

ENSINAR A ORALIDADE É ENSINAR A RESISTIR: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DE PLANOS DE AULA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL EM LETRAS

Alverbênia Maria Alves de Lima*

Joaquim Junior da Silva Castro**

Letícia Sousa Silva***

Pollyanne Bicalho Ribeiro****

RESUMO

Este artigo analisa as concepções de estudantes de Letras, em fase de estágio supervisionado, sobre o ensino da oralidade, tomando como foco o gênero discursivo plano de aula. A partir disso, analisamos dois planos de aula produzidos por estudantes de uma universidade pública do Ceará, entendendo-os como enunciados atravessados por vozes e valores. A pesquisa qualitativa e documental identifica os sentidos atribuídos à oralidade, aos gêneros orais selecionados, às estratégias didáticas propostas e aos critérios avaliativos. Os resultados revelam avanços na valorização da oralidade como prática social, mas também lacunas, como ausência de critérios avaliativos e articulação com documentos curriculares e a visão ainda performática da fala em certos momentos.

Palavras-chave: formação inicial. Gêneros orais. Planejamento. Teoria dialógica do discurso.

* Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Integrante do Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho (GERLIT/PPGLIN/UFC). E-mail: alverbeniamaria@alu.ufc.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0126-8191>.

** Doutorando em Linguística pela UFC, mestre em Educação pela UFJF, especialista em Língua Portuguesa pela UFMG e graduado em Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela UFJF. E-mail: joaquimjrcaastro17@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2591-1858>.

*** Mestranda da Universidade Federal do Ceará. Professora da Rede Municipal de Educação de Anápolis-GO. Licenciada em Pedagogia e Especialista em neuropedagogia aplicado à educação e Educação e Agroecologia pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. E-mail: profaleticiasousa@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-4092-9190>.

**** Professora Titular do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará. E-mail: pollyanne_br@yahoo.com.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5128-8089>.

TEACHING ORALITY IS TEACHING TO RESIST: A DIALOGICAL ANALYSIS OF LESSON PLANS IN INITIAL TEACHER EDUCATION IN LANGUAGE AND LITERATURE

SUMMARY

This article analyzes the conceptions of Literature students, in the supervised internship phase, about the teaching of orality, focusing on the discursive genre of the lesson plan. From this, we analyzed two lesson plans produced by students at a public university in Ceará, understanding them as statements permeated by voices and values. Qualitative and documentary research identifies the meanings attributed to orality, the selected oral genres, the proposed teaching strategies and the evaluation criteria. The results reveal advances in the appreciation of orality as a social practice, but also gaps, such as the absence of evaluation criteria and articulation with curricular documents and the still performative view of speech at certain times.

Keywords: initial training, oral genres, planning, dialogic discourse theory.

ENSEÑAR LA ORALIDAD ES ENSEÑAR A RESISTIR: UN ANÁLISIS DIALÓGICO DE PLANES DE CLASE EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN LETRAS

RESUMEN

Este artículo analiza concepciones de estudiantes de Letras en prácticas supervisadas sobre la enseñanza de la oralidad, centrando la atención en el género discursivo plan de clase. Se examinan dos planes elaborados por alumnos de una universidad pública de Ceará, entendiéndolos como enunciados atravesados por voces y valores. La investigación, de tipo cualitativo y documental, identifica sentidos atribuidos a la oralidad, géneros orales elegidos, estrategias didácticas propuestas y criterios de evaluación. Los resultados muestran avances en valorarla como práctica social, pero también vacíos como falta de criterios claros, escasa articulación con documentos curriculares y visión aún performativa.

Palabras clave: formación inicial, géneros orales, planificación, teoría del discurso dialógico.

INTRODUÇÃO

A oralidade, embora seja um eixo estruturante no ensino de Língua Portuguesa, ainda enfrenta desafios significativos para sua plena integração nas práticas pedagógicas escolares. Historicamente, essa prática de linguagem foi muitas vezes reduzida a uma fala espontânea, desprovida de planejamento sistematizado, de intencionalidade didática e de critérios avaliativos claros. Essa visão contribuiu para sua fragilidade no contexto do ensino formal, conforme apontam autores como Antunes (2003) e Marcuschi (2001), que destacam a necessidade de se compreender a oralidade como uma prática complexa e multifacetada. Aprofundando essa discussão, Geraldi (1991) e Bakhtin (2011) ressaltam a indissociabilidade entre linguagem e interação social, o que nos leva a compreender a oralidade como um pilar fundamental para a construção de sentidos e para a participação cidadã.

Ademais, a valorização da oralidade como prática social situada vem sendo progressivamente reafirmada por documentos normativos que dialogam com os saberes e modos de vida das comunidades locais. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), juntamente com propostas regionais como o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (Ceará, 2019) e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor (Fortaleza, 2024), incorporam orientações que reconhecem que as práticas de linguagem devem abarcar a pluralidade, como espaço de expressão de memórias e de identidades culturais.

No que se refere à oralidade, considerar os sujeitos como centro do processo educativo implica que as práticas de linguagem devem ser compreendidas para além de uma técnica ou habilidade, mas como prática viva, materializada em gêneros orais diversos, ancorados em contextos comunicativos reais e mediados. Como afirmam Koch e Elias (2014), a oralidade não é homogênea: ela se constitui de formas múltiplas e com finalidades distintas, configuradas por suas condições de produção e por marcas socioculturais específicas.

Nesse cenário, a formação inicial de professores, particularmente nos cursos de licenciatura em Letras, emerge como um espaço privilegiado para a superação de lacunas históricas que marcaram a educação brasileira, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento da pluralidade cultural e à construção de práticas pedagógicas socialmente comprometidas. Com isso, o estágio supervisionado, conforme abordado por Tardif (2014) e Gatti (2010), constitui um momento essencial para a mobilização e articulação de saberes teóricos e práticos. É nesse período que os futuros docentes se deparam com os desafios concretos da sala de aula e das comunidades escolares, sendo instigados a conceber ações didáticas que harmonizem conteúdo, metodologia e intencionalidade pedagógica.

Dentro desse processo, os planos de aula, assim como outros gêneros profissionais configuram-se como um gênero discursivo próprio do *métier* docente, como bem observam Geraldi (2009), Libâneo (2013), Brasileiro e Pimenta (2023) e Stutz, Tognato e Lanferdini (2023). Esses planos ultrapassam a função de meros roteiros técnicos: expressam concepções de ensino, linguagem e aprendizagem, e, sobretudo, indicam como os professores se posicionam diante das realidades sociais, culturais e políticas em que atuam. Ao elaborar planejamentos voltados para o ensino da oralidade, os licenciandos não apenas

exercitam a escrita de um gênero profissional, mas também explicitam suas compreensões sobre o que significa ensinar a oralidade como prática cultural viva, muitas vezes silenciada pela tradição escolar.

Em tempos de tensionamento das culturas escolares, das práticas docentes e da função social da educação, a formação de professores ganha contornos de resistência. Sendo assim, este artigo tem como objetivo analisar as concepções de estudantes de Letras, em fase de estágio supervisionado, acerca do ensino da oralidade no gênero discursivo plano de aula. A partir da Teoria Dialógica do Discurso (TDD), sob os pressupostos da axiologia e do gênero do discurso, discutimos como essas propostas didáticas mobilizam, ainda que de forma incipiente ou fragmentada, modos de falar e de escutar que resistem a uma educação técnica, excludente e desumanizante. Ensinar a oralidade, nesse contexto, é formar sujeitos capazes de participar criticamente do mundo – e, por isso, trata-se também de um ato de resistência cultural. A linguagem oral, quando tratada como espaço de convivência e escuta, contribui para uma formação plural e inclusiva, em contraposição às exigências padronizadas do mercado. Em vista disso, a formação inicial precisa incorporar dimensões éticas, estéticas e políticas da linguagem.

Para tanto, tomaremos como *corpus* de análise a leitura e discussão de planos de aula elaborados pelos estudantes. Partindo do pressuposto de que o modo como se planeja o ensino da oralidade revela percepções, valorações e saberes em construção (dimensão axiológica), nosso interesse reside em observar quais gêneros orais foram selecionados, quais estratégias didáticas foram propostas, que formas de avaliação foram indicadas e de que maneira esses futuros docentes articularam teoria, prática e documentos curriculares em seus planejamentos. A pesquisa busca, assim, contribuir para o debate sobre a formação docente em Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere ao lugar da oralidade como conteúdo sistematizado e planejado no currículo escolar, com foco no gênero do discurso plano de aula, alinhando-se aos estudos de Brasileiro e Pimenta (2023) sobre a docência como profissão e a importância da reflexão na formação de professores.

Nesse sentido, a elaboração dos planos de aula também se configura como um gesto de resistência, pois, como enfatizam Tavares, Tolêdo e Rodrigues (2022), a formação docente crítica é um instrumento de fortalecimento da democracia, na medida em que busca romper com modelos autoritários e reprodutivistas de educação, promovendo uma atuação pedagógica que dialogue com as culturas locais, os saberes marginalizados e os anseios de justiça social. Para Freire (1996), a práxis é a união entre ação e reflexão, e, nesse contexto, os planos de aula se apresentam como artefatos que materializam o engajamento dos futuros professores na luta por uma educação democrática, inclusiva e culturalmente situada.

Para desenvolver essa proposta, o artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, discutimos o lugar da oralidade na formação docente e os desafios para sua efetiva inserção nas práticas de ensino da licenciatura, especialmente diante das exigências de uma educação democrática, plural e culturalmente situada. Em seguida, apresentamos, brevemente, os fundamentos teóricos da Teoria Dialógica do Discurso, com ênfase nos princípios da valoração e do gênero discursivo, que sustentam nossa análise dos planos de aula. Na terceira seção, detalhamos a metodologia adotada na pesquisa, de natureza qualitativa e documental, explicando os critérios de seleção e análise do *corpus*. Por fim, na seção de análise e discussão dos dados, examinamos dois planos de aula elaborados por licenciandos, buscando identificar as concepções sobre o ensino da oralidade que se revelam nesses

documentos, seus limites e potencialidades, concluindo com apontamentos para a formação docente em tempos de resistência cultural.

ORALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS REVERBERAÇÕES NA SALA DE AULA

Embora a oralidade tenha conquistado, nas últimas décadas, um reconhecimento crescente como objeto legítimo de ensino e aprendizagem no campo da Língua Portuguesa, superando paulatinamente sua histórica marginalização, sua presença sistemática e crítica na formação docente ainda se revela insuficiente. Como alertam Magalhães, Bueno, Storto e Costa-Maciel (2022), mesmo diante dos avanços teóricos e metodológicos sobre os gêneros orais, sua efetiva inserção nos cursos de Letras e Pedagogia – que formam os professores da Educação Básica pela e para a linguagem – permanece tímida. Tal lacuna repercute diretamente na atuação desses profissionais frente aos desafios da diversidade linguística e cultural em sala de aula, restringindo possibilidades de promover práticas pedagógicas que acolham e valorizem as múltiplas vozes dos estudantes.

Em tempos de intensificação de discursos homogeneizadores e de políticas educacionais orientadas por lógicas mercadológicas, a formação de professores precisa assumir-se como espaço de resistência cultural e de compromisso com a justiça social. Essa formação, como defendem Canen e Xavier (2011), deve incorporar uma perspectiva multicultural crítica e pós-colonial, que reconheça a escola como um território de disputas simbólicas e de construção de identidades híbridas. Isso exige dos cursos de licenciatura não apenas a apresentação teórica da oralidade como prática social (Marcuschi, 2001), mas o fomento à produção de ações pedagógicas que reconheçam e dialoguem com os contextos culturais dos sujeitos escolares.

Nesse sentido, torna-se urgente construir uma formação docente significativa, que prepare os licenciandos a planejar e realizar práticas pedagógicas em que a oralidade, compreendida em sua dimensão social, cultural e multimodal, ocupe papel significativo. Conforme destacam Storto, Costa-Maciel, Bueno e Dolz (2024), há um evidente descompasso entre o que os documentos normativos, como a BNCC, preveem e o que se concretiza na formação inicial, no que tange ao ensino de oralidade. Essa defasagem gera insegurança entre os futuros docentes, comprometendo o ensino dessa prática de linguagem de forma sistematizada e culturalmente sensível.

Com base em perspectivas como a de Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2001), Luna (2016/2017), entre outros, entende-se que trabalhar com a oralidade implica abordar suas múltiplas dimensões: linguístico-discursiva, interacional, multimodal e identitária. Esse aspecto demanda práticas formativas que promovam, de forma experiencial, a escuta ativa, a consciência dos elementos não verbais da linguagem, o domínio dos marcadores discursivos e a compreensão crítica dos contextos e das intencionalidades que mobilizam os gêneros orais. Como reforçam Magalhães *et al.* (2022), não basta estudar a teoria: é imprescindível que os licenciandos vivenciem situações de fala pública, como a produção de *podcasts*, videoaulas, debates – para que possam atuar com segurança e criticidade.

Contudo, como alertam Castro e Oliveira (2024), muitos estudantes de Letras chegam à universidade com vivência limitada em gêneros orais formais. Essa carência escancara uma contradição formativa:

espera-se que ensinem algo que não lhes foi ensinado com profundidade. Diante disso, autores como Forte-Ferreira e Magalhães (2024) defendem a importância de práticas formativas que não apenas incluam o ensino da oralidade, mas também sua avaliação com critérios bem definidos – sejam eles linguísticos (vocabulário específico, adequação linguística e variação linguística – a depender do gênero discursivo, intencionalidade comunicativa, entre outros) e/ou paralinguísticos (entonação, gestos, postura corporal, expressões faciais, entre outros).

A elaboração de planos de aula que contemplem os gêneros orais, nesse contexto, deve ser compreendida como prática pedagógica complexa e politicamente situada. Como asseveram Canen e Xavier (2011), assumir a centralidade da diversidade cultural na formação de professores implica deslocar-se de modelos homogêneos e normativos para práticas que reconheçam a multiplicidade das vozes, dos territórios e das culturas que compõem o espaço escolar. Assim, o trabalho com a oralidade não pode ser visto como um apêndice, mas como eixo estruturante de uma formação docente comprometida com o direito à palavra, com a construção de uma escola culturalmente responsiva e com a resistência às forças que silenciam os sujeitos historicamente subalternizados.

O GÊNERO DISCURSIVO PLANO DE AULA COMO ENUNCIADOS VALORATIVOS

A Teoria Dialógica do Discurso (TDD), baseada na filosofia da linguagem, desenvolvida pelo russo Mikhail Bakhtin e seu Círculo, defende que a linguagem não é um sistema abstrato e neutro. Para esses estudiosos, a linguagem é viva e concreta, é fruto da interação social e está ligada à construção da subjetividade, sendo assim, é um fenômeno social e histórico.

A TDD tem sido utilizada como instrumento de análise na construção de sentidos em textos, em diversas áreas, educacional, política, religiosa, literária, midiática etc. Ela nos permite compreender a influência da interação social na linguagem, um fenômeno complexo e dinâmico. Ademais, as relações linguístico-discursivas, ideológicas e de poder se dão na e pela interação social, nas relações com outros discursos e nos contextos em que são produzidos, uma vez que os sujeitos da enunciação e os enunciados são atravessados pelo contexto sócio-histórico-cultural.

Bakhtin (2011) evidencia que o discurso é sempre dialógico, pois é produzido para o outro e em resposta ao outro (responsividade). Em vista disso, a “unidade real da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2011, p. 269) é o enunciado, manifestação viva de uma intenção comunicativa, de modo que sempre será único e irrepetível, dado que ele depende de um conjunto de circunstâncias específicas (tempo, lugar, interlocutores, intenções) que nunca se repetem. Sendo assim, não existe discurso acabado, pois ele estará sempre aberto a constantes interpretações e negociações, uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta.

Conforme Volóchinov (2018), um dos estudiosos do Círculo Bakhtiniano, é por meio da linguagem que os sujeitos do discurso se posicionam e assumem pontos de vista, desse modo, participando da cadeia de enunciados valorativamente. Essa cadeia enunciