entre os anos de 2015 e 2018, selecionadas por tematizarem a oralidade.

Os documentos constituem fonte rica de pesquisa, por revelarem concepções, representações, comportamentos e crenças. Segundo Ludke e André (1986), nesse tipo de análise, os documentos são concebidos como fontes estáveis de dados; constituem-se como materiais escritos, orais, áudio ou videograçados, fotografias, imagens, ou seja, é possível haver registros feitos por diferentes formas de gravação, que podem se constituir na categoria “documento”. Por isso, reafirmamos a escolha das dissertações, que fornecem informações a serem interpretadas para construção de sentido acerca das novas práticas de oralidade na escola.

Enfrentamos dificuldades na composição do *corpus*, já que poucos programas tinham repositórios disponíveis *online*<sup>15</sup> e não havia, ainda, uma plataforma unificada da coordenação do programa nacional, algo que já acontece hoje. Realizamos, então, busca nos repositórios gerais das universidades vinculadas ao programa. Esses repositórios portam dissertações e teses de todos os seus programas, profissionais e acadêmicos, de diversas áreas do conhecimento. Também procedemos à busca por e-mails enviados às secretarias das unidades, solicitando tanto dissertações em PDF quanto contato de egressos, para que pudéssemos solicitar as dissertações aos próprios autores. É possível que, hoje, haja mais trabalhos versando sobre a temática, o que merece novas análises para confrontar com os dados aqui presentes, a fim de contribuir com a discussão.

Inicialmente, fizemos a busca pelas palavras “oralidade”, “oral(is)”, “fala”, “escuta” e “retextualização”. Com essa busca, encontramos 104 dissertações. Todavia, em uma leitura mais aprofundada, percebemos que apenas 59 dissertações relacionavam-se ao trabalho com oralidade, de modo que descartamos as que não envolveram estudo sistematizado ou experiências e reflexões sobre o oral; exemplo de trabalhos excluídos foram aqueles em que há ensino de um gênero, por exemplo uma crônica, com discussão oral sobre o conteúdo ou leitura oral para estudo de um conteúdo gramatical relativo à crônica, e não à oralidade. Foram incluídos trabalhos em que as práticas de oralidade eram objeto de ensino envolvendo estudo e reflexão sobre os aspectos da fala, como informações sobre a produção oral, direcionamento para escuta, análise ou apenas sensibilização para aspectos da oralidade. Dois trabalhos também foram excluídos por apresentarem apenas análise de materiais, e não intervenção na realidade escolar. Apresentamos, abaixo, a quantificação do *corpus*:

---

<sup>15</sup> Em 2018.

**Quadro 1 - Corpus**

Quantidade de dissertações com/sobre oralidade por região	
SUL	3
CENTRO-OESTE	4
NORDESTE	33
SUDESTE	18
NORTE	1
Total	59

**Fonte:** elaborado pela autora.

Fizemos a leitura inicial dos trabalhos pelo resumo; em seguida, procedemos à leitura dos aspectos teóricos, metodológicos e dos resultados alcançados. Assim, a construção do banco de dados envolveu a produção de quadros com as ações desenvolvidas, os gêneros e as dimensões abordadas, que apresentamos em seguida.

## 5 O QUE ABORDAM AS PESQUISAS?

Nesta seção, dividimos as discussões em quatro tópicos: as principais referências teóricas que embasam os trabalhos; os gêneros orais envolvidos nas práticas; os aspectos extralinguísticos; e as práticas de integração oralidade – letramento.

A etapa em que as pesquisas foram predominantemente desenvolvidas é o 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental II (55 dissertações de ensino regular e 1 de EJA – 6º ao 9º ano), sendo que há 3 dissertações envolvendo 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I.

Quanto à metodologia declarada nas dissertações, os trabalhos estão divididos da seguinte forma<sup>16</sup>:

**Quadro 2 - Metodologia assumida nas dissertações**

Metodologia	n. de dissertações
Pesquisa-ação	33
Pesquisa-intervenção	3
Investigação-ação	1
Pesquisa-ensino	1
Qualitativa, descritiva ou interpretativista	9
Não nomeada <sup>17</sup>	5
Bibliográfica e documental <sup>18</sup>	4
Etnográfica	3
Observação participante empírica	2
Semiológica	1

**Fonte:** elaborado pela autora.

Apesar de não se intitularem, na totalidade, pesquisa-ação ou intervencionista, todos os materiais analisados revelavam efetiva intervenção na realidade escolar, com análise das práticas, dos materiais e/ou do desenvolvimento dos alunos, que se voltavam explicitamente

<sup>16</sup> Algumas declaram mesclar duas ou mais perspectivas, motivo pelo qual, nesta tabela, o número ultrapassa 59.

