

Oralidade, gêneros orais e formação de professores: da sala de aula às ruas da cidade

Orality, oral genres and teacher education: from the classroom to city streets

Luzia Bueno¹

Universidade São Francisco

luzia.bueno@usf.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-1397-1482>

Fabiana Rodrigues de Sousa²

Universidade São Francisco

fabiana.sante@usf.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-9963-0958>

Wesley Baptista³

Faculdade XV de Agosto

wesbaptista@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7155-4989>

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre o trabalho com a oralidade e os gêneros orais na formação de professores/as. Para isso, apoiando-nos em quadros teóricos-metodológicos que ressaltam o papel da linguagem, da pronúncia coletiva do mundo e da educação na formação humana, visando à construção de uma sociedade com consciência crítica e transformadora, analisamos grades curriculares de cursos de graduação para tratarmos da formação inicial e iniciativas de formação continuada. Os resultados indicam que os documentos oficiais ainda não destacam a importância da oralidade e dos gêneros orais na formação de professores/as, todavia

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP. É professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco.

² Doutora em Educação pela UFSCar. É professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco.

³ Doutor em Educação pela USF. É Coordenador e professor do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade XV de Agosto.

há iniciativas que colocam os/as docentes em diálogo apreendendo-os como protagonistas de fato e de direito das decisões sobre a organização de seu trabalho. Tais iniciativas têm condições de superar as limitações impostas pelas prescrições iniciais ao proporem novos caminhos da sala de aula para as ruas da cidade.

Palavras-chave: oralidade; gêneros orais; formação de professores

Abstract: This article aims to reflect on working with orality and oral genres in teacher education. To this end, relying on theoretical-methodological frameworks that highlight the role of language, the collective pronunciation of the world and education in human formation, aiming at the construction of a society with critical and transformative awareness, we analyze curricula of undergraduate courses for we deal with initial teacher education and continuing education initiatives. The results indicate that official documents still do not highlight the importance of orality and oral genres in teacher education, however there are initiatives that place teachers in dialogue, leaving them as *de facto* and legal protagonists of decisions about the organization of their work. Such initiatives are capable of overcoming the limitations imposed by the initial prescriptions by proposing new paths from the classroom to the city streets.

Keywords: orality; oral genres; teacher education

Introdução

O presente artigo é parte integrante do dossiê “Ensino de gêneros orais, práticas de oralidade e formação docente: uma homenagem a Luiz Antônio Marcuschi”. Nele iremos retomar algumas proposições de Marcuschi (2001; 2003; 2008) sobre como levar à oralidade e os gêneros orais para o trabalho efetivo do docente em sala de aula, articulando-as aos estudos de Schnewly e Dolz (2004) e às discussões de Paulo Freire (2005; 2014) sobre a importância do diálogo nas formações.

A oralidade está presente na vida diária de todos os grupos sociais nos vários gêneros orais a que recorrem para interagirem, seja em uma sala de aula, seja nas ruas da cidade; assim, saber falar e escutar são ações importantes como ler e escrever, todavia, ainda que as pesquisas sobre a temática venham aumentando, os resultados destas indicam que o oral continua a não ter o devido destaque no espaço educacional (Marcuschi, 2001; Bueno, 2009; Nascimento, 2022).

Esse cenário pode ser alterado se tivermos professores/as com uma boa formação no tocante ao trabalho com a oralidade e com gêneros orais, já que estes/as podem organizar atividades que levem educandos/as a se desenvolverem também em relação à fala e à escrita, podendo, agir com sucesso, tanto na sala de aula quanto nas ruas da cidade.

Considerando isso, propomo-nos neste artigo a refletir sobre o trabalho com a oralidade e os gêneros orais na formação de professores/as. Para isso, apoiando-nos em quadros teóricos-metodológicos que ressaltam o papel da linguagem, da pronúncia coletiva do mundo e da educação na formação humana, visando à construção de uma sociedade com consciência crítica e transformadora, analisamos grades curriculares de

cursos de graduação para tratarmos da formação inicial e iniciativas de formação continuada. Os quadros teórico-metodológicos que mobilizamos para análise de cada documento e das práticas de pesquisa e extensão que dão suporte às nossas considerações e análises serão apresentados nas próximas seções deste artigo

O trabalho com a oralidade, os gêneros orais e a pronúncia coletiva de mundo

Em nossos trabalhos de formação de professores/as, temos procurado mobilizar quadros teóricos-metodológicos que nos permitam discutir com os/as docentes tanto sobre os saberes a ensinar e os saberes para ensinar (Hofstetter; Schneuwly, 2020) quanto sobre as finalidades maiores da educação, qual seja, a formação humana visando à liberdade, ao desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora (Freire, 2005).

Nesse sentido, ao tratarmos da linguagem, partimos da concepção de letramento social, conforme Street (2014), percebendo-o como tão plural quanto a sociedade, mas articulado à oralidade e aos gêneros orais em nosso mundo contemporâneo, os quais podemos ver se realizando em práticas sociais situadas e concretas. Nessas práticas, as relações de poder, de tensão, de conflitos estão sempre presentes, mas pela apropriação dos recursos sociossemióticos elas podem ser revistas, negociadas e transformadas.

A oralidade e os gêneros orais ocupam lugar central na concepção de educação como prática de liberdade proposta por Freire (2014), tanto no sentido da problematização da realidade como no desenvolvimento de habilidades que possibilitem aos sujeitos populares a ruptura do silêncio e a pronúncia coletiva do mundo. Para Freire (2005, p. 90): “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciadores, a exigir deles novo pronunciar”. Sendo assim, é por meio da oralidade e do movimento dialógico de ler e pronunciar o mundo coletivamente que são construídas práticas educativas emancipadoras e voltadas à transformação da realidade.

