

Gêneros orais na aula de língua portuguesa: repensando a prática docente na formação inicial de professores em estágio supervisionado

Mirelle da Silva Monteiro Araujo¹
Linduarte Pereira Rodrigues²

RESUMO: Neste artigo, consta o resultado de uma pesquisa que reflete sobre aspectos teóricos e metodológicos do trabalho com gêneros orais formais durante o estágio supervisionado da formação inicial de professores. Leva-se em consideração que o ensino dos gêneros orais é uma diretriz dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular, como também é uma modalidade que quando estudada permite o conhecimento de uma língua dinâmica e contextualizada. O estudo foi realizado numa universidade pública da região Nordeste do Brasil, tendo como agentes de pesquisa alunos da formação inicial da Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, que já haviam cursado o Estágio Supervisionado de intervenção. Os resultados obtidos permitiram observar como o conhecimento teórico adquirido durante a graduação reflete na atuação dos futuros professores, revelando a ausência do ensino dos gêneros orais, nas aulas de língua materna, através de um discurso de desconhecimento, descontentamento e fragilidade frente a um agir docente que sugere equívocos e frustração profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua portuguesa; Gêneros orais; Formação de professores.

ABSTRACT: This article presents the result of a research that reflects on theoretical and methodological aspects of working with formal oral genres during the supervised internship of initial teacher education. It is taken into account that the teaching of oral genres is a guideline of the National Curricular Parameters and the National Curricular Common Base, as well as a modality of the language that, when studied, allows the knowledge of a dynamic and contextualized language. The study was carried out at a public university in the Northeast region of Brazil, having as research agents students from the initial formation of the Licentiate in Letters with qualification in Portuguese, who had already attended the Intervention Supervised Internship. The results obtained allowed us to observe how the theoretical knowledge acquired during graduation reflects on the professional performance of future teachers, revealing the absence of teaching oral genres in mother tongue classes, through a discourse of ignorance, discontent and fragility in the face of a teaching action which suggests misunderstanding and professional frustration.

KEYWORDS: Portuguese language teaching; Oral genres; Teacher training.

¹ Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Participa como membro do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB). E-mail: mirelle_monteiro@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6269-9529>.

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Departamento de Letras e Artes e dos Programas de Pós-Graduação em Formação de Professores e Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB). E-mail: linduartepr@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9748-179X>.

1. Introdução

Como afirma Hjelmslev (2009), a linguagem é inseparável do homem, segue em todos os seus atos, marcando sua personalidade e nacionalidade. É o tesouro da memória, consciência transmitida de pai para filho. A linguagem ocupa espaço na vida cotidiana até os mais sublimes atos. Sabemos que seu uso permite o partilhar de valores, crenças, culturas e tantos outros aspectos sociais que constituem a convivência dos sujeitos. Outrossim, a interação social é possibilitada através do uso da língua em práticas linguísticas que estão inseridas em contextos, e se dão tanto pela fala quanto pela escrita. A este respeito Marcuschi e Dionísio (2007, p.13) afirmam:

Toda a atividade discursiva e todas as práticas linguísticas se dão em textos orais ou escritos com a presença de semiologia de outras áreas como a gestualidade e o olhar, na fala, ou elementos pictóricos e gráficos, na escrita. Assim, as produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente linguístico, mas toda atividade discursiva situa-se, *grosso modo*, no contexto da fala ou da escrita (GRIFO DOS AUTORES).

Vemos, assim, que a língua pode ser utilizada basicamente de duas formas: falada ou escrita. Ambas estão associadas à capacidade cognitiva que o homem tem de usar a linguagem, porém a representação falada da língua está diretamente ligada à capacidade genética de desenvolvimento da fala e surge como linguagem em uso antes da escrita. A primazia cronológica da fala não a torna mais importante que a escrita, que aparece posteriormente. Ambas as modalidades são fundamentais para o uso da língua na sociedade contemporânea.

Tanto a fala quanto a escrita estão presentes em situações formais e informais. Em nosso cotidiano, empregamos a fala e a escrita de modo informal quando conversamos com amigos, fazemos telefonemas particulares, escrevemos um bilhete, fazemos uma lista de compras, e de maneira formal ao ministrarmos uma aula, apresentarmos um seminário, redigirmos um ofício, escrevermos um artigo científico etc. Na vida em sociedade, fala e escrita estão inegavelmente presentes, mas, obviamente, a fala se sobressai. Entretanto, ao pensarmos no espaço dado ao ensino dessas modalidades da língua, em âmbito escolar, a conclusão será outra, os livros didáticos, por exemplo, optam pela escrita, em detrimento da modalidade oral da língua.

Diante disso, é comum que os professores apresentem um certo desconhecimento de como ensinar os gêneros orais, e a oralidade acaba por receber o lugar do esquecimento e/ou do equívoco no ensino de língua. Não estamos querendo impor o ensino da oralidade, da fala como sendo mais relevante que o da escrita, mas enfatizar que ambas as modalidades são importantes para a interação social e que existem gêneros formais que são possíveis objetos de ensino nas aulas de língua.

Acreditamos que os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais [BRASIL, 1998], Base Nacional Comum Curricular [BRASIL, 2018]) e as diversas pesquisas realizadas sobre o texto oral (CRESCITELLI; REIS, 2011; FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2007; 2011; MARCUSCHI; SIGNORINI, 2001; MARCUSCHI, 2008; RODRIGUES; DANTAS, 2015; RODRIGUS, 2017) têm ajudado a desfazer este equívoco e essa incorreção no ensino desta modalidade. Para tanto, é necessário que professores em formação acadêmica inicial ou continuada tenham acesso aos saberes apresentados nos documentos oficiais. É preciso que o professor conheça e domine as

teorias e metodologias para que o ensino da modalidade oral se efetive nas salas de aula de língua portuguesa.

Partindo desta constatação, em nosso estudo, buscamos respostas para a seguinte questão-problema: na atual formação de professores para o ensino de língua materna, qual tem sido o espaço dedicado aos gêneros orais? Para tanto, buscamos compreender como as teorias que dão base a formação inicial dos professores de língua portuguesa estão relacionadas às ações docentes no estágio supervisionado, e qual tem sido o aporte teórico recebido pelos professores em formação inicial para dar base ao ensino da modalidade oral da língua portuguesa.