<sup>17</sup> Embora o trabalho não nomeie a metodologia, pela leitura da seção, aparecem palavras como intervenção, prática na escola, trabalho desenvolvido com os alunos, configurando-se, então, pesquisa de caráter intervencionista.

<sup>18</sup> Essas pesquisas foram tomadas como etapas de trabalhos intervencionistas, não configurando-se apenas pesquisa em documentos.



para pesquisas sobre as ações docentes em contexto educacional, cumprindo o requisito exigido pelo programa.

## 5.1 O REFERENCIAL TEÓRICO PREDOMINANTE

Como era de se esperar, autores de reconhecimento na temática são os que figuram entre as principais referências das dissertações, como podemos verificar abaixo.

**Quadro 3** - Autores citados como referências para o ensino de oralidade<sup>19</sup>

Autores	n. de dissertações
Marcuschi (2001)	38
Schneuwly, Dolz (2004) e autores do grupo de Genebra	24
Koch (1992)	14
Marcuschi e Dionísio (2005)	5
Castilho (2000)	5
Fávero, Andrade e Aquino (2005)	5
Preti (1999)	4
Ramos (1999)	3

**Fonte:** elaborado pela autora.

Esses autores são demasiadamente pertinentes para embasar as pesquisas porque postulam um viés social da linguagem e uma concepção de relações entre fala e escrita não dicotômica; além disso, percebe-se um grande número de trabalhos que teorizam sobre *as práticas* com a oralidade, e não apenas portam conhecimentos teórico-conceituais de linguagem. Sendo assim, vemos nas pesquisas uma conceituação da relação oralidade - letramento e uma discussão sobre o *conhecimento pedagógico* da oralidade, remetendo-nos aos saberes relativos à transposição didática de conceitos. Esse destaque para a transposição nas dissertações enfatiza o caráter prático do mestrado, que prioriza o “como fazer”. Valoriza-se, nesse caso, o conhecimento “pedagógico-educacional”, muitas vezes considerado, em outros contextos, “de menor valor”, conforme Gatti (2013).

Autores como Ângela Kleiman, Roxane Rojo, Magda Soares, Irlandé Antunes, Carlos Alberto Faraco, J. P. Bronckart, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Luzia Bueno e Terezinha C. Costa Hübner também engrossam o rol de autores que embasam uma pedagogia de línguas: tais autores são referenciados para tratar de (multi)letramentos, projetos de letramento, variação linguística, leitura, escrita, oralidade, análise linguística e demais temáticas do ensino de línguas.

Compreendemos como pertinentes as bases teóricas elencadas, já que trata-se de referencial que subsidia a construção de um “novo” ensino de LP, rompendo com a prescrição gramatical de décadas anteriores, com o estudo na norma culta apartada de contextos e procedimentos classificatórios sem finalidade, propiciando que as ações docentes migrem para o desenvolvimento de capacidades linguísticas dos estudantes.

## 5.2 OS GÊNEROS MAIS ABORDADOS

Felizmente, há uma variedade de gêneros da oralidade nos trabalhos. Essa é uma informação bastante relevante visto que pesquisas em livros didáticos de 6º ao 9º ano, etapa predominante nas dissertações, mostram que há poucas propostas de ensino do oral

<sup>19</sup> Em todas as dissertações, mais de um autor é citado como referencial; dessa forma, o número total ultrapassa 59.