A descon sideração da centralidade da oralidade no modo de apreender e construir conhecimentos se configura como uma marca da colonialidade do poder e do saber que persiste nas práticas e instituições de ensino brasileiras. A concepção de educação bancária, veementemente, criticada por Freire (2005) ainda ecoa em nossas escolas e em práticas pedagógicas que fomentam exclusivamente a aquisição da escrita, muitas vezes por meio de cópias, sem tecer a devida articulação com a oralidade e com as habilidades de leitura e pronúncia coletiva do mundo.

Essas práticas educativas bancárias ignoram que os grupos populares constroem conhecimentos por meio da oralidade e que a promoção da habilidade de narrar se constitui como uma forma de estimular a tomada de posição frente à realidade vivida, impulsionado assim a participação social. Pois sujeitos populares tecem a leitura do mundo e de sua realidade, ao assumirem oralmente objetos, acontecimentos e situações como narrativas:

Nossa tradição na cultura popular é mais oral do que escrita. As pessoas fazem narrações orais. E o que é narrado exige troca de olhares e gestos. O que é narrado não reúne nem guarda os objetos e as situações. A narrativa é um exercício da memória, atenta no presente, desafiando pessoas a se apoderarem do que é oralmente narrado. As pessoas desenvolvem à sua maneira uma posição diante do que é narrado (Freire; Nogueira, 1993, p. 28).

A linguagem e a oralidade não assumem somente a função de expressão da realidade, mas, sobretudo, se configuram como meio de atuação na realidade com vistas a transformá-la. Assim, situamo-nos no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD (Bronckart, 1999, 2019), assumimos a relevância da linguagem no desenvolvimento humano e o papel da educação em um trabalho deliberado de “formar” a humanidade em direção a um dado “novo” mundo, já que escolhas são feitas, mas também podem ser alteradas de acordo com a compreensão que se tem do agir humano e de seu “peso” em cada contexto. Frente a isso, o/a professor/a ocupa um lugar de destaque e sua formação precisa ser muito bem considerada, tendo em vista que futuro é esse que esperamos construir.

Ainda que haja um predomínio da escrita ao se pensar na linguagem na escola, nota-se nas últimas décadas um avanço nos estudos que visam ressaltar a relevância da fala na vida humana. Compartilhando desse objetivo, na formação para o ensino da oralidade e dos gêneros orais, partimos dos estudos do ensino de gêneros orais de Schneuwly e Dolz (2004), representantes do ISD, mas os articulamos aos de Marcuschi sobre oralidade e gêneros orais (2001, 2003, 2008). Para esses autores, a oralidade e os gêneros orais merecem um lugar de destaque no ensino, assim como ocorre com a escrita e os gêneros escritos. Para isso, Schneuwly e Dolz (1998, 2004) defendem a necessidade de se assumir os gêneros orais como objetos de ensino, em todos os anos escolares, organizados em uma progressão em espiral, visando a levar os/as educandos/as a se apropriarem de suas várias dimensões a fim de desenvolverem capacidades de linguagem que lhes permitam agir com sucesso em diferentes situações comunicativas. Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) tratam de três capacidades de linguagem: a de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva. Já em Dolz (2015), encontramos a capacidade multissemiótica.

No quadro a seguir, encontramos uma síntese feita por Bueno et al. (no prelo):

Quadro 1. Capacidades de linguagem

CAPACIDADE DE LINGUAGEM	NÍVEIS DE ANÁLISE DO TEXTO ORAL	CARACTERÍSTICAS
DE AÇÃO	Situação de comunicação e conteúdo temático (contexto de produção)	Saber relacionar o gênero a um determinado contexto mais amplo (isto é, à esfera de atividade em que o produtor do texto está atuando); e mobilizar os conteúdos a serem verbalizados adequados à situação e ao gênero.
DISCURSIVA	Planificação ou organização interna (Infraestrutura textual)	Saber estabelecer um plano global para o texto e selecionar tipos de organização adequadas à situação de comunicação.
LINGUÍSTICO-DISCURSIVA	Textualização ou características linguísticas (Mecanismos de Textualização e Mecanismos enunciativos)	Saber construir um texto com coesão para sustentar um posicionamento enunciativo coerente, com a utilização de diferentes vozes e de modalizações.

Quadro 1. Continuação

MULTISSEMIÓTICA	Meios não linguísticos	Saber mobilizar e implementar na ação de linguagem os mecanismos não verbais para a produção de sentidos.
------------------------	-------------------------------	---

Fontes: Dolz, Pasquier e Bronckart (1993); Dolz (2015); Jacob e Bueno (2020)

Para tanto, faz-se necessário antes a elaboração de modelos didáticos (levantamento de suas dimensões ensináveis, considerando o grupo de educandos/as específico, os objetivos a serem alcançados, as práticas sociais de referência, a literatura sobre ele, conforme De Pietro e Schneuwly (2003) para, a seguir, construírem-se as sequências didáticas (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004) ou itinerários didáticos (Dolz, Lima, Zani, 2020).

Nesse olhar para os gêneros orais, Marcuschi (2008) ressalta a relevância de percebê-los em suas relações com a escrita a fim de se desconstruir a visão dicotômica que existe entre a fala e a escrita. Esse olhar pode permitir a compreensão de que os gêneros “são históricos e têm origem em práticas sociais; são sociocomunicativos e revelam práticas; estabilizam determinadas rotinas de realização; tendem a ter uma forma característica” e, além disso, pontua o autor que “nem tudo neles pode ser definido sob o aspecto formal; sua funcionalidade lhes dá maleabilidade e definição; são eventos com contrapartes tanto orais como escritas” (Marcuschi, 2008, p. 191).

Considerando essas indicações de Marcuschi (2008), na análise de textos de gêneros orais, faz-se necessário assim perceber as relações que eles mantêm com outros gêneros escritos, mas também os valores que ganham ou perdem na sociedade em função da variedade linguística em que são apresentados; ademais, suas características específicas enquanto textos falados com suas hesitações e seus marcadores conversacionais também devem ser explicitadas. Nas atividades para os/as educandos/as nos dispositivos didáticos (sequências ou itinerários didáticos), podemos também incluir algumas sugestões de Marcuschi (2001) propostas para livros didáticos, como reflexões, a partir da escuta de diferentes textos orais, sobre a variação linguística, suas marcas e os preconceitos no Brasil; análises de marcas de polidez na fala e de seu papel na qualidade da interação; discussões sobre as formas de como se pode desenvolver os temas; análise das estruturas sintáticas típicas de textos falados com seus cortes e retomadas; reescrita de diálogos, buscando perceber o que muda no nível estético e de compreensão com as alterações feitas.

Com esse trabalho, é possível contribuir para o desenvolvimento do letramento plural, que congrega escrita e oralidade, de educandos/as e de professores/as, o que provavelmente poderá também auxiliar na construção de uma sociedade mais crítica e transformadora.

Formação de professores/as: desafios e possibilidades

Para discutirmos sobre a formação de professores/as, com seus desafios e possibilidades, vamos nos centrar em um recorte dos dados de três pesquisas.

A primeira é uma pesquisa documental em diretrizes curriculares nacionais, currículos estaduais, projetos políticos pedagógicos e matrizes curriculares de cursos de graduação de Pedagogia e de Letras a fim de compreender como a oralidade e os gêneros orais aparecem. Neste artigo, traremos dados das diretrizes nacionais e de cursos de pedagogia bem avaliados com o objetivo de verificar as orientações e as disciplinas que se dedicam ao trabalho com a oralidade e os gêneros orais. Para isso, verificamos os títulos e ementas das propostas das disciplinas dentre aquelas voltadas ao trabalho com a alfabetização e a língua portuguesa. Essa verificação é feita com intuito de reiterar a argumentação, aqui apresentada acerca do lugar que a oralidade ocupa nos cursos de formação de professores/as no Brasil e não tem, portanto, a intenção de esmiuçar o ementário do curso de Pedagogia de cada instituição.

A segunda pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética, aborda uma formação continuada desenvolvida a partir de três cursos de extensão para 10 formadores/as de professores/as de uma rede municipal de ensino visando ao trabalho com a oralidade e os gêneros orais. Esses/as formadores/as desempenham também o papel de supervisores/as de ensino (2 deles) e de professores/as (8 deles) atuantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

A terceira pesquisa, se volta para cidade, a partir do dispositivo metafórico Letramento Urbano, buscando compreendê-la como um espaço produtor de modos discursivos plurais, congregando fala e escrita, historicamente e socialmente situados, produtor de modos de agir, percepções, representações de mundo, e sensibilidades.

Importante anunciar, aqui, que embora tenhamos adotado a nomenclatura dos documentos oficiais que dicotomiza formação inicial e formação continuada, partimos de uma concepção de educação permanente (Freire, 2005; 1995). O paradigma de formação permanente de Paulo Freire alude às experiências colocadas em ação pelo autor junto à Secretaria de Educação do município de São Paulo, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992). Esse paradigma é apreendido como uma “possibilidade para construir, coletivamente, novas formas de agir e pensar na formação docente, em uma perspectiva crítico-transformadora” (Saul; Saul, 2016, p. 19).

Nessa perspectiva, as práticas de formação docente são dialógicas e se ancoram em uma práxis pedagógica conscientizadora e visam, portanto, envolver professores/as no movimento permanente de ação e reflexão sobre sua prática (Freire, 1995). Contraria-se, assim, a perspectiva bancária de formação docente que tem se reduzido à formulação de prescrições feitas por aqueles/as que se julgam na função de “pensar” e “metrificar” a educação e a regulação do cumprimento de tais prescrições, que devem ser seguidas por docentes - aqueles/as que são apreendidos como os que “fazem” a educação. Dicotomiza-se, assim, a ação da reflexão, reduzindo o que fazer docente (Freire, 1993) à mera aplicação da legislação educacional.

A práxis pedagógica conscientizadora proposta por Paulo Freire é fundamental na consolidação de práticas de formação de educadores/as, em uma perspectiva crítica e dialógica, capaz de fazer frente à constante regulação, controle e vigilância impingidos à classe docente. Uma política de formação de educadores pautada no legado freireano apreende o exercício da docência no constante movimento entre o “medo” e a “ousadia” (Freire; Shor, 1986), reconhecendo professores/as como sujeitos de sua prática e não como meros aplicadores de diretrizes curriculares com vistas ao cumprimento de metas previamente estabelecidas nas avaliações externas.

Com isso, não estamos dizendo que os documentos prescritivos da legislação educacional devam ser desconsiderados nas práticas de formação docente; defendemos sim que tais documentos sejam problematizados e debatidos permanentemente nos espaços de formação de professores/as, favorecendo assim uma leitura crítica do fazer docente.

A formação inicial

Os documentos de prescrição têm sido um foco de pesquisa muito importante quando tratamos do trabalho de modo geral e do trabalho docente, em específico, no quadro dos estudos do ISD articulado às discussões das Ciências do Trabalho, como a Clínica da Atividade e a Ergonomia da atividade (Amigues, 2004; Lousada, 2020). Nessas pesquisas, argumenta-se sobre o peso das prescrições no direcionamento do agir docente, o qual precisa constantemente reagir reconceptualizando as normas que recebe para autoprescrever o seu agir e prescrever o de seu/sua educando/a. Além disso, conforme apontam Bueno, Mascia e Scaransi (2016), essas prescrições interferem também nas avaliações públicas que vão sendo aplicadas para os diferentes níveis de ensino. Nesse sentido, é importante verificar o que elas propõem para que possamos discutir que consequências elas podem gerar nos rumos do ensino e, assim, fazermos, enquanto pesquisadores/as, proposições do que elas podem conter.