Para alcançarmos estes objetivos, elaboramos como instrumento exploratório de coleta de dados um questionário, aplicado com as turmas de Estágio Supervisionado que já haviam cursado o estágio de intervenção e conseqüentemente ministrado aulas. O resultado da análise dos dados obtidos com a aplicação do questionário revelou o modo como os alunos colaboradores da pesquisa têm pensado, durante a formação inicial, sobre o ensino dos gêneros orais e como esta formação reflete em suas práticas de ensino durante o Estágio Supervisionado de intervenção.

O presente artigo foi organizado em três partes: i) discorre acerca do ensino dos gêneros orais e da ausência deste por parte da escola; ii) reflete sobre a relação entre a teoria utilizada para a formação do professor e o elo com sua prática durante o Estágio Supervisionado que ocorre na formação inicial; e iii) finaliza apresentando a análise das respostas dos professores em formação inicial.

2. Gêneros orais nas práticas comunicativas e no ensino de língua portuguesa

O ser humano traz em sua configuração biológica a capacidade inata de falar (salvo os casos de deficiência). Tal herança genética nos torna diferentes dos outros seres vivos à medida que permite o desenvolvimento do uso da linguagem de forma arbitrária e não apenas por instinto.

Diante disso, devemos lembrar que o termo “linguagem” tem sido utilizado diversas vezes como sinônimo de língua, mas é necessário diferenciá-los. Conforme Marcuschi (2005), linguagem é uma faculdade humana, que possibilita através das estratégias cognitivas o uso dos signos para a realização da comunicação e da interação. A linguagem também é mais ampla e abarca diversas modalidades simbólicas e sócio-cognitivas que permitem aos humanos as capacidades semióticas de compreender o mundo que os cerca. A expressão língua refere-se a uma das várias formas de manifestação dos sistemas de comunicação semiótica/semiológica humana. A língua é desenvolvida através da cognição, mas também tem seu lado social e assim é considerada uma atividade sociocognitiva que tem como função a comunicação e a interação interpessoal. Ela se desenvolve ligada a raízes históricas. Assim, temos diversas línguas que foram construídas pelo mundo, cada uma com características diferenciadas e aspectos semelhantes que são próprios de um sistema linguístico, o que é base para estudos fonéticos, morfológicos, semânticos, pragmáticos etc.

A herança biológica é muito importante para a constituição de outra herança: a cultural. Fazer uso da língua está associado à capacidade humana de usar a linguagem para comunicar-se, mas vai além de uma capacidade geneticamente transmitida. A língua é formadora de identidades individuais e sociais. Ela é o reflexo da sociedade que carrega uma herança histórica e nos insere em uma cultura, uma história e em uma realidade social com diversas ideologias. A língua é essencial para o desenvolvimento das relações

interpessoais. Ela está presente nos momentos mais íntimos da vida como também nos momentos mais formais e, diante de sua grande importância, nas relações humanas, na construção da história e no desenvolvimento das sociedades. Por essa razão, língua e linguagem se constituem indispensáveis objetos de estudo e de ensino.

Com a ênfase nas modalidades da língua, é constatado que ela se desenvolve primeiro mediante a modalidade oral. As línguas foram aprendidas por seus falantes e só posteriormente desenvolveram-se na modalidade escrita, não sendo a segunda uma representação da primeira (como muitos confundem), pois cada modalidade tem seu modo de funcionamento na língua.

No que se refere à aquisição dessas modalidades, temos que antes de chegar à escola boa parte das crianças já sabem falar, embora não saibam refletir sobre o uso da fala em contextos que exigem o uso de gêneros orais formais (como o seminário, a mesa-redonda, o sermão falado) ou fazer análises de características próprias do texto falado. Já a escrita, na realidade brasileira atual, é aprendida no contexto escolar em que a criança já chega dominando a modalidade oral da língua, que acaba por exercer influência na aquisição da escrita, porém seu conhecimento linguístico prévio muitas vezes é ignorado e seu aperfeiçoamento, que deveria ser orientado pelo professor de língua portuguesa, não é satisfatório. Além disso, podemos afirmar que as pessoas não alfabetizadas e as alfabetizadas se comunicam muito bem utilizando a modalidade oral, pois o texto oral tem uma estrutura de organização coesa e coerente que é totalmente possível de compreensão e possibilita a interação, o que facilita o processo de letramento escolar em eventos de sala de aula que sugerem um *continuum* em práticas sociais legitimadas.

Assim, podemos afirmar que a oralidade tem primazia cronológica sobre a escritura e é uma formadora de identidade cultural e social. Ela tem uma estrutura própria com regras de acontecimentos que se adequam ao contexto de uso, e permite exposições formais e informais. O texto oral possibilita uma interação de forma eficiente e é totalmente possível de compreensão. Ele é adquirido primeiro que a escrita pelas pessoas, e mais utilizado no cotidiano. Logo, entendemos que os gêneros orais podem e devem ser objetos de ensino e reflexão, pois possibilitam a compreensão do funcionamento dinâmico da língua, a adequação aos contextos comunicativos, sendo, muitos desses gêneros orais formais, utilizados para a troca de valores, crenças e culturas, no cotidiano das cidades.

A importância do ensino dos gêneros orais no Brasil já era pauta reconhecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que defendem o ensino de língua a partir dos gêneros textuais. No tocante ao trabalho com gêneros orais, eles sugerem:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.) (BRASIL, 1998, p. 67).

Para os PCN (BRASIL, 1998), o ensino dos gêneros orais não se restringe apenas ao ensino da fala, pois as pessoas já chegam ao ambiente escolar falando, mas sim de preparar o aluno para utilizar os gêneros orais formais, tendo em vista que eles são práticas comunicativas relevantes, e muito recorrentes na sociedade contemporânea. Os gêneros evidenciados neste documento estão presentes na esfera pública, tais como

entrevista, debate, palestra... Isto é, aperfeiçoar o aluno para o planejamento e uso os gêneros orais de forma que se entendam as regras de comportamento social e a percepção de que diferentes gêneros exigem diferentes composições.