(RODRIGUES, DANTAS, 2015) e ainda com uma variedade limitada de gêneros<sup>20</sup> (SILVA, LUNA, 2014). Sabemos o quanto os LD são centrais nas escolas brasileiras. Os gêneros presentes nas dissertações estão organizados no seguinte quadro:

**Quadro 4 - Gêneros mais abordados nas dissertações**

Gêneros <sup>21</sup>	n. de dissertações
Contação de história (9)/narração oral/narração dramatizada-entonada (5)	14
Gêneros narrativos: fanfíc (1), vídeo curto (1), conto (2), miniconto (1), fábula (1), caso (2), lenda (2), memória (1), filme (1)	12
Entrevista	10
Apresentação oral (2) /seminário (8)	10
Debate (6)/diálogo argumentativo(2)	8
Poesia, slam, cordel, repente, vídeopoema, rap (recitação/empostação)	6
Programa de variedades de rádio	2
Podcast	2
Depoimento (1)/relato pessoal (1)	2
Documentário	2
Videocast (em vlog)	1
Palestra	1

**Fonte:** elaborado pela autora.

Por esses dados, percebemos a presença tanto de gêneros mais canônicos do contexto escolar (seminário, debate, entrevista), inclusive já presentes em materiais didáticos há algumas edições do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), mas também vemos pesquisas que trazem novas práticas, sobretudo no âmbito das tecnologias digitais potencializadas pelo uso de internet e programas de gravação, edição e compartilhamento, o que eleva a quantidade de práticas de multiletramentos aos quais os alunos têm acesso, possibilitando interações que envolvem diferentes modos de significação, como o *podcast*, o *vlog*, o documentário, ainda que em quantidade pequena.

Vemos também uma grande variedade de gêneros do agrupamento<sup>22</sup> do “narrar”, que se refere à cultura ficcional, quantidade que ressalta nos dados: temos 26 trabalhos envolvendo narrativas em geral e 6 envolvendo poemas diversificados do campo poético-literário. Nas atividades, são propostas observação dos aspectos multimodais. Essa produtividade do campo literário pode ter tido impacto nas dissertações já que o PROFLETRAS traz como um dos eixos centrais as práticas de *Literatura e Ensino*, perceptível nas disciplinas do curso, disponíveis no site do programa nacional, campo tanto das disciplinas obrigatórias quanto das optativas. Trata-se de um ganho, se considerarmos que os cursos de graduação em Letras revelam certa omissão na formação de professores para o trabalho com a literatura na escola (CASTANHO, 2012).

Também estão presentes gêneros argumentativos, expositivos e de relato nos dados, sendo ausente apenas os gêneros instrucionais. Percebemos, assim, que há, pelos trabalhos realizados, uma diversificação no desenvolvimento de capacidades de linguagem. Como os

<sup>20</sup> Apesar da pequena variedade, ressaltam os autores que temos um ganho considerando que, anteriormente, a lacuna era ainda maior (SILVA, LUNA, 2014).

<sup>21</sup> Sabemos que nem todos constituem-se gêneros, mas a nomeação foi dada pelos autores, motivo pelo qual a mantivemos aqui. Às vezes, a dissertação traz trechos como “desenvolvemos um trabalho com rádio na escola”, ou “realizamos um projeto com narrativas”, dentre outros que são apresentados no quadro acima.

<sup>22</sup> Fazemos referência ao agrupamento de gêneros proposto por Schnewly e Dolz (2004), em que os gêneros são reunidos para o ensino considerando as tipologias e as capacidades de linguagem dominantes, bem como os domínios sociais da comunicação. No caso dos gêneros da ordem do narrar, a capacidade de linguagem dominante é a de “mimeses da ação através da criação de intriga”, e o domínio social da comunicação é a cultura ficcional.

gêneros textuais são ações produzidas em atividades coletivas de linguagem, e propiciam bases para diferentes ações sociais, é bastante relevante que os alunos tenham essa diversidade de condições para agir socialmente.

### 5.3 A DIMENSÃO EXTRALINGUÍSTICA DA ORALIDADE

Diferentes aspectos extralinguísticos da oralidade, para além da linguagem verbal, são enfatizados como inerentes à produção de sentido e à compreensão em diversas situações comunicativas. Isso fica claro nas dissertações quando professores solicitam atenção para prosódia, altura da voz, expressões faciais e corporais, dentre outros. Esses aspectos são encontrados nas pesquisas nomeados por “*análise dos elementos prosódicos*”, “*recursos da oralidade*”, ou “*elementos extralinguísticos*” da oralidade:

**Quadro 5 - Aspectos extralinguísticos da oralidade abordados**

Aspectos	n. de dissertações
Postura, gestos e expressão facial	10
Tom/altura da voz	5
Ritmo da fala	2
Pausas	3
Hesitações e reformulações	5
Repetição	5
Observação e respeito ao turno de fala	1
Marcadores conversacionais	1
Papel e comportamento dos interlocutores	6

**Fonte:** elaborado pela autora.

Em 11 trabalhos, os docentes solicitam que os alunos gravem (áudio ou vídeo) suas produções e observem atentamente esses aspectos, tanto para perceber como eles estão integrados ao verbal na construção de sentido, quanto para obter sucesso em novas empreitadas nas produções.

Vale destacar a quantidade de trabalhos envolvendo produções literárias e oralidade: há muitas propostas de declamação de poesia, recitação, leitura dramatizada ou leitura oral de narrativas (como mostramos em 5.2) em que são muito enfatizadas as observações dos aspectos extralinguísticos, sem os quais a compreensão pode ficar afetada para os ouvintes. Nesse caso, são destacados elementos como entonação, altura, ritmo, extremamente necessários também para o campo artístico-literário.

Um aspecto que consideramos negativo é que nas questões de análise linguística, 8 pesquisas propõem como reflexão apenas a observação da “formalidade e informalidade”, sem reflexão para questões multimodais da oralidade.

Apesar disso, há forte sensibilização para que os discentes da escola básica façam reflexões sobre esses fenômenos da oralidade, considerando mais que sua identificação, mas suas finalidades, de modo a integrarem esses elementos extralinguísticos para a compreensão.

### 5.4 INTEGRAÇÃO ORALIDADE/LETRAMENTO NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Apenas 3 dissertações abordam “diferenças entre fala e escrita”, solicitando, aos alunos, que demarquem aquilo que é próprio de uma ou outra modalidade; tais diferenças são percebidas no confronto entre textos orais e escritos. Todos os outros 56 trabalhos enfocam relações, o que parece atenuar a perspectiva dicotômica entre oralidade e letramento.

As propostas de atividade, nesta categoria, são feitas da seguinte forma: não se enfatiza que elementos e fenômenos são típicos da fala *ou* da escrita, mas como podemos interagir pela linguagem considerando as relações dessas modalidades, seja em debates, declamações, vídeos e demais situações de uso da linguagem apresentadas no item 5.2. Isso fica mais claro quando visualizamos as tarefas solicitadas nas pesquisas:

**Quadro 6** - Tarefas solicitadas aos alunos nas atividades

Tarefas	n. de dissertações
Analisar a oralidade (reconhecer, refletir sobre, discutir) seja pela retextualização ou pela escuta/compreensão de áudio, vídeo ou produção em sala/escola	18
Produzir (contar, narrar, declamar, apresentar, dramatizar, defender...)	14
Escutar, ouvir, assistir (para reconhecer o gênero, levantar suas características e objetivos, papel dos interagentes, uso de roteiros, slides ou outros suportes)	12
Gravar (em áudio ou vídeo) para analisar aspectos do oral	11
Transcrever (da fala para a escrita)	10
Preparar roteiro (para filmagem, para apresentação, para entrevista...)	7
Retextualizar (observando aspectos da relação fala-escrita)	5
Ensaïar ou treinar antes da apresentação	2

**Fonte:** elaborado pela autora.

As tarefas acima são sínteses das atividades escolares que dão ênfase à continuidade, e não à diferença, entre fala e escrita, propiciando compreensão sobre como elas se integram nos contextos de uso. Os exemplos que envolvem preparar um roteiro para entrevistar alguém, ou para expor seus argumentos no momento de um debate, ou *slides* para uma apresentação na escola mostram que os docentes enfocam mais o uso do texto escrito em situações de oralidade do que as diferenças entre essas modalidades. Também é interessante que alguns professores orientem os alunos a testar equipamentos antes das gravações e apresentações, treinar a fala antes da exposição com roteiro escrito, a fim de perceber se os aspectos extralinguísticos estão condizentes com a situação comunicativa; também tivemos orientações, ainda que poucas, para que os alunos arrumassem fisicamente o ambiente antes da interação, percebessem se havia barulho antes da gravação, para proporcionar uma interlocução efetiva.

Vale destacar que nas atividades de análise da relação fala e escrita, 4 dissertações evocam autores da oratória mais voltados ao contexto empresarial (como Reinaldo Polito), que tem material acessível na internet sobre o tema, para discutir com os alunos questões como medo de falar em público, estratégias de oratória, como vencer a insegurança, dentre outros. Se considerarmos que há algumas décadas essas propostas sequer existiam na escola, temos um ganho nessas atividades.