A formação inicial no Brasil é normatizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN) e dialoga diretamente com os documentos que prescrevem como deve ser a educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao verificarmos as DNC de 2019, notamos que ela está organizada em capítulos, mas há a ênfase em Competências gerais e Competências específicas, relativas ao conhecimento profissional, à prática profissional e ao engajamento profissional, as quais são apresentadas com mais detalhe no anexo das DCN sobre a BNC-Formação. A linguagem é abordada em três capítulos. No capítulo III, Da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente), no artigo 8, enfatiza-se que um dos fundamentos pedagógicos da formação de professores/as da Educação Básica, deve ser “o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta” (Brasil, 2019). No Capítulo IV, Dos cursos de Licenciatura, no artigo 13, menciona-se o oral ao se indicar os estudos comuns para a formação de professores/as, pontuando como uma das habilidades “a proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta”. No capítulo VIII, sobre o Processo Avaliativo, arrolam-se algumas possibilidades de textos orais (as apresentações de seminários e trabalhos orais) para serem utilizados em avaliações.

Já na Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica - (BNC-formação) de 2019, de suas dez capacidades gerais, quatro implicam na linguagem:

- Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

- Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
- Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (Brasil, 2019, p. 13).

Contudo, nas 12 Competências específicas e dentre as 60 habilidades, somente uma dedica-se à linguagem:

Dimensão do conhecimento profissional

Competência: Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los:

Habilidade: Demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que possam apoiar o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica ministrada (Brasil, 2019, p. 15).

Nota-se, assim, que nas DCN e na BNC-Formação, a oralidade e os gêneros orais não aparecem com o devido destaque, mas como nos apontam Bueno (2009), Marcuschi (2001), Schneuwly e Dolz (2004), Storto, Costa-Maciel e Magalhães (2023), o trabalho com essa temática demanda um conhecimento mais sistematizado que precisaria de um bom tempo de formação para ocorrer.

Vejamos o oral na BNCC. No ensino de língua portuguesa, a BNCC propõe um ensino centrado em práticas de linguagem de leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica, oralidade e análise linguística/multissemiótica. Essas práticas de linguagem serão contextualizadas a partir dos campos de atuação social:

Quadro 2. Campos de atuação social da BNCC

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil (2018, p. 501)

Em todos esses campos, há possibilidade de um trabalho intenso com a oralidade, o qual pode ser feito a partir das práticas expostas no quadro a seguir:

Quadro 3. Tratamento das práticas de oralidade na BNCC

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	• Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	• Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: Brasil (2018, p. 79-80)

Ainda que o quadro indique diversas práticas, Bueno, Zani e Barricelli (2023, p. 311), após a análise da BNCC, das DNCs de 2019, da BNC-formação que a acompanha, concluem que “os gêneros orais e seu ensino são pouco tematizados, o que pode abrir espaço para que se continue interpretando que apenas a escrita deva ser priorizada”. Além disso, acrescentam as autoras, a iniciativa de tomar “a oralidade e os gêneros orais como objeto de ensino ainda necessita de um olhar mais apurado e de reflexões para a formação docente, o que envolve um conjunto de saberes, o desenvolvimento de capacidades de linguagem e formas do agir docente”. Se as prescrições oficiais não dão o devido destaque ao oral, isso também pode afetar os documentos oficiais que normatizam os cursos de graduação.

Ao verificarmos os currículos das dez instituições (USP, Unicamp, UFMG, PUC-SP, Unesp, UFRJ, UFRGS, UFF, UFSCAR e UNB) que apresentariam os cursos de pedagogia mais qualificados no Brasil, conforme o *Ranking* de Universidades do jornal Folha de São Paulo de 2024, que considera a avaliação de mercado, qualidade de ensino, desempenho dos alunos no ENADE, quantidade de professores/as com dedicação integral/parcial e avaliação dos/as docentes, notamos que a escrita continua sendo muito valorizada, uma vez que das disciplinas que abordam a língua portuguesa, em apenas duas instituições havia alguma que frisava o oral já nome: na UNESP, das cinco disciplinas, uma com título com oral (Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil); na UFRJ, das nove havia uma (Expressão Oral e Docência).

Quadro 4. Disciplinas de Alfabetização, Língua Portuguesa e de Oralidade/Gêneros orais

Instituição	Disciplinas	
	Disciplinas de Alfabetização/Língua Portuguesa	Disciplinas específicas sobre a oralidade / gêneros orais
USP	7	0
Unicamp	1	0
UFMG	4	0
PUC-SP	5	0
UNESP	5	1
UFRJ	8	1
UFRGS	7	0
UFF	9	0
UFSCAR	3	0
UNB	4	0

Fonte: elaborado pelos autores

Desse modo, dessas dez instituições apenas em duas o oral ganhou algum destaque, constituindo-se como uma disciplina específica sobre essa temática. Ao observarmos as ementas das disciplinas também verificamos que o oral é pouco mencionado. Se isso ocorre nas mais bem avaliadas, hipoteti-

zamos que tal situação pode também ocorrer na maioria das outras, afetando a formação de professores/as para o trabalho com o oral, uma vez que, em média há de 1 a 3 disciplinas obrigatórias de língua portuguesa, sendo as demais optativas. Nessas obrigatórias, há um farto conteúdo a ser abordado sobre alfabetização, escrita, leitura, oralidade (produção e escuta), análise linguística e multisemiótica, logo há sempre alguns temas que acabam não recebendo muita atenção. Em pesquisa com professores/as, Bueno (2009) constatou que uma das dificuldades que estes/as colocavam para não abordar o oral era o fato de não saberem como fazer isso. Certamente, a formação inicial ainda não tem ajudado a mudar esse cenário.

Se a formação inicial ainda não realiza um bom trabalho com o oral, parece que cabe à formação continuada realizar essa tarefa.

A formação continuada

As DNC de 2019 também propõe que a formação continuada siga atrelada à BNC-formação e à BNCC, uma vez que no capítulo II que trata Dos Fundamentos e da Política da Formação Docente, nos artigos VII e VIII prescreve que deve haver:

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, 2019, p. 3).

Assim, não há um modelo fechado de como deve ser a formação continuada, mas a expectativa de que ela sempre ocorra no decorrer da vida do/a professor/a. Desse modo, encontramos várias possibilidades de ações, mas nos centraremos aqui em um curso de extensão que assume um conjunto de particularidades que vale a pena serem ressaltadas.