Os PCN (BRASIL, 1998) dividem em duas as atividades a serem desenvolvidas com os gêneros orais: escuta e produção de textos orais. Conforme o destaque:

Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas (BRASIL, 1998, p. 68).

Este documento compreende que a escuta deve proporcionar aos alunos ouvir a gravação de situações reais de interação ou o próprio uso do texto oral em tempo real, para que eles possam analisar a linguagem e relacioná-la ao contexto de produção, perceber a diferença de uso da língua por parte dos interlocutores e conhecer a estrutura daquela prática comunicativa. A produção vai deste a preparação de gêneros escritos que mediam a produção do gênero oral formal (roteiro, esquema, cartaz etc.) até o uso em situações reais do gênero oral. Os PCN são um importante documento do ensino de língua que tem auxiliado a desfazer as concepções inadequadas de abordagem das modalidades oral e escrita, que tratam o oral e o escrito como dicotômicos e não a partir dos usos.

No mesmo sentido, a Base Nacional Comum Curricular assume a perspectiva de linguagem já enunciada nos PCN: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (BRASIL, 2018, p. 67). A BNCC também orienta o ensino dos gêneros orais na aula de Língua Portuguesa, considerando que: “cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 68).

Desta forma, esses documentos fundamentam o trabalho com o texto em sala de aula tanto para os professores que já estão atuando nas escolas, que necessitam de teoria e metodologias para ensinarem a modalidade oral, quanto para os professores em formação inicial, que devem sair de suas graduações, não só licenciados, mas preparados para o ensino das modalidades da língua(gem).

3. Gêneros orais na aula de língua portuguesa

Uma pesquisa realizada por Silva (2010), com professores do município de João Pessoa-PB revela que quando se pensa em aula de português, muitos professores remetem imediatamente a aula de gramática ou de produção escrita. Segundo a autora, um dos motivos que dá base para esse pensamento é a forma como as aulas são planejadas. A referida pesquisa mostrou que o “planejamento” das aulas acontece diversas vezes no mesmo dia em que a aula será ministrada e o texto que está ali acessível, pronto para ser usado, é o texto escrito que se torna inquestionável diante da opinião dos alunos. É lamentável percebermos que boa parte dos professores “preparam” suas aulas de última hora, pois não tem tempo suficiente para o planejamento, precisam trabalhar em diversas escolas, com séries diferentes e vários conteúdos programáticos e, pela falta de tempo para se planejar, muitos seguem fielmente o livro didático, assumindo uma concepção de

língua, por vezes, monolítica, e tratando como sinônimos os termos língua e gramática normativa.

A falta de planejamento já é um motivo para a ineficiência do ensino de qualquer modalidade da língua e ainda existem basicamente três outros motivos que estão impossibilitando o trabalho com os gêneros orais. O primeiro é que por ser considerada uma recente linha de pesquisa no meio acadêmico, sabemos que vários professores que estão em exercício do magistério não tiveram acesso às teorias e metodologias sobre o ensino dos gêneros orais durante a formação acadêmica, o que vai requerer desse profissional um esforço maior para atualizar seus conhecimentos, seja na formação continuada ou na própria atualização de conhecimento e aquisição de livros que deve estar presente na formação do professor. Desta forma, ensinar a oralidade vai exigir um maior momento de reflexão e pesquisa, mas diante da ausência de tempo do professor o trabalho fica negligenciado. Esta situação que remete a carga horária de trabalho do professor vai além das discussões sobre ensino de língua materna e entra nas políticas públicas de educação e na valorização da profissão docente. Mas dentro do contexto de ensino de língua é urgente que o professor compreenda a necessidade de planejamento das aulas e tenha o entendimento que para ministrar uma aula não é somente necessário a presença do professor na sala, com qualquer conteúdo que foi possível levar, mas é preciso também toda a etapa de planejamento que une conhecimento teórico, transposição didática e abordagem metodológica em prol da confecção de um plano de ação docente, gênero profissional escrito que culmina numa prática oral clássica: ministrar aulas.

O segundo motivo que tem dificultado o ensino da oralidade é a carência (se comparada com a escrita) de material didático que traga orientações metodologias para o desenvolvimento deste trabalho. E o terceiro e último motivo, que também está relacionado à lacuna na formação inicial do professor quanto a reflexão sobre os gêneros orais, é a insegurança e a dificuldade de planejamento que estes profissionais apresentam para utilizar os recursos adequados no ensino dos textos orais. Diante disso, Silva (2010, p. 122) destaca os seguintes pontos como preocupação dos docentes:

- Condições de aplicação em prazos curtos, sem material disponível ou falta de recursos como vídeos, acesso a bibliotecas;
- Condições de execução com alunos dispersos ou muito agitados;
- Capacidade de avaliar o processo, sem se prenderem a notas fechadas;
- Possibilidade de avaliar os resultados, sem ter um parâmetro como referência;
- Insegurança na condução das apresentações orais, ou intermediação entre os participantes em situações polêmicas, envolvendo valores sociais/morais dos próprios alunos.

Gostaríamos de enfatizar que a ausência dos gêneros orais nas aulas de língua não quer dizer falta de responsabilidade ou compromisso dos professores, mas de sobrecarga de trabalho e do desconhecimento de teorias e metodologias que os auxiliem no planejamento de suas aulas. Porém, o silêncio sobre o ensino do texto oral revela que, mesmo não sendo de forma intencional, os professores estão assumindo e difundindo uma visão de língua monolítica, em que não há espaço para o ensino do oral que é dinâmico. Como já apontamos, esta visão pode vir dos livros didáticos que eles adotam ou até de teorias que são a base de sua formação inicial (nas disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado) e que ainda abordam o oral e o escrito como modalidades dicotômicas.

4. A relação teoria e prática no estágio supervisionado

Nos cursos de formação de professores o conceito de estágio está consubstanciado a ideia de prática, em contraposição à teoria. Frequentemente encontramos alunos de graduação que afirmam “isso só funciona na teoria, na prática é outra coisa” ou “essa disciplina é muito teórica não tem ‘aplicação’ na prática”. Estas declarações dos alunos nos levam a constatar que “o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática” (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 33).

As componentes curriculares que formam o curso de graduação devem possibilitar aos profissionais em formação a compreensão do significado social, cultural e humano de sua ação profissional. É necessário que o professor entenda como sua profissão contribui para a construção da sociedade, das relações e estruturas de poder e dominação; e saiba fazer a conexão entre o conhecimento científico e sua atuação profissional. Porém, estas questões são muitas vezes desconsideradas e as disciplinas dos cursos de graduação se resumem a *saberes disciplinares* que não estabelecem diálogos entre si, não são explicados seus nexos e origens e nem fomentam as relações: teoria e prática / estágio e conhecimento científico.

Outra afirmação, conforme Pimenta e Lima (2010), que com frequência ouvimos no estágio do curso de formação de professores é “a teoria é indissociável da prática”, esta, mais pronunciada pelos professores do estágio, estabelece uma oposição à afirmação dos alunos de que “na prática é diferente da teoria”. Desta forma, faz-se necessário repensarmos o conceito que se tem de prática e teoria, superar a desunião entre elas e promover um estágio supervisionado com atitude investigativa, reflexiva e interventiva. Para alcançarmos este objetivo é necessário que o estágio seja um ambiente de pesquisa que dialogue com as teorias.

Reduzir o estágio ao tecnicismo ou imitação leva ao empobrecimento da prática dos docentes que estão se formando e revela suas fragilidades na formação acadêmica. Quando se separa a teoria da prática, o estagiário tende a cair em uma crítica vazia, que não produz benefício nem para a escola, nem para os alunos, e muito menos para o profissional em formação. Portanto, faz-se necessário falar de teoria e prática no estágio supervisionado e não de teoria ou prática.

A atuação do professor é uma forma de intervenção na realidade social por meio da educação que ocorre não apenas, mas principalmente, nas instituições de ensino. Desta forma, o exercício docente é considerado *prática e ação*. Conforme Sacristán, citado por Pimenta e Lima (2010), a prática está inserida na política institucional e consequentemente na tradição de cada instituição e na configuração cultural. A tradição é entendida como o conteúdo e o método de educar. Para Zabala (1998), a tradição envolve a estrutura da prática da instituição, os parâmetros metodológicos fixados, as possibilidades reais dos professores e as condições físicas da escola. Quanto à *ação* docente, “refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento” (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 42). O agir docente está na relação que se mantêm com os alunos, com o ambiente de trabalho e com as ideologias que perpassam a leitura de mundo do sujeito e acaba por influenciar sua forma de ensinar.

Em alguns momentos o sujeito profissional é determinado pela instituição em que trabalha, em outros momentos ele determina ações na instituição. Para contribuir com as instituições gerando modificações a partir de conhecimentos teóricos é necessário entendermos melhor a *ação docente*. Partindo de uma compreensão filosófica e

sociológica, temos que a ação está ligada a um fazer com objetivos, finalidades e meios, o que implica na realização de escolhas e traz a necessidade de certo domínio de conhecimento e saber, para se tornar possível o cumprimento das ações. Dessa forma, a *ação pedagógica* é entendida como iniciativas orientadas e estruturadas que os professores realizam no ambiente escolar para possibilitar o ensino e o aprendizado. Algumas destas iniciativas são: a interação entre professor e aluno; o ensino de conteúdos educativos; e a atualização dos saberes pedagógicos do professor. Tais ações implicam em possíveis mudanças nas práticas pré-estabelecidas pelas instituições.

As ações pedagógicas exigem a escolha de objetivos para o ensino, porém, muitas vezes, os professores não têm um conhecimento teórico suficiente para orientar as suas ações na escola. A ausência desse saber esclarecedor na ação do docente o deixa com dúvidas sobre “o caminho e os procedimentos a seguir, ou seja, sobre os saberes de referência de sua ação pedagógica” (PIMENTA e LIMA, 2010. p. 43).

Para aperfeiçoar o processo da tomada de ações, o docente deve entrar em cena com a teoria, com a finalidade de esclarecer as ações, fornecer metodologias de análise e investigação que permitam questionar e intervir sobre as instituições de ensino, sobre as ações do sujeito professor e lançar questionamentos a própria teoria, que traz explicações provisórias da realidade. Acreditamos ser o estágio supervisionado do curso de formação de professores o espaço que possibilita a compreensão da complexidade das práticas e das ações docente, com o intuito de preparar profissionais que aliem suas ações ao conhecimento teórico adequado.

Esclarecida a importância da teoria na formação de professores, pensemos agora como é possível superar a separação entre teoria e prática. Para aliarmos o conhecimento científico à prática docente, é necessário formar uma nova concepção de estágio supervisionado, em que o estagiário possa compreender a realidade na qual atuará e refletir sobre a mesma. A compreensão da realidade passa pelo ato de aproximar-se da realidade, com envolvimento e intencionalidade e assim poder analisar, questionar, criticar e intervir à luz da teoria, deixando de lado os estágios burocratizados e cheios de fichas de observação que não permitem um aprofundamento conceitual e nem uma intervenção na realidade da escola.

O estágio deve ser considerado uma atividade prática e teórica, em que devem ser desenvolvidas ações instrumentalizadas pela teoria com a finalidade de transformar a realidade da práxis social.

5. A ausência do estudo de gêneros orais na formação inicial e o reflexo no agir docente

5.1 Perfil dos alunos participantes da pesquisa

Os questionários que coletaram os dados analisados nesta pesquisa foram respondidos por alunos de duas turmas de Estágio Supervisionado de intervenção. O que motivou a escolha por estas turmas foi o fato de os alunos estarem próximos à conclusão do curso, e a hipótese que estariam “preparados” para o exercício da profissão de professor de língua portuguesa, de acordo com as diretrizes dos documentos oficiais para ensino de língua materna. Eles já cursaram as disciplinas que refletem sobre as práticas pedagógicas, sobre os documentos oficiais para o ensino de língua, estudaram diversas teorias e metodologias sobre o ensino da língua portuguesa, passaram por, pelo menos,

um estágio de observação e outro de intervenção, elaboraram suas sequências didáticas e ministraram aulas, tendo, portanto, conhecimento sobre os ensinamentos fundamental e médio.