Compreendemos que essa linha mais tênue entre fala e escrita, rompendo com o viés dicotômico, é um dado bastante positivo; conforme atestam Dolz e Gagnon (2015, p. 52) “a integração do oral no ensino (...) permite aproveitar melhor as práticas, as interações a serviço do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos”.

Há evidente impacto dos estudos aplicados da linguística, quando percebemos que exercícios de retextualização, transcrição de fala ou atividade de escuta são propostos aos alunos para observação das questões multimodais da oralidade. É válido ressaltar a importância desse impacto na formação, que se volta para a transposição didática dos conceitos, enfatizando o saber pedagógico predominante no mestrado, conforme discutimos na seção 2.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando nossos objetivos, de analisar as dissertações em quatro aspectos gerais, (referências teóricas, gêneros orais, dimensão extralinguística e integração oralidade – letramento), os resultados revelam avanços no ensino de oralidade, envolvendo aspectos já abordados por diferentes teóricos desde a década de 90, bem como documentos como Parâmetros Curriculares Nacionais até a Base Nacional Comum Curricular, vigente no momento.

Quanto aos dados, as dissertações se apropriam de referenciais da Linguística Aplicada e da Educação enfatizando a transposição, o que nutre os saberes científico-acadêmicos de um conhecimento pedagógico e profissional no campo da oralidade, relação essa bastante promissora para formar novos professores considerando as ações docentes realizadas na escola brasileira. A ampliação de propostas com gêneros orais menos canônicos e o envolvimento de tecnologias digitais, a ênfase nos aspectos extralinguísticos das tarefas e um maior equilíbrio na análise das relações entre fala e escrita revelam que a formação docente é necessária para romper, como dissemos na seção 2, com o desconhecimento de uma pedagogia do oral, caminhando para uma transposição frutífera e segura na escola.

Enfatizamos, neste artigo, que as políticas de formação docente no país devem priorizar a ideia de que o conhecimento pedagógico traz efetivas mudanças, já que se oportuniza aos docentes se apropriarem de saberes científico-acadêmicos e confrontar com práticas pedagógicas que atinjam o objetivo de tornar os alunos capazes de interagir pela linguagem e refletir sobre sua língua. Programas como este concretizam ações que devidamente considerem os professores da escola básica como profissionais-pesquisadores capazes de qualificar o ensino.

Acreditamos que as dissertações do PROFLETRAS constituem-se material relevante na formação docente, o que nos leva a defender também o fortalecimento de uma relação universidade-escola que promova trabalhos de pesquisa-ação e pesquisa colaborativa, bem como outras propostas intervencionistas, para promover maior qualidade no ensino de Língua Portuguesa na escola básica.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, L.T. de. Uma proposta discursiva de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, v.1, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2012/02/Fale-para-o-professor-Uma-proposta-discursiva-de-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-C%C3%B3pia.pdf>  
Acesso em: out. 2018.

ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. M. **Oralidade em foco**: conceito, descrição e experiências de ensino. Editora Pontes, 2016.

BAUMGÄRTNER, C. T. Grupo de estudos de Língua Portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco nos gêneros orais e ensino. *In*: BUENO, L. COSTA-HÜBES, T.C. (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 91-116.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_18jun\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_18jun_site.pdf). Acesso 18 jun. 2019.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Revista Instrumento**, v. 11, n. 1, p. 9-18, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18612>. Acesso em: jan. 2020

BUENO, L. Gêneros orais: elementos linguísticos e não-linguísticos. In: I Simpósio mundial de estudos de língua portuguesa. **Anais do SIMELP**. São Paulo: USP, 2008. v. 1. Disponível em: <http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S3501.pdf>. Acesso janeiro de 2020

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BUENO, L.; JACOB, A. E.; ZANI, J. B. Gêneros orais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Uma análise dos anos iniciais. In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Editora Pontes, 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999.

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

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JR, C. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

CASTANHO, A. P. B. **O ensino da literatura e a formação de professores em cursos de letras**. 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2012.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

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.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial** - Uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras,

2013.

