

Projetos pedagógicos na educação básica: uma análise da oralidade como objeto de ensino

Leiliane Aquino NORONHA¹
Elaine Cristina FORTE-FERREIRA²
Juliana Gurgel SOARES³
Ana Rafaella Alves PEREIRA⁴

Introdução

Por muitos anos, as discussões que envolveram a oralidade estiveram em segundo plano no âmbito teórico-metodológico em que se situam os objetos de ensino referentes às experiências dessa modalidade da língua na área de Língua Portuguesa como língua materna. Contudo, de acordo com Araújo e Silva (2016), essa questão vem sendo inquietada há aproximadamente uma década com a propagação de uma série de estudos direcionados para o assunto e, ainda que não se negue o avanço das investigações, não se pode ocultar também que, mesmo assim, é possível perceber uma disparidade quantitativa quando se trata de investigações sobre a escrita e sobre a oralidade (BUENO; COSTA-HUBES, 2015).

O que se percebe, portanto, é que, diante de um meio ainda resistente, novos discursos pedagógicos têm começado a integrar gradativamente o contexto escolar e o ensino da oralidade, enfatizando a perspectiva do trabalho com os gêneros textuais orais propostos por documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998). Assim, integramo-nos a essa “invasão de vozes”, e, embora o ensino da modalidade oral da língua ainda não ocorra de modo efetivo

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO - em associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido – (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Integrante do Grupo de Pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino – ORALE *E-mail:* leiliane.aquino@yahoo.com.br

² Docente dos cursos de Letras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO - em associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Líder do Grupo de Pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino – ORALE. *E-mail:* elaine.forte@ufersa.edu.br

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, em associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido – (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Integrante do Grupo de Pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino – ORALE *E-mail:* julianagurgel05@hotmail.com

⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, em associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido – (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Integrante do Grupo de Pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino – ORALE *E-mail:* anarafaellaalves@hotmail.com

(TRAVAGLIA, 2013), defendemos aqui a participação ativa dos alunos por meio do discurso oral e do escrito.

Desse modo, com este artigo, propomo-nos a analisar o espaço que se tem destinado para a modalidade oral nos projetos científicos desenvolvidos em turmas da Educação Básica da rede pública do Estado do Ceará. No intuito de atingir o objetivo traçado, discutimos os doze projetos que foram apresentados na realização da VIII Feira Regional de Ciências e Cultura – Ceará Científico, que constitui uma ação da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 10⁵.

No que diz respeito à organização retórica desta discussão, o artigo apresenta a introdução, os tópicos referentes à oralidade como objeto de ensino, à exposição do percurso metodológico, à análise do *corpus* explorado e, por fim, às considerações (semi) finais.

A oralidade como objeto de ensino

As acepções relacionadas aos estudos da linguagem e da língua vêm apresentando há muito tempo, através da linguística, diferentes variações e, com isso, inquietando estudiosos nos múltiplos campos de pesquisa numa grande proporção.

Quando falamos em **linguagem**, entendemos como a capacidade que os seres humanos têm para produzir, desenvolver e compreender a língua, bem como suas outras manifestações (CUNHA; COSTA; MATELOTTA, 2013, p. 16). Por sua vez, em relação ao termo **língua**, compreendemos como um sistema de práticas sociais e cognitivas, utilizadas pelos falantes/ouvintes para atuarem de forma organizada e efetiva em diferentes contextos. (MARCUSCHI, 2008, p. 61)

Sendo assim, ponderamos que “a linguística tem como objeto de estudo próprio: a capacidade da linguagem, que é observada a partir dos enunciados falados e escritos.” (CUNHA; COSTA; MATELOTTA, 2013, p. 20). Apesar disso, diferentemente da atenção dada à língua escrita na linguística, é recente a língua falada como objeto científico (CASTILHO, 2011), assim, muitas foram as mudanças de concepções para que se pudessem ser consideradas as especificidades dessa modalidade.

Sobre essa questão, Bakhtin apresenta uma concepção que prioriza “a natureza real dos fatos da língua”, pois chama atenção e valoriza “justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolivelmente ligada às condições da

⁵ Grupo que atua diretamente com cada escola se responsabilizando pela aplicação da maioria das ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), portanto, o grupo age diretamente com os professores, coordenadores e demais membros em atividade nas unidades de ensino.

comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.” (BAKHTIN, 2006, p. 15) Considerando, então, tais aspectos, a linguagem aqui assume um processo de “ação e interação no mundo” (GERALDI, 2015, p. 384), sendo essencial o desenvolvimento das suas variadas habilidades.

Mesmo com essa visão linguística tratando dos usos da linguagem/língua, até o momento as discussões ainda não se direcionavam para o ensino, sobretudo quando se tratava da oralidade e sua abordagem nas salas de aula. Só em um momento posterior, que a língua oral passou a tomar o espaço que até então não tinha praticamente nenhuma visibilidade. Assim, os discursos que se detêm à língua falada, começaram a ganhar mais força no contexto educacional do Brasil após especialmente a elaboração/execução do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil - NURC⁶ (MENDES, 2005).

Dado o passo inicial para as discussões acerca da modalidade oral da língua, as teorias, mesmo que ainda de forma rasa, começaram a direcionar trabalhos que visavam discutir, principalmente sobre a oralidade e a sua inserção como objeto de ensino nas escolas. Assim, no campo do ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), documentos oficiais que regulam a educação em nosso país, foram apresentados com um novo propósito, pois demonstram a obrigatoriedade da inserção da língua oral como objeto de ensino nas aulas de língua materna. Tal fato indica mudanças⁷, sobretudo, nas questões metodológicas dos modos de ensinar. Assim, o que até então vinha sendo negado passa a ganhar seu espaço, sendo esse o período em que, de fato, a língua oral assume o cenário das discussões.

Após a inserção dos PCN (BRASIL, 1998, p. 18), o ensino em vigor passou a ser visto como tradicional, pois os princípios norteadores das práticas tais como: “a excessiva valorização da gramática normativa”, “o conseqüente preconceito contra as formas de **oralidade** e a variante não padrão da língua”, “a desconsideração da realidade dos alunos”, dentre outros, passaram a perder espaço (pelo menos teoricamente) para outros propósitos.

Lembrando aqui mais uma vez a posição dos PCN (BRASIL, 1998, p. 25) neste momento relacionado especificamente ao trabalho com a oralidade tem-se, então, que a escola deve “ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.” Desse

⁶ Esse projeto teve início em 1969, liderado por Ataliba de Castilho, e foi realizado em cinco cidades brasileiras (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre).

⁷ Corroboramos com GERALDI (2015) ao destacar que a inserção de novas concepções e práticas devem, sobretudo, levar em consideração “as possibilidades reais que as escolas e os professores têm para concretizar tais mudanças.” Portanto, não apresentamos aqui a conformidade de que todas as transformações (ou tentativas dessas) são a resolução dos impasses referentes ao dinâmico contexto da escola.

modo, podemos considerar preocupante o fato de algumas pesquisas demonstrarem que “havia, como ainda hoje é, o predomínio do trabalho com a escrita, a leitura e a gramática” (BUNZEN, 2017, p. 14).

É nesse ambiente da inserção de novas questões que se pode destacar também, por exemplo, o cenário do Ensino Médio, período final da Educação Básica, que tem como finalidade assegurar ao aluno a preparação e continuidade dos estudos, para o trabalho e o exercício da cidadania. Diante das tentativas de mudanças, ressaltam-se também as implicações causadas após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (2011), que viabilizam uma proposta de ensino-aprendizagem pautada em ações questionadoras sobre as etapas da escolarização.

Nesse contexto, a língua oral também ganha a ideia de uma necessidade de ser efetivada em sala de aula, apresentada em uma passagem na DCNEM (BRASIL, 2011, p. 10) ao destacar que “A língua verbal, **oral** e escrita, representada pela língua materna, ocupa na área o papel de viabilizar a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social” (BRASIL, 2011, p. 10).

Por tal razão, nos reportamos novamente ao nosso questionamento central, ou seja, acerca da carência do trabalho como a oralidade em sala de aula. Por que essa tradição ainda está sendo perpetuada? Por que fala e escrita continuam sendo vistas como dicotômicas? Mesmo diante das diversas tentativas de mudanças manifestadas, é lenta a efetivação de muitas questões porque algumas destas não estão facilmente ao alcance do professor por inúmeros fatores e, além disso, trazem consigo o peso de uma tradição/construção histórica custosa de se romper.

Para entender tais fatos, segundo Marcuschi e Dionisio (2007), se faz necessário procurar entender, em especial, a relação entre a escrita e a fala, pois dos inúmeros equívocos existentes que envolvem a abordagem da oralidade nos trabalhos realizados nas aulas de Língua Portuguesa estão atrelados, acima de tudo, à ideia errônea que se tem sobre a relação entre ambas as modalidades da língua. Mesmo que a língua escrita seja a mais estudada, sabemos que é como língua oral que seu uso passa a ser mais comum no nosso dia a dia. (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007)

Nas palavras de Marchuschi (2003), o autor defende uma noção de *continuum* em que visa desfazer principalmente a ideia preconceituosa em relação à oralidade, voltando-se para a existência de uma ligação entre os aspectos que envolvem fala e escrita, evidenciando que estes se interpenetram, desmistificando assim a noção dicotômica entre ambas.

Por isso, defendemos, tal como propõe Koch (2014, p. 81), que “o texto falado não é absolutamente caótico, desestruturado, rudimentar. Ao contrário, ele tem uma estrutura que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sociocognitivas da sua produção e é à luz dela que deve ser descrito e avaliado”. Quanto à escola, esta deve mostrar as variadas situações de uso/níveis - da fala e da escrita - proporcionando aos alunos uma ativa participação nas diferentes esferas sociais (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012), ou seja, há a necessidade de um trabalho efetivo com a modalidade oral da língua, pois reduzi-la ao fato de falar não proporcionará aos alunos capacidades suficientes para produzir e compreender os diversos gêneros textuais orais.

As estratégias metodológicas utilizadas

Nesta seção, iremos apresentar os aspectos relacionados ao contexto da pesquisa, ou seja, detalharemos o *corpus* escolhido e os procedimentos metodológicos utilizados. Como já citado na parte introdutória deste artigo, esta discussão encontra-se centrada nas interlocuções realizadas acerca do evento “O Ceará Científico⁸” – Etapa Regional, uma ação da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 10, que na edição de 2016 unificou a VIII Feira Regional de Ciências e Cultura e a V Mostra Regional de Educação Ambiental da Rede Estadual de Ensino.

Este evento é considerado a organização de maior expoente no que diz respeito aos acontecimentos direcionados para área da educação nos 12 municípios que compõem a CREDE 10. Na etapa regional, acontece uma migração dos projetos selecionados nas diferentes escolas da região, proporcionando um momento destinado para culminância de uma série de trabalhos exitosos realizados ao longo do ano.

Dentro desse contexto, nos detemos aos 12 (doze) projetos classificados na categoria de linguagens apresentados no ano de 2016. A justificativa para o recorte desses trabalhos que compõem o *corpus* da pesquisa está na sua posição classificatória, tendo em vista que estes foram considerados como os mais relevantes pela comissão avaliadora, bem como por se enquadrarem na área das nossas discussões.

Por esse motivo, é válido destacarmos que as questões oriundas da análise dos projetos selecionados não têm nenhum interesse em apresentar posicionamentos que limitem o

⁸ Todas as informações referentes ao evento foram retiradas do edital que se encontra disponível para acesso no site: <http://www.crede10.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/3154-crede-10-divulga-edital-do-ceara-cientifico-2016-etapa-regional>.

caráter positivo dos trabalhos desenvolvidos. Longe disso, reconhecemos a importância do que foi executado e de suas consequências, considerando as múltiplas situações do contexto escolar.

Em se tratando do processo da coleta de dados para a realização desta pesquisa, foi feita primeiramente uma leitura e uma análise de cada projeto com o intento de verificarmos se existe uma abordagem da oralidade e, em caso positivo, analisar como ocorre efetivamente esse trabalho. Logo após, parte da análise foi representada por meio de um gráfico a fim de didaticamente discutir e expor os resultados constatados.

Assim sendo, nossa pesquisa não é de cunho quantitativo, pois não nos interessa saber a quantidade relacionada ao evento, já que, para nosso objetivo, a designação numérica⁹ não é significativa. Voltamo-nos, então, para uma natureza qualitativa que, para Minayo (2009), é um modelo de abordagem que se preocupa em perceber as diferentes nuances do contexto investigado, compreendendo os sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua realidade.

Já em relação ao procedimento utilizado para a análise dos dados, nos amparamos em Gil (2002) para classificar a pesquisa como bibliográfica, visto que esta é desenvolvida com base em material já elaborado, por exemplo: livros, artigos científicos.

Portanto, adiante iremos refletir sobre as questões propostas, expondo uma ponderação sobre o contexto em que estas se encontram do mesmo modo que apresentamos os resultados dessas reflexões e suas possíveis ligações com a base teórica adotada.

Os projetos: uma análise sobre as propostas de trabalho com a oralidade

A pouca importância dada ao ensino da oralidade pelo pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa, impede o desenvolvimento pleno do educando e a função de prepará-lo e qualificá-lo para o exercício da cidadania (CASTILHO, 2011, p. 13). É por essa razão que a discussão apresentada até agora se detém na tentativa de compreender e analisar o lugar destinado aos aspectos específicos da oralidade nas atividades em sala de aula, acentuando a importância de se trabalhar sistematicamente as suas particularidades por meio dos diversos gêneros textuais orais.

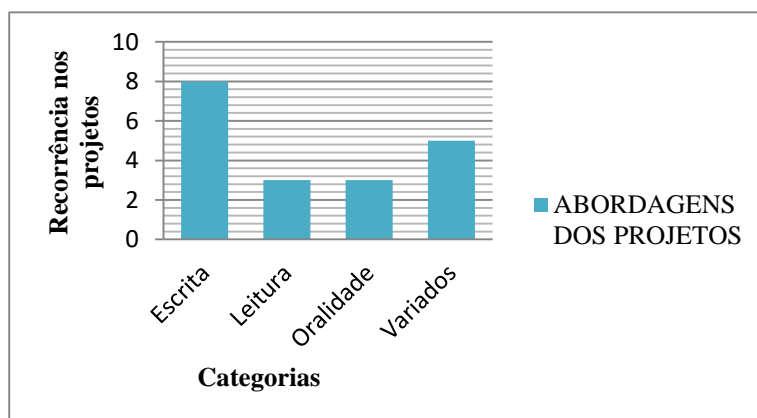
Para tanto, resumindo os projetos analisados e preservando, especialmente, a autoria¹⁰ das pesquisas, se pode perceber que há uma variação considerável nas propostas de

⁹ Embora seja apresentado um gráfico para a demonstração da análise do material utilizado como *corpus*, nos detemos aos números como meio para representar de forma mais didática as questões encontradas. Desse modo, a natureza da pesquisa é essencialmente qualitativa, uma vez que o propósito é analisar o ensino da oralidade na escola, por meio da interpretação das práticas didáticas desenvolvidas através dos projetos analisados.

¹⁰ A fim de preservar os trabalhos analisados, bem como suas autorias, não será exposto o nome dos autores e nem o título de seu projeto, ou seja, todas as informações sobre o material explorado serão identificadas por “expressões fictícias”, por exemplo: P1 – Projeto 1, P2 - Projeto 2 e, assim, sucessivamente.

trabalho. De maneira geral, cada estudo expõe um tema central e, a partir deste, explora suas especificidades. Assim, adentrando nesse universo das particularidades de cada projeto foi possível perceber que **a escrita, a leitura e a oralidade** ocupam lugares e concepções distintas, seja na sua forma de abordagem ou na visão teórica tomada como base.

Sobre essa distinção entre as abordagens, estas podem ser facilmente verificadas conforme nos mostra o gráfico a seguir:



Fonte: elaboração

própria

Como se pode observar, é manifestada a discrepância entre o foco dos distintos projetos, pois a escrita vem claramente assumindo uma posição de destaque, enquanto a oralidade e a leitura ocupam o mesmo lugar, que se diferenciam moderadamente da categoria dos “variados”, que foi criada para identificar a abordagem de assuntos que não entram na discussão aqui proposta.

A categoria nomeada de **escrita** é a mais enfatizada nos projetos. Em sua maioria, estes projetos trazem, nas suas seções, posicionamentos demonstrando que a escrita é o foco principal, e, mesmo que isso não esteja presente em todos os trabalhos, nos parece ainda ser essa modalidade sempre um apoio para as variadas atividades desenvolvidas. Prova disso é que mesmo o projeto trazendo como ponto central a discussão de outras questões, a escrita sempre se faz presente, sendo muitas vezes apresentada com maior prioridade do que mesmo o próprio foco principal do projeto.

Tal questão pode ser observada facilmente no excerto a seguir, o qual foi retirado das seções apresentadas no P7 e P8:

(1) “o prazer pela escrita [...] estimular e valorizar a escrita [...] o avanço na escrita [...] incentivando à escrita [...] alunos mais conscientes, críticos, leitores e produtores de textos [...] o crescimento na escrita” (P7) .

(2) Objetivo geral - Analisar se proporcionando ao educando um trabalho com arte pode resultar numa mudança de atitude dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa,

na busca de cidadãos mais conscientes, críticos, leitores e produtores de textos, assim como apreciadores de arte (P8).

Os posicionamentos apresentados deixam claro em um grupo de projetos que a escrita é prioritária e, além disso, como já foi supracitado, assume um segundo plano em variadas situações, como é o caso do P8 que, de modo geral, se propõe “a trabalhar a aprendizagem por meio da arte”.

No objetivo do P8, é possível perceber que está inclusa a produção de texto, embora o foco do trabalho seja outro. Diante disso, ao analisarmos inicialmente o propósito geral do trabalho, não temos clareza sobre quais serão os gêneros textuais abordados e qual a modalidade da língua. Porém, é visível, com a leitura do restante do projeto, que a produção de textos (referida no objetivo geral) se detém em específico aos gêneros textuais da modalidade escrita, pois se exige, por exemplo, a elaboração de “contos, poemas...” (P8) no decorrer das atividades do projeto.

Tal questão condiz com o posicionamento de Marcuschi e Dionisio (2007) quando enfatizaram o equívoco cometido nas práticas escolares, muitas das quais enxergam a escrita como mais relevante que a oralidade. Essa concepção parece perpetuar no *corpus* de nossas investigações, já que a escrita assume um papel primordial nos trabalhos analisados e que se encontra em sua grande maioria como foco central, até mesmo quando a suposta intenção “não” seja trabalhar as suas especificidades.

Em se tratando da **leitura**, assim como a oralidade, esta assume uma porcentagem de abordagem bem menor do que a escrita, vejamos o que dizem os projetos:

(3) “Despertar na comunidade escolar o **gosto pela leitura**, o **hábito** de ler e o **prazer pela escrita**, contribuindo assim para um melhor desenvolvimento intelectual, cultural, social e afetivo” (P3) [grifos nossos].

O P3, bem como o grupo de projetos que têm as mesmas características, anuncia em seu título e no decorrer de seu conteúdo que se trata de um trabalho cujo objetivo é de dedicar-se às questões relacionadas à leitura. No entanto, ao longo da descrição de suas atividades, a modalidade escrita da língua (novamente) acaba assumindo uma posição enfática, que, por muitas vezes, nos parece ser o ponto central das atividades desenvolvidas, fato que não acontece da mesma forma com a língua oral. Logo, pode-se constatar uma abordagem semelhante entre escrita e leitura, diferenciando-se apenas na recorrência, pois a escrita permanece predominando nos projetos. Queremos deixar claro que reconhecemos a

importância de trabalhar a escrita e defendemos que tanto a escrita quanto a oralidade devem ser ensinadas, sem que, para isso, uma ou outra deixe de ser objeto de ensino.

Já em relação à **oralidade**, embora seja até citada, em nenhum momento parece ser o cerne das atividades. Isso pode ser facilmente observado nos excertos abaixo:

(4) “Promover troca de experiências e conhecimento entre os participantes do **debate**” (P7) [grifo nosso].

(5) “Observou-se que após a prática da leitura de jornais e revistas o aluno, mostrou avanço na **oralidade**, na escrita e nas produções diárias.” [...] A **motivação à leitura** propicia aos alunos formação e consciência para absorver e mediar informações. Nesse foco, constatamos a liberdade de expressão, a **autonomia na oralidade** e o crescimento na escrita” (P7) [grifos nossos].

(6) “Além disso, possibilitou aos alunos um maior estímulo à leitura e à **expressividade oral** que esse texto poético requer” (P4) [grifo nosso].

No excerto 4, é demonstrado que o P7 apresenta inicialmente uma proposta de trabalho com o gênero textual oral debate. Todavia, não é possível identificar, ao longo das suas seções, que este trabalho é de fato realizado, já que se manifesta uma relação das atividades da língua oral estritamente (e até equivocadamente) com as atividades de leitura. Tal questão ainda é reforçada na própria demonstração do gráfico apresentado anteriormente, no qual as categorias “leitura e oralidade” ocupam igualmente a mesma posição de recorrência nos projetos analisados, assim, é inegável a estreita relação entre ambas.

Não poderíamos julgar essa relação como um equívoco desde que ambas (leitura e oralidade) estivessem bem delimitadas e as suas especificidades fossem contempladas nos trabalhos. Porém, isso não acontece nos projetos analisados, pois essa delimitação necessária não é exposta; pelo contrário há, como já referido, uma contradição nos trabalhos.

No excerto 6, retirado do P7, fica perceptível que, para a concepção teórica adotada nos projetos, a abordagem da língua oral implica que os alunos façam leituras em sala de aula. De modo semelhante, o P4, que trata da socialização de trabalhos com cordéis, ressalta a expressividade oral como um trabalho efetivo com a oralidade, quando o que foi executado foi uma atividade de oralização da escrita.

Com isso, acentuamos as colocações de Ferreira (2014, p. 37) quando considera “a oralidade como o desenvolvimento da fala [...] e não a modalidade que prepara para a escrita e muito menos a oralização do escrito [...]”, concepção esta que constitui a base teórica norteadora das nossas discussões, sendo, a nosso ver, uma posição relevante para o embasamento das atividades com a língua oral no contexto escolar.

Em suma, o que se pode perceber é que há uma carência no tocante à modalidade oral em sala de aula, demonstrando uma supremacia da escrita, bem como fica claro um equívoco nas atividades que possivelmente possam intencionar um trabalho com a oralidade, já que estas se apresentaram, em sua maioria, como uma prática de oralização da escrita.

Considerações (semi) finais

O propósito desta pesquisa foi discutir acerca da oralidade em sala de aula, analisando o espaço que se tem destinado para a língua oral nos projetos científicos desenvolvidos em turmas da rede pública do Estado do Ceará.

Logo, os resultados da análise dos dados apontaram que a oralidade é vista como práticas variadas de leitura, ou seja, oralização da escrita, além de apresentarem uma supremacia da escrita em detrimento da oralidade. Conseqüentemente, foi possível constatar um equívoco na maneira como as atividades são conduzidas, uma vez que estas não levam em consideração as especificidades da língua oral.

Por fim, enfatizamos o quanto são essenciais tais reflexões para o ensino de línguas, pois é fundamental preparar o aluno para a produção de gêneros discursivos nas modalidades escrita e oral para que ele tenha desenvoltura nas mais diversas práticas interativas das quais participar.

Referências

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

BAKHTIN, M. A interação verbal. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2011.

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

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, A. F.; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O & AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, E. C. F. **A oralidade como objeto de ensino: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate**. 2014. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza-CE, 2014.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de Português**. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999. p. 39-46.

_____. **O ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Curricular Comum**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10ª. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. **Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDES, A. N. N. B. **A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental 3º e 4º ciclos: algumas reflexões**. 2005. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem) – Programa de estudos pós-graduados: Linguística aplicada e estudos da linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, S. Ferreira; GOMES, Romeu, _____, C. de Souza. [org.]. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.