Como já pontuamos, partimos do pressuposto que estes profissionais em formação, que se encontram em final de curso de graduação, já devem estar aptos para o exercício qualificado da profissão. Não queremos dizer com isto que eles não têm a necessidade de continuar adquirindo conhecimentos através da formação continuada. Pelo contrário, o docente tem a necessidade de continuar atualizando seus conhecimentos, mas ao término do curso de graduação o professor recém-formado deve dominar pelo menos uma concepção adequada de ensino de língua, segundo os documentos oficiais, compreendendo que a língua é dinâmica, está inserida em práticas linguísticas contextualizadas, emolduradas pelos gêneros textuais e é bimodal, sendo tais formas de manifestação da língua (oral e escrita) ensinadas na escola.

Nossos dados foram coletados através de respostas fornecidas por 19 alunos que estavam matriculados no Estágio Supervisionado de intervenção no Ensino Fundamental e 20 alunos matriculados no Estágio Supervisionado de intervenção do Ensino Médio. Estes alunos estavam distribuídos entre os turnos matutino e noturno, evitando assim direcionar a pesquisa para a realidade do estagiário de um determinado turno. Dos 19 alunos que estavam cursando o Estágio Supervisionado de intervenção no Ensino Fundamental, oito eram do turno matutino e 11 do turno noturno. Dos 20 alunos que estavam cursando o Estágio Supervisionado de intervenção no Ensino Médio, oito eram do turno matutino e 12 do turno noturno.

5.2 Teorias e metodologias de ensino de gêneros orais na formação inicial dos professores: o que revelam os dados obtidos com a pesquisa exploratória

Durante o percurso teórico feito até chegarmos a esta análise foi possível compreender que: i) a oralidade é uma prática linguística relevante na sociedade atual; ii) deve estar presente no ensino de língua; iii) mas o ensino dos gêneros orais é pouquíssimo realizado e sabemos que quando realizado é feito, muitas vezes, de forma equivocada por parte dos professores e dos livros didáticos; iv) os professores em exercício do magistério acabam difundindo, mesmo que não seja intencionalmente, uma perspectiva dicotômica da língua; e v) a falta de preparo dos profissionais para trabalhar com a bimodalidade da língua, principalmente com a modalidade oral, está associada à ausência dos estudos sobre teorias e metodologias do ensino da oralidade durante a formação inicial dos professores.

A realidade da formação de muitos professores que já estão nas escolas é bem diferente da formação atual. As teorias vistas por um professor que se formou na década de 70 ou 80 não são as mesmas estudadas atualmente. Muitos professores podem não ter visto teorias sobre os conteúdos de oralidade, mas atualmente os documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2018) mostram a importância do ensino dos gêneros orais. Portanto, continuar colocando a ausência de pesquisas nesta área como argumento para não fundamentar teoricamente a atuação docente é algo falacioso. É fato que atualmente já dispomos de material bibliográfico acessível sobre oralidade (CRESCITELLI; REIS, 2011; FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2007; 2011; MARCUSCHI; SIGNORINI, 2001; MARCUSCHI, 2008; RODRIGUES; DANTAS, 2015; RODRIGUS, 2017). Esta linha de pesquisa está sendo difundida e atualmente tem plena condição de fazer parte da formação inicial dos professores de língua. Cabendo melhor investigar qual o real motivo de seu silenciamento nos cursos de licenciatura em Letras das universidades brasileiras.

As teorias que são a base da formação acadêmica darão o fundamento para as ações dos docentes em sua atuação profissional. Diante disso, entendendo a relevância de se estudar a oralidade nas universidades para ensiná-la nas escolas, questionamos os alunos em estágio supervisionado da licenciatura em Letras sobre as teorias e metodologias do ensino da oralidade vistas durante o período de formação no curso.

a) Perguntamos aos alunos com que frequência eles estudaram sobre o ensino da modalidade oral e escrita da língua durante o Estágio Supervisionado.

Acerca dos estudos das teorias de **oralidade**, dos 39 colaboradores, três alunos disseram não ter estudado nenhuma teoria, 22 alunos acharam que as teorias vistas foram poucas, 13 alunos afirmam ter visto uma quantidade regular de teoria e apenas um aluno afirmou ter visto muita teoria. Entretanto, o único aluno que disse ter estudado muita teoria sobre o texto oral, afirmou não lembrar o nome de nenhum autor que estudou e se mostrou confuso sobre a concepção do que seria o texto oral, ao afirmar que música foi o gênero oral que ele ensinou durante o estágio.

Devemos lembrar que apesar de ser cantada e emitida via aparelho fonador, a letra da música na escola não é uma prática linguística de uso cotidiano, mas uma representação escrita oralizado em forma de canto, sendo comumente utilizada na prática pedagógica mediante a apresentação escrita (letra de música) dessa modalidade da língua. Quanto ao estudo da modalidade **escrita** de língua, nenhum aluno afirmou não ter visto nenhuma teoria, três alunos expuseram que foi pequena a quantidade de teoria estudada, 15 alunos disseram que a quantidade de teoria vista foi regular e 21 afirmaram que viram muita teoria.

Esses dados revelam que, durante a graduação, os alunos do curso de Letras têm pouco acesso ao conjunto de teorias sobre a oralidade, o que demonstra que não apenas na escola e no livro didático o trabalho com oralidade tem ficado em segundo plano, mas também dentro dos cursos de formação de professores.

b) A questão sete do questionário indagou os professores em formação sobre os autores que eles estudaram e que abordavam o ensino dos gêneros orais. Eis as respostas:

Colaborador 1: “Não lembro”.

Colaborador 2: “No momento, não me recordo dos livros vistos e autores analisados”.

Colaborador 3: “Apenas com o estudo teórico dos documentos oficiais”.

As respostas dos colaboradores um, dois e quatro nos mostra um “esquecimento” dos autores estudados, mas se relacionarmos o esquecimento com a realidade constatada na questão anterior, em que 22 alunos da graduação afirmaram ter estudado pouco sobre o ensino dos gêneros orais, percebemos que o enunciado “não lembro” denuncia a ausência de reflexão sobre a oralidade durante a formação inicial; aquilo que pouco é discutido, que pouco é cobrado nas disciplinas, acaba sendo colocado em segundo plano.