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.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto: uma ferramenta didática para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. *In:* BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (Orgs.). **Gêneros orais no ensino.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

DOLZ, J. SILVA-HARDMEYER, C. COPPOLA, A. Análise de dois dispositivos de formação docente em didática do oral. *In:* MORETTO, M.; WITTKE, C. I.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Dialogando sobre (trans)formações docentes:** (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita:** perspectivas para o ensino de língua materna. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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.

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. As experiências de escrita na formação de professores de Língua Portuguesa: uma prática no curso de Letras da UFJF. *In:* GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. (Orgs.). **Letramentos e práticas de ensino.** Campinas, SP: Editora Pontes, 2016. p. 35-52.

GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, A. B. C.; GODOY, A. Experiências de formação docente na perspectiva da educação linguística. *In:* MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Orgs.) **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa.** Araraquara, Editora Letraria, 2019. Disponível em: <https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2019/10/Oralidade-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-e-ensino-de-L%C3%ADngua-Portuguesa-Letraria.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> Acesso em: ago. 2017

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf> Acesso em: out. 2018

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A de; ALMEIDA, P. C. A de. **Professores do Brasil:** Novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GUIMARÃES, A. M. M.; SOUZA, J. Quão interacional é a oralidade que ensinamos na escola? *In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Editora Pontes, 2018.*

KOCH, I. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

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

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? *In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; NASCIMENTO, B. E. S. Basta conversar? A prática de ensino da oralidade no segundo ciclo. *In: HEINIG, O.; FRONZA, C. A. (Orgs.). **Diálogos entre linguística e educação***. Blumenau, EdUFurb 2010, p. 91-114.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R. Escrita e formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em Língua Portuguesa. **Revista Raído**, v. 11, n. 27, 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/5605>. Acesso em: jan. 2020.

MAGALHÃES, T. G. **Práticas autorais de linguagem**: da formação docente à escola básica. Palestra (aula inaugural do PROFLETRAS). Universidade Estadual no Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio. 2019.

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

MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Orgs.). **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara: Editora Letraria, 2019.

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.; DIONÍSIO, A. P. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/32.pdf> Acesso em fevereiro de 2020



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.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, L. R. **Na trilha do desenvolvimento profissional**: percepções de professoras em formação continuada acerca do ensino de oralidade. 2019. 104 p. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio do Sinos. 2019.

NONATO, S. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 49-68, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982019000100049](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000100049)  
Acesso em: jan. 2020.

OLIVEIRA, P. T. C.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Operadores argumentativos no contexto do debate regrado: escutando o docente a respeito das propostas de ensino presentes no livro didático. *In*: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Editora Pontes, 2018.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas: Papyrus, 1998.

PRETI, D. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.

PROFLETRAS. **DIRETRIZES PARA A PESQUISA DO TRABALHO FINAL NO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS** – PROFLETRAS. 2014. Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/documentos/187325203/diretrizes#.Xs1veWhKjIU>. Acesso em: nov. 2019.

RANGEL, E. O. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? *In*: RANGEL; E. O.; ROJO, R. H. R. (Coords.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/102984>. Acesso em: mar. 2020.

RINCK, F. B.; 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 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](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/346)  
Acesso em: jan. 2020.

SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 6, especial, 2016. Disponível em:  
<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2017/01/2-Artigo-Wagner.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

SILVA, W. R. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n.70, p.708-731, 2017. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n70/1809-449X-rbedu-22-70-00708.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

SILVA, E. C. L.; LUNA, E. A. A. Oralidade no livro didático: os primeiros passos de um longo caminho. **Revista Encontros de Vista**, v. 14, n. 1, p. 29-44, 2014. Disponível em:  
<http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/3-20142.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

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. (trad e org Roxane Rojo). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, K. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero textual “entrevista de emprego”: suas características na esfera acadêmica visando a escolas de idioma. *In*: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

ZANI, J. B.; BUENO, L. O ISD, a Análise da Conversação e os Meios não-linguísticos: uma proposta de quadro de análise da comunicação oral em eventos científicos. **Revista Veredas**, v. 21, n. 3, 2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/34-O-ISD-a-An%C3%A1lise-da-Conversa%C3%A7%C3%A3o-e-os-Meios-n%C3%A3o-lingu%C3%ADsticos.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

Recebido em: 18 de março de 2020

Aceito em: 20 de maio de 2020

Publicado em Setembro de 2020