Em primeiro lugar, esse curso de extensão veio de uma demanda de um grupo de dez formadores/as de professores/as que, frente às demandas da BNCC para um trabalho efetivo com gêneros orais, buscou apoio com uma especialista nessa temática. Essa demanda ocorreu no final de 2022 e foi efetivada como cursos de extensão a partir de março de 2023, sendo realizado no primeiro e depois no segundo semestre desse ano, continuando no primeiro semestre de 2024. Assim, o que e por que estudar partiu dos/as próprios/as professores/as e de suas necessidades laborais.

Em segundo lugar, para organizar o como estudar, a professora especialista discutiu com o grupo as possibilidades e juntos fecharam uma proposta de trabalho: aprofundamento teórico sobre gêneros orais e sua didática em paralelo à reelaboração de materiais didáticos, que articulassem os gêneros orais aos escritos, voltados aos anos iniciais (1 ao 5 ano). À medida que os materiais iam sendo desenvolvidos, as atividades eram levadas para a sala de aula desses/as formadores/as, logo após eram discutidas com o grupo no curso de extensão, reajustadas e divulgadas nas sessões de formação dos professores com os demais 256 docentes da rede, agrupados por ano em que lecionam e em diferentes

horários, considerando sempre o contraturno, como período para a formação. Esses/as docentes também faziam questões, reclamações, elogios e isso também voltava para o grupo do curso de extensão, alimentando as discussões e as tomadas de decisões.

Em terceiro lugar, antes de focar em gêneros específicos, o grupo refletiu sobre o que queria que os/as educandos/as se apropriassem em relação ao oral no decorrer dos anos iniciais e, partindo disso, foram selecionados os gêneros, construídos os modelos didáticos e os itinerários didáticos, articulando um gênero oral a um escrito.

Assim, considerando a necessidade de se fazer uma progressão em relação ao nível dos aspectos enfocados, foram selecionados os gêneros e/ou atividade com oral, conforme o próximo quadro:

Quadro 5. Gêneros ou atividade orais selecionadas

Ano	1 semestre		2 semestre	
	Campo das práticas de estudos e de pesquisas	Campo da vida pública	Campo da vida pública	Campo artístico-literário
1 ano	exposição oral (sobre brincadeiras de que gostam)		comentário oral sobre vídeos (curta metragem)	
2 ano	exposição oral sobre animais do pantanal		resenha orais de contos de fadas	
3 ano	seminários com apoio de mapa mental			leitura dramática de contos tradicionais
4 ano		comentário de reportagem		contação de histórias
5 ano		debate regado		sarau de poemas/ declamação de poemas

Fonte: Bueno (2024, p. 4)

Considerando a progressão, conforme proposta por Schneuwly e Dolz (2004), buscou-se ir ampliando o foco a ser trabalhado. No primeiro ano, focou-se no emprego da voz e dos gestos para que as crianças percebessem como se portar em falas públicas. No segundo, o destaque ficou para as vozes, gestos e apresentação inicial (do grupo) e a saudação. No terceiro: voz, gestos, saudação e apresentação com apoio de texto escrito. No quarto: a posição dos/as locutores/as, a disposição dos lugares, a argumentação oral e o modo polido de falar. No quinto: saudação, introdução a apresentação, a postura para expressar

as emoções dos poemas, a argumentação oral e o modo polido de falar/discutir com os/as colegas. Nesse sentido, procurou-se ir mostrando os vários aspectos que envolvem a fala no uso realizado por diferentes gêneros e em situações diversas, de acordo com as propostas de Marcuschi (2001).

Esses gêneros foram trabalhados sempre articulados a um gênero escrito:

1º Ano: Itinerário 1 (regras de brincadeira e exposição oral; foto legenda e comentário sobre curta metragem)

2º Ano: Itinerário 1 (verbete e exposição oral; contos de fadas e resenha oral de contos de fadas)

3º Ano: Itinerário 1 (verbete de enciclopédia e seminário; contos tradicionais e leitura dramática)

4º Ano: Itinerário 1 (carta de leitor/a e comentário televisivo oral de notícia / reportagem; conto de artimanhas e contação de histórias)

5º Ano: Itinerário 1 (resenha crítica e debate regrado; poemas narrativos e sarau/declamação de poemas)

Nessa articulação fala-escrita, espera-se, como destaca Marcuschi (2001, p. 23), “mostrar que a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma a outra nas diversas fases da aquisição da escrita”.

Ao final de três semestres dos cursos de extensão, foi possível reelaborar o material didático que será empregado por toda rede municipal de ensino e propiciar ao grupo de formadores/as de professores/as uma nova relação com o ensino de gêneros orais, a qual pode ser estendida aos docentes por eles/as formados nas sessões de formação.

Notam-se, nesse trabalho de formação, algumas diferenças de outras formações que gostaríamos de ressaltar. A primeira delas é a questão do tempo: em três semestres, é possível garantir um aprofundamento dos estudos que não tem sido possível nem mesmo na formação inicial de 8 semestres. A segunda reside no fato de a formação partir de uma necessidade identificada pelo grupo de formadores/professores, não sendo assim algo imposto de fora, sem considerar as condições de fato dos/as trabalhadores/as. A terceira é a questão do diálogo constante em todos os níveis: entre especialista e formadores/as; entre especialista/formadores/as e textos teóricos mobilizados; entre os/as formadores/as dos diferentes anos; entre formadores/as e os/as docentes que atendiam; entre formadores/as e educandos/as em sala de aula; entre essas diferentes vozes que se faziam presentes nas sessões com a especialista.

Essas premissas adotadas neste curso de extensão são relevantes nos trabalhos que se ancoram em uma perspectiva dialógica de formação de professores/as. Pois de acordo com Freire (2005), a dialogicidade do ato educativo se instaura no processo de construção dos conteúdos programáticos, ou seja, em torno da decisão mesma sobre *o que* e *o como* estudar. Muitos programas de formação de professores/as, falham justamente por sua natureza meramente prescritiva, haja vista que quem os planeja costuma partir de uma visão pessoal da realidade docente, sem levar em consideração as experiências e situações vivenciadas por aqueles/as a quem se dirige o programa, isto é, os/as professores/as (Freire, 2005).

Se o formato superou as expectativas do grupo, por um lado; por outro, ele propiciou um espaço para que novas demandas fossem apresentadas, como a de como seguir com um trabalho com o oral que integre outras disciplinas e que amplie o espaço do aprender para além da sala de aula? Ainda não temos uma resposta fechada para isso, mas podemos refletir sobre uma proposta.

Essa experiência nos mostra como é possível viabilizar espaços de problematização da prática docente em diálogo com professores/as, partindo de temas e desafios presentes em seu cotidiano. Aproximando-nos de uma prática de educação problematizadora (Freire, 2005), na qual se busca fomentar o exercício permanente de ação-reflexão-ação *da e na* prática docente. Os temas geradores propostos por Freire (2005) recebem essa designação pelo seu potencial de, ao serem problematizados coletivamente, gerar novas formas de perceber a realidade e de agir sobre ela, no sentido da transformação social e da emancipação dos sujeitos, possibilitando não apenas a identificação de obstáculos que desafiam as/os educadores/as, mas também a construção de alternativas para superá-los.

Formação continuada: possibilidades a partir da cidade

Uma educação na perspectiva do desenvolvimento integral do/a educando/a deve propiciar práticas que ultrapassem os muros da escola, visto que o exercício de cidadania e a pluralidade de práticas sociais estão, também, para além de suas delimitações; a cidade nessa perspectiva se revela como espaço de educação, formação e fruição, pois não é só materialidade: tijolos, ferros, vidro e cimento é, antes de tudo, *locus* de todas nossas práticas, experiências e sociabilidades, sejam elas singulares ou plurais, é lugar do encontro com o outro, do fluir e fruir da vida.

As experiências e interações vividas na cidade desvelam sensibilidades, formas de perceber, compreender e agir no mundo; produzem um *ethos* urbano, um saber articular-se frente as múltiplas sociabilidades e representações desta cidade, mediadas pelos diversos signos e símbolos da urbe: a geografia dos espaços, a arquitetura dos edifícios, as marcas deixadas em árvores, bancos, muros e logradouros públicos como desenhos, nomes, frases, *stickers*, assim como as performances e espetáculos visuais, as propagandas, panfletos e fachadas do comércio, as músicas, os locutores de loja, carros de som, as negociações dos vendedores, gracejos e brincadeiras infantis, revelando a palavra seja ela escrita ou falada.

Baptista (2023), ao propor em sua pesquisa a perspectiva do letramento urbano, buscou refletir sobre a cidade como um espaço produtor desses múltiplos modos discursivos, apresentando-a como um lugar de múltiplos letramentos, de uma educação que podemos considerar como sendo capaz de ampliar e potencializar as práticas escolares, visto estimular a reflexão sobre elas e as possibilidades de exploração do espaço público como um lugar de educação na relação com as práticas de leitura, escrita e oralidade que a constituem.

Ao propormos refletir sobre oralidade a partir do dispositivo metafórico do letramento urbano compreendemos, como defende Magalhães e Cristóvão (2018, p. 7-8) que “a oralidade é bastante central na vida cotidiana dos cidadãos em diferentes contextos”, logo estes contextos exigem um saber agir, um saber ler, falar e silenciar no espaço urbano frente às demandas de cada experiência, o que justifica sua importância no contexto de ensino formal, visando o “desenvolvimento de capacidades para atuação social”.

Podemos compreender esta atuação social em um sentido mais amplo como os modos de agir frente às diferentes situações cotidianas, experiências de sociabilidade e interação que os sujeitos operam nos espaços urbanos, seja ela em situações informais como o “murmurinho dos velho que vêm a juventude passar” (Calvino, 2003, p. 12), ou em práticas formais de uso da oralidade, como apresen-

tações, discursos, debates ou ainda nas visitas ao museu, centros culturais e teatros; em cada uma das práticas o discurso oral se organiza de forma distinta e, demanda do orador, um conhecimento sobre o gênero empregado e as possibilidades de seu uso.

Como pudemos apresentar anteriormente tem-se ampliado as propostas de formação inicial e continuada que vão ao encontro do ensino de oralidade nas escolas, o que propomos agora é refletir práticas na formação permanente de educadores/as em situações que permitem apresentar a oralidade na relação com a cidade.

Uma prática que pode ser desenvolvida com educadores/as como ponto de partida são as caminhadas sensobiográficas (Aula; Silva, 2019) uma forma de investigação multissensorial, nessa perspectiva o caminhar pela cidade pode ser compreendido como uma forma de enunciação, pois como defende Certeau (1998), o caminhante se relaciona com a cidade por meio do movimento se apropriando de seu sistema topográfico, como nós nos apropriamos da língua, logo assim como nós aprendemos a ler e produzir o espaço urbano, aprendemos a ler, produzir discursos e silêncios nos diversos territórios que percorremos na cidade.

Para esta prática o caminhar pode ser iniciado a partir da escolha de um trajeto selecionado por um dos integrantes do grupo de pessoas; o que no primeiro momento pode parecer algo livre, desprentensioso, acaba por direcionar o sujeito a evocações e reminiscências de sua memória sobre as experiências com aquele lugar que permitem a elaboração de histórias orais e narrativas sobre a trajetória escolhida, revelando temporalidades e sensibilidades que podem ser compartilhadas.

Essa memória comunicativa se apresenta como uma “transmissão difusa de lembranças no cotidiano através da oralidade” (Aula; Silva, 2019, p. 34) que permite a elaboração do discurso, a partir de uma construção lógica, perceptiva e sensorial do espaço urbano, um intercâmbio de experiências (Benjamin, 1987).

Partindo dessa mesma prática, em um segundo momento, os sujeitos podem ser direcionados a buscar os falares que compõem a trajetória realizada na cidade, pois ao caminhar entre dois pontos selecionados é possível observar uma diversidade de práticas sociais e enunciações que são marcas da multiterritorialidade que ocupam, como por exemplo, “sair de uma região de comércio, ruidosa, com seus kiosks e pequenas lojas e às vezes tendas na rua ou na praça do mercado central; e chegar em uma outra região do mesmo centro, mais administrativa e calma, com seus edifícios de trabalho e homens engravatados” (Aula; Silva, 2019, p. 30) permite compreender as diversas enunciações presentes nesta trajetória, os distintos produtores do discurso e os gêneros singulares que se moldam frente ao espaço em que são produzidos na cidade e intencionalidades comunicativas.

Essa prática direciona a uma percepção mais ampliada da urbe e de como cada sujeito elabora o espaço a partir de suas experiências, assim para ampliar as discussões pode ser direcionado a indagações como:

- Que lugares são esses da cidade classificados como ruidosos? Que ruídos são esses?
- Quais são as práticas discursivas orais presentes nos quiosques, tendas e edifícios de trabalho?
- Quem são os sujeitos que estão em cada um desses espaços? Eles possuem mobilidade social?
- É possível identificarmos o sujeito, sua colocação social/profissional a partir do seu discurso?
- Que práticas discursivas são consideradas ruidosas ou calmas? Quem as produzem e em que práticas?

Entendemos, como postula Bakhtin (1997), que, para cada uma dessas situações, o discurso será organizado segundo uma estrutura composicional, moldando a fala, distinguindo e marcando ao qual espaço pertence o falante, qual sua atuação na sociedade, qual esfera socioeconômica pertence, quais espaços ele pode ou não participar, elementos importantes para se refletir no ensino da oralidade no contexto educacional, não só para direcionar como atividades didático-pedagógicas, mas para prática para a cidadania, estimulando a compreensão das relações comunicativas presentes no dia a dia na urbe e como (re)agir frente suas demandas.

Outros pontos que podem ser levantados, ao caminhar pela cidade com a intencionalidade de formação, extraindo dela possibilidades educadoras, é realizar caminhadas guiadas pelas ruas da cidade, direcionando os sentidos dos professores em formação, a elementos como os nomes dos logradouros e repartições públicas e a ausência da representatividade feminina na antrotoponímia (Baptista, 2023; Souza; Baptista; Guimarães, 2022); perceber quem são os sujeitos que estão nos diversos espaços da cidade, igreja, nas praças, no comércio, nas ruas, quem são os sujeitos que podem falar e sobre o que falam.

Isso nos permite refletir sobre uma terceira possibilidade: as práticas de oralidade de outros espaços, talvez, considerados mais formais na sociedade, como os museus, teatros, centros culturais etc.; nesses a organização discursiva se articula a partir de um outro formato, dado sua esfera de comunicação. Demanda do sujeito não só organizar a fala no sentido de sua textualização, mas, também, modos de agir, como a dinâmica dessa fala (intensidade e volume da voz, momentos de falar e de silenciar).

Os considerados espaços formais podem e devem fazer parte da formação de professores, não só para um fruir estético cultural, mas também como campo de observação e análise dos modos discursivos comuns no espaço urbano e como estes podem refletir e gerar relações de poder, apreciação ou discriminação a partir das práticas comunicativas.

Ademais, consideramos que essas possibilidades de práticas na formação inicial ou continuada de professores/as ilustra bem a intrínseca relação entre a concepção de educação/formação permanente e as cidades educadoras de que nos fala Freire (2022).

O respeito mútuo que as pessoas se têm nas ruas, nas lojas. O respeito às coisas, o zelo com que se tratam os objetos públicos, os muros das casas, a disciplina nos horários. A maneira como a cidade é tratada por seus habitantes, por seus governantes. A Cidade somos nós também, nossa cultura, que, gestando-se nela, no corpo de suas tradições, nos faz e nos refaz. Perfilamos a Cidade e por ela somos perfilados (Freire, 2022, p. 29-30).

Quando nos pautamos em uma perspectiva de formação permanente, que articula formação inicial e continuada, compreendemos que a educação se dá em todos os espaços e não apenas entre os muros escolares. Ocupar e fruir as cidades se configuram, portanto, como exercícios de formação permanente, em que é possível fomentar a leitura crítica da realidade para questionar o fatalismo e a “domesticação” do tempo⁴, a fim de anunciar novas formas de pronunciar o mundo. Assim, as práticas

⁴ Na obra de Freire (2022), a ideia de “domesticação” do tempo alude ao discurso neoliberal e fatalista que objetiva transformar o futuro em um pré-dado, ao qual os seres humanos devam se adaptar, negando qualquer possibilidade de transformação social.

de formação de professores/as que se ancoram na perspectiva dialógica e problematizadora não se encerram na aplicação de diretrizes e/ou na formulação de atividades para sala de aula, mas visam criar possibilidades para promover o letramento urbano, possibilitando que professores/as sejam capazes de vivenciar seu direito às cidades.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos refletir sobre o trabalho com a oralidade e os gêneros orais na formação de professores/as. Para tanto, analisamos documentos de prescrição da formação inicial, práticas de formação continuada de um curso de extensão e lançamos propostas de novas formações que extrapolem o cenário da sala de aula, considerando a cidade como espaço educador.

Em nossas reflexões, mobilizamos quadros teórico-metodológicos que nos lançam o desafio de tomar a oralidade e os gêneros orais como objeto de ensino que permitam a formação de um professor preparado para tornar a si e a seus alunos partes integrantes de uma sociedade crítica e transformadora. Nesse sentido, percebemos a complexidade desse objeto de ensino, mas reconhecemos a potencialidade que ele tem na construção de uma educação permanente.

Se os documentos oficiais ainda não destacam a importância da oralidade e dos gêneros orais na formação dos professores, pudemos ver que iniciativas que colocam os docentes em diálogo deixando-os como protagonistas de fato e de direito das decisões sobre a organização de seu trabalho têm condições de superar as limitações impostas pelas prescrições iniciais. Além disso, esses docentes conseguem até obrigar os especialistas em formação de professores a buscarem construir outras propostas, como as que tomam a cidade como espaço educativo e de letramento urbano, para que a oralidade e os gêneros orais não fiquem restritos a uma disciplina na grade escolar, avançando para além dos muros escolares.

Nota-se, assim, a importância de que a oralidade e os gêneros orais também sejam parte relevante da formação dos docentes como instrumentos que ampliam o poder de agir do próprio professor, para que este possa cada vez mais falar com força sobre as suas necessidades, os seus limites e os seus desejos em diferentes espaços, sendo de fato um ator tanto na esfera educacional quanto na sociedade como um todo.

Referências

- AMIGUES, R. 2004. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: A. R. MACHADO (org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, Eduel, p. 35-53.
- AULA, I; SILVA, R. H. A. de. 2019. Metodologia sensobiográfica: novos conhecimentos sobre o sensorio urbano. In: A. C. N. MAIA (org.), *História oral e direito à cidade: paisagens urbanas, narrativas e memória social*. São Paulo, Letra e Voz, p. 15-36.
- BAKHTIN, M. 1997. *Estética da criação verbal*. 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 414 p.
- BAPTISTA, W. 2023. *Letramento urbano e educação das sensibilidades: reflexões sobre leituras da cidade*

e a constituição de territorialidades. Itatiba, SP. Tese de Doutorado. Universidade São Francisco, 139 p.

BENJAMIN, W. 1987. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. São Paulo, Brasiliense. 272 p.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação), 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download &alias=-135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 6 dez. 2024.

BRASIL. 2018. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, MEC/CONSED/UNDIME, 595 p.

BRONCKART, J. P. 2019. *Théories du langage: une introduction critique*. Gêneve, Editions Mardaga, 324 p.

BRONCKART, J. P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo*. São Paulo, Educ, 354 p.

BUENO, L. 2009. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 11(1):9-18.

BUENO, L.; MASCIA, M. A. A.; SCARANSI, R. 2016. Letramentos, gêneros textuais e Prova Brasil: possibilidades de que tipo de desenvolvimento?. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 32(1): 99-117. <https://doi.org/10.1590/0102-445059528945879178>

BUENO, L.; ZANI, J. B.; BARRICELLI, E. 2023. O ensino do oral e dos gêneros orais em documentos oficiais de prescrição do agir docente. In: L. GRAÇA, M. GONÇALVES; L. BUENO; E. LOUSADA (org.), *Da didática de língua (s) ao seu ensino: estudos em homenagem ao professor Joaquim Dolz*. Campinas, Pontes, p. 297-314.

CALVINO, Í. 2003. *As cidades invisíveis*. São Paulo, Folha de São Paulo, 158 p.

CERTEAU, M. 1998. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3ª ed., Petrópolis, RJ, Vozes, 351 p.

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. 2003. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, (3):27-52.

DOLZ, J. *Os cinco grandes novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa*. CENPEC (Olimpíadas de Língua Portuguesa). São Paulo: CENPEC, 2015. 1 (vídeo) (53 min). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc> Acesso em: 02/08/2024.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. 2020. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Textura-Revista de Educação e Letras*, 22(52):250-274. <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n52-5956>

- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 95-128.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. 1993. L’acquisition des discours: émergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses. *Études de Linguistique Appliquée*, **92**:23-37.
- FREIRE, P. 2022. *Política e educação*. 10ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 142 p.
- FREIRE, P. 2014. *Educação como prática da liberdade*. 36ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 192 p.
- FREIRE, P. 2005. *Pedagogia do oprimido*. 41ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 127 p.
- FREIRE, P. 1995. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 6ª ed., São Paulo, Olho d’Água, 127 p.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. 1993. *Que fazer: teoria e prática em Educação Popular*. 4ª ed., Petrópolis, Vozes, 96 p.
- FREIRE, P.; SHOR, I. 1986. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 224 p.
- HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. 2020. Saberes para ensinar e saberes a ensinar: duas figuras contrastantes da Educação Nova: Claparède e Vygotsky. *Revista de História da Educação Matemática*, **6**(3): 226-258.
- LOUSADA, E. G. 2020. Estudar os processos de desenvolvimento: contribuições para a formação de professores. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, **(18)**:126-160.
- MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. 2018. *Oralidade e ensino de Língua Portuguesa*. Campinas, Pontes Editores, 270 p.
- MARCUSCHI, L. A. 2001. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: A. P. DIONÍSIO; M. A. BEZERRA (org.), *O livro didático de português: múltiplos olhares*, Campina Grande, EDUEFCG, v. 2, p. 21-34.
- MARCUSCHI, L. A. 2003. *Análise da conversação*. 5ª ed., São Paulo, Ática, 94 p.
- MARCUSCHI, L. A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola, 296 p.
- NASCIMENTO, M. de F. F. 2022. *Gêneros orais no livro didático de Língua Portuguesa: uma análise das propostas para os anos finais do Ensino Fundamental*. Itatiba, SP. Tese de Doutorado. Universidade São Francisco, 187 p.
- SAUL, A. M.; SAUL, A. 2016. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. *Educar em Revista*, **(61)**:19–36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46865>

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado das Letras, 240 p.

SOUZA, L. R. de; BAPTISTA, W.; GUIMARÃES, M. de F. 2022. Leituras da cidade: a desigualdade de gênero estampada nas ruas. In: M. MORETTO; C. de J.A, FEITOZA; L. BUENO; M. de F. GUIMARÃES (org), *Letramento, ensino e pesquisa: práticas educativas em ação*. Jundiaí, SP, Paco Editorial, v. 20, p. 80-96.

STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. G da; MAGALHÃES, T. G. 2023. Gêneros orais da esfera científica na Base Nacional Comum Curricular. *Calidoscópio*, **21**(1): 197–217. <https://doi.org/10.4013/cld.2023.211.11>

STREET. B..V. 2014. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo, Parábola, 240 p.

Submetido: 01/09/2024

Aceito: 01/12/2024