Vemos, então, que em cursos de formação de professores, o texto oral ganha o lugar do esquecimento. As teorias vistas não são lembradas, porque provavelmente pouco foram analisadas e talvez nem foram cobradas, acarretando a ausência da compreensão e do uso do *continuum* oral e escrito nas sequências didáticas dos alunos. Segundo Pimenta e Lima (2010), a prática deve estar associada à teoria, e se a teoria não tem sido vista, ela não estará presente na prática. Deduzimos, então, que se os futuros professores não

estudam como ensinar a oralidade, continuarão reproduzindo a falta de reflexão sobre o uso de uma modalidade relevante na interação social.

Continuando a nossa análise, observamos que o colaborador três, apesar de não lembrar o nome de nenhum autor, que fundamentasse teoricamente sua prática, felizmente sabe que o ensino dos gêneros orais é uma diretriz dos documentos oficiais. Percebemos que a oralidade, durante a formação inicial dos professores, quando não é esquecida é pouco lembrada, pois este colaborador, mesmo sabendo das orientações dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa, mostra, ao responder as outras questões, que não tem desenvolvido nenhuma sequência didática com esta modalidade em sua prática como estagiário nos ensinos fundamental e médio, por falta de aprofundamento teórico e metodológico.

c) Perguntamos aos alunos como eles avaliavam os estudos desenvolvidos sobre a modalidade oral nos Estágios Supervisionados de intervenção nos ensinos fundamental e médio, e se eles se consideravam preparados para ensinar esta modalidade. Seguem as respostas:

Colaborador 1: “Os estudos sobre essa modalidade nos estágios I e III poderiam ter sido melhor abordados. Para trabalhar com essa modalidade preciso me preparar melhor”.

Colaborador 2: “Os estudos acerca da oralidade foram feitos de forma superficial, com conceitos/teses primárias e sem um aprofundamento temático. Por isso não me sinto ainda um profissional capaz de trabalhar tal estudo em sala de aula”.

Colaborador 3: “Os estudos teóricos e práticos sobre a modalidade oral durante os estágios I e III foram limitados e fora dessas aulas não busquei suprir esse espaço devido algumas coisas a se fazer no curso. Mas estou preparado”.

Colaborador 4: “Creio e defendo que essa modalidade deveria ser mais trabalhada aqui na academia. Vejo uma fragilidade nesse aspecto. O que sei sobre o gênero pouco aprendi aqui, acho que o único preparo tem sido as leituras extras e a vivência em sala de aula”.

Conforme Pimenta e Lima (2010, p. 44), na década de 1990, “o estágio foi definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade”. Os conhecimentos teóricos sobre o ensino de língua devem ser adquiridos ao longo dos estudos das componentes curriculares da graduação. Na universidade onde foi realizada a pesquisa, as disciplinas de prática e estágio são o momento de os alunos observarem as aulas na escola e aplicarem os conhecimentos teóricos para formular suas fundamentações teóricas que servirão para intervenção nas escolas, que deve ocorrer nos Estágios Supervisionados. Desta forma, os alunos devem ir adquirindo conhecimento sobre o ensino das modalidades da língua para aplicarem tais conhecimentos durante o período destinado ao estágio. Com esta questão, procuramos entender como os estagiários desenvolvem reflexões sobre a modalidade oral da língua nos Estágios Supervisionados para fundamentarem teoricamente suas atuações didáticas.

Os colaboradores um e dois dizem que os estudos sobre a oralidade poderiam ter sido mais bem abordados, pois foram feitos de forma superficial. Estes profissionais em final de curso de graduação reconhecem que precisam se preparar melhor para ensinar a oralidade, pois estão saindo da formação inicial sem o preparo necessário para o ensino do texto oral. Os colaboradores três e quatro se consideram mais preparados. O três afirma que os estudos foram limitados e ele não buscou construir este conhecimento além do oferecido nas disciplinas da graduação, e se contradiz afirmando que está preparado

mesmo sem dominar as teorias, talvez por estar inibido com a pesquisa. Já o colaborador quatro afirma que o pouco que sabe sobre oralidade aprendeu em leituras complementares.

A realidade que encontramos, quanto à fundamentação teórica ofertada ao professor na formação inicial, para que ele possa ensinar o texto oral, cobra nossa reflexão. Falta teoria e há o desconhecimento, por muitos educadores, das diretrizes dos documentos oficiais para o ensino da oralidade. Os alunos prestes a entrar no mercado de trabalho não se sentem preparados para ensinar os gêneros orais, e aqueles que pouco sabem afirmam não ter sido seu curso de graduação que lhes forneceu subsídios teóricos.

Percebemos que os colaboradores um e três entendem que os estudos sobre a modalidade oral é uma “responsabilidade” do Estágio Supervisionado, mas sabemos que compreender a língua como bimodal e saber como ensiná-la deve ocorrer durante o curso de graduação e não apenas no estágio. Embora o momento de estágio retome, cobre os conhecimentos vistos ao longo do curso, com a finalidade de aplicá-los na Educação Básica, a ausência de tais conhecimentos ao longo do curso de graduação em Letras pode culminar na falta de ensino desta modalidade da língua na escola, dando espaço para um trabalho que se reproduz constantemente, como critica Rodrigues (2017), em que se privilegia a escrita em detrimento da oralidade.

5.3 A ausência de estudos sobre oralidade: o reflexo do silêncio na prática pedagógica do estágio supervisionado

A prática docente é respaldada pela teoria nas ações tomadas pelos professores em formação durante o Estágio Supervisionado de intervenção, momento em que o aluno atua no ambiente escolar e que reflete as teorias que foram estudadas durante sua formação acadêmica inicial. Conforme Pimenta e Lima (2010), a prática do estagiário não deve ser feita a partir de modelos como a imitação e a técnica, mas respaldada pela teoria. O estágio é um meio de intervir na realidade da escola e da sociedade. Entretanto, nossa pesquisa revela que nossos professores em formação carecem de conhecimento sobre o ensino do texto oral. Em seguida, observaremos como essa carência se reflete na prática docente.

a) Perguntamos aos estagiários se eles já haviam desenvolvido alguma sequência didática que abordasse o ensino dos textos orais.

Dos 39 alunos da graduação, participantes da pesquisa, 31 afirmaram não ter ensinado durante o Estágio Supervisionado nenhum gênero oral e oito afirmaram ter ensinado. Desses oito, quatro cometeram o equívoco de afirmar que ensinaram gêneros orais, e quando questionados sobre qual gêneros ensinaram, colocaram exemplos de gêneros escritos como receita, carta, blog e música; e apenas quatro alunos disseram trabalhar o gênero oral entrevista falada. O agravante é que estes alunos deixaram explícito em suas respostas que eram pesquisadores/bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e relataram que o projeto de pesquisa que participaram tem possibilitado o ensino e a reflexão sobre gêneros oral e escrito.

Ainda nesta questão, pedimos que os estagiários justificassem suas respostas, quanto ao fato de se eles já haviam desenvolvido alguma sequência didática que abordasse o ensino dos textos orais, as quatro justificativas que escolhemos para análise representam a grande maioria dos alunos que não desenvolveram nenhuma sequência com gêneros orais. Seguem as respostas:

Colaborador 1: “Geralmente trabalhamos com um gênero que seja mais comum para os alunos”.

Colaborador 2: NÃO JUSTIFICOU A QUESTÃO.

Colaborador 3: “Não tivemos espaço nas escolas e nem na academia para essa questão e nem nos sentimos preparados para tal coisa”.

Colaborador 4: “Talvez a própria fragilidade que já citei, pois falamos do que temos propriedade, mas geralmente não expomos nossas inseguranças”.

O colaborador um talvez não tenha conhecimento da relevância do texto oral na sociedade, da recorrência deste na vida cotidiana e da influência que ele exerce sobre o processo de aquisição da escrita e, portanto, julga não ser comum na vida dos alunos. É verdade que não é comum estudar o texto oral na escola, mas é fato que ele está muito presente nas relações sociais e no cotidiano dos alunos. Observamos que há falta de conhecimento teórico sobre oralidade por parte dos docentes em formação e até das diretrizes dos documentos oficiais para o ensino de língua, o que fez com que este estagiário (colaborador 1) não escolhesse um gênero oral para ensinar.

Os colaboradores três e quatro apontam suas fragilidades teóricas. O três afirma que a escola não tem espaço para esse ensino e a academia (como estamos percebendo nesta pesquisa) também não tem dado espaço para a reflexão sobre a oralidade. Desta forma, os professores em formação não ensinam o texto oral, como é confirmado na resposta do colaborador quatro, por insegurança e fragilidade frente ao domínio dessa modalidade.

A realidade da escola é de “esquecer” o ensino da oralidade e nossos novos professores, em grande maioria, não conseguem intervir e proporcionar mudanças nessa realidade, não cumprindo, assim, o objetivo do estágio de se aproximar da escolar “para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias” (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 45), pois faltam-lhes conhecimento e metodologias para questionar e promover mudanças nas práticas institucionalizadas.

b) Indagamos aos professores em formação a respeito de sua proficiência para elaborar uma sequência didática.

Como assinalamos na fundamentação teórica, a falta de planejamento da aula tem dificultado o ensino da modalidade oral e muitos professores têm recorrido ao texto escrito que está pronto para ser usado. Com essa questão, temos a intenção de saber se esses professores em formação inicial estão preparados para elaborar suas aulas de forma satisfatória e poderem inserir nelas reflexões sobre o *continuum* oral-escrito.

Ambas as modalidades de ensino necessitam de planejamento. Conforme Dolz e Schneuwly (2004, p.97), uma boa maneira de elaborar aulas é pelo procedimento sequência didática, de forma que as atividades escolares estejam organizadas de maneira sistemática para promover sua finalidade que é “ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Temos que dos 39 alunos que participaram da pesquisa, 2 avaliam sua elaboração de sequência didática como ruim, 10 como regular, 19 como bom, 7 como ótimo e 1 como excelente. A resposta de nossos estagiários nos levou a perceber que a grande maioria se encontra em uma situação boa ou regular, sendo assim satisfatório ver que estes futuros professores conhecem um caminho para planejar suas aulas. Diante disso, solicitamos

uma justificativa para a resposta dada a questão anteriormente apresentada. Os estagiários argumentaram que:

Colaborador 1: “Durante o curso não fomos preparados para elaborar uma sequência didática. Fizemos, mas não dominamos o assunto e por isso temos dificuldades”.

Colaborador 2: “Pois ao longo das vivências nos estágios não vislumbramos um aparato teórico-metodológico que nos desse base para um nível elevado de proficiência”.

Colaborador 3: “Devido buscar atender as práticas de se trabalhar os gêneros a partir de um eixo temático, distribuição com exercícios e interação professor/aluno”.

Colaborador 4: “Acho que progredimos a medida que adquirimos experiência em sala de aula e tenho muito o que aprender e melhorar ainda”.

Os colaboradores um e dois avaliaram como regular seu desempenho e atribuem isto a uma lacuna na formação inicial, disseram não ter tido acesso ao conjunto de teorias e metodologias necessário para se sentirem bem-preparados na elaboração de suas sequências didáticas. É verdade que a maioria dos alunos se avalia como bons elaboradores de sequências didáticas, mas estes dois colaboradores nos fazem refletir acerca desse saber-fazer, da produção de sequências didáticas que abordam os gêneros orais, o que é preocupante, pelo fato de que é perceptível que existe uma carência na formação inicial dos professores de língua materna de tratar a língua como bimodal e de saber planejar aulas em ambas as modalidades.

O colaborador três expôs um trabalho a partir dos gêneros, eixo temático e interação. Uma perspectiva boa de trabalho, segue a diretriz dos PCN (BRASIL, 1998, p.23) para o ensino a partir dos gêneros textuais: “A noção de gênero constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”. Acreditamos que esse planejamento de aula tem espaço para o texto oral, pois a proposta é de refletir a língua a partir de seus usos (os gêneros enquanto práticas textuais), mas para isso é necessário que o aluno da graduação conheça como trabalhar a oralidade e assim inseri-la em seu planejamento.

O colaborador quatro assumiu a necessidade de continuar aprendendo e a associa a um importante fator que é a experiência em sala de aula, o que remete ao saber adequar o ensino a contextos diversos. A realidade de elaboração de sequências didáticas é avaliada como boa, pela maioria, porém perceptivelmente ainda carente de reflexão sobre a modalidade oral.

c) Perguntamos aos estagiários quais gêneros textuais eles escolheram para ensinar durante o estágio e o que motivou está escolha. Abaixo temos as respostas:

Colaborador 1: “Estágio II – conto. Estágio IV – artigo de opinião. Conto, por ser um gênero de fácil compreensão e artigo de opinião para os alunos da 3º série, uma vez que se trata de um gênero abordado no vestibular”.

Colaborador 2: “Posso citar um dos gêneros que vi como relevante, que foi uma reportagem. A motivação maior foi em relação a este gênero ter proximidade com o alunado facilitando o trabalho”.

Colaborador 3: “Estágio II – sintaxe do português – por ser a única forma dada como condição para se estagiar em tal escola. Estágio IV – gêneros textual por entendermos que essa prática se faz consistente e é indicado pelos documentos”.

Colaborador 4: “Fábula”.

As questões iniciais confirmam que existe uma ausência de reflexão sobre o ensino da modalidade oral da língua dentro da formação inicial dos professores, e como consequência temos um índice baixíssimo de sequências didáticas que abordam a oralidade. O colaborador um escolheu os gêneros conto e artigo de opinião, dois gêneros escritos. O primeiro julgado como de fácil compreensão, não sabemos o porquê desta conclusão, mas uma possibilidade é que o colaborador teve muito contato com esse gênero. Talvez tenha sido um gênero abordado durante sua formação acadêmica, o que tornaria um gênero fácil, enquanto o oral seria mais difícil, pelo desconhecimento do fenômeno e de como ensiná-lo. O segundo gênero escolhido foi o artigo de opinião, por estarem estagiando em uma turma com alunos que se preparavam para um exame nacional, uma intervenção com foco na realidade dos alunos.

O colaborador dois não deixou claro se ensinou outros gêneros textuais, mas citou a entrevista como um gênero relevante. Como ele havia respondido que não ensinou gêneros orais, acreditamos que se trata de uma entrevista escrita, o que seria uma ótima oportunidade para ensinar na perspectiva de *continuum* entre o oral e o escrito, utilizando a entrevista oral e a sua adaptação escrita. Porém deduz-se que esse trabalho não ocorreu. Por falta de uma base teórica e metodológica sobre o ensino do texto oral.

O colaborador três, durante o Estágio Supervisionado de intervenção no Ensino Fundamental, ensinou sintaxe, um tema relevante para o ensino da língua, se partir de uma perspectiva reflexiva. Sua justificativa foi de que era uma exigência da escola onde estagiou. Isso nos mostra uma falha no diálogo entre a universidade e a escola que recebe o estagiário. Faz-se, então, necessário um vínculo entre as instituições para que uma possa compreender a função da outra e ambas se ajudem mutuamente durante o estágio, de forma que seja possível aos estagiários intervir na realidade escolar, contribuindo com seus conhecimentos e formando suas identidades profissionais e não apenas cumprindo uma carga horária para ser aprovado na componente curricular. Quanto ao Estágio Supervisionado de intervenção no Ensino Médio, felizmente, o estagiário estava trabalhando inserido na perspectiva de gêneros textuais, tendo o conhecimento dos documentos oficiais, mas não deixou claro que gênero foi abordado.

Finalmente, o colaborador quatro disse ter trabalhado o gênero fábula. Um gênero escrito que, da forma como foi abordado pelo estagiário, aparenta não manter nenhuma relação, pelo menos, com a tradição oral (Cf. RODRIGUES, 2017); o que denuncia a ausência dos gêneros orais nas sequências didáticas dos estagiários colaboradores da pesquisa, além da falta de reflexão sobre o ensino da oralidade na formação inicial do professor de língua portuguesa.

6. Considerações finais

Através da pesquisa realizada foi possível perceber que assim como os livros didáticos e os professores já em exercício do magistério têm desprezado o ensino dos gêneros orais, os professores em formação inicial estão saindo dos cursos de graduação sem conhecimento de um ensino de língua bimodal, sem entender a relevância do texto oral na interação humana.

A modalidade oral da língua é uma prática linguística muito relevante na vida humana, e a sua presença no ensino de língua é necessária. É preciso que os cursos de formação de professores percebam a necessidade de inserir teorias sobre esta modalidade na formação docente. Não podemos continuar enxergando o texto oral como sendo inferior ao escrito, isto é, desprezar a riqueza das variações linguísticas, o valor das

culturas e tradições orais, a condição humana de ser falante. A concepção de que o oral é desorganizado e que não pode ser um objeto de estudo e ensino já está ultrapassada, assim como também a dicotomia entre o oral e o escrito (RODRIGUES, 2017). Faz-se, então, necessário inserir bases teóricas na formação dos professores para que eles não continuem a difundir uma visão de língua monolítica.

Referências

- BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CRESCITELLI, M. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral na sala de aula. *In*: ELIAS, V. M. (Org.) **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 29-39
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. *In*: ELIAS, V. M. (Org.) **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 13-27
- HJLMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- MARCUSCHI, L. A.; SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito**. São Paulo: Mercado das letras, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. *In*: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.) **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 21-34.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. DIONISIO A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- RODRIGUES, L. P.; DANTAS, M. A. C. de O. Gêneros orais e ensino: entre o dito e prescrito. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 28, n. 2, dez 2015.
- RODRIGUES, L. P. O oral e o escrito em práticas e eventos de letramento. *In*: NORONHA, Claudianny Amorim; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de. **Escola, ensino e linguagens** Natal: EDUFRN, 2017.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. São Paulo: Mercado de letras, 2004.
- SILVA, J. M. Gêneros orais na escola: é proibido fazer silêncio! *In*: Pereira, R. C. M. (Org.) **Ações de linguagem da formação continuada à sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 117-147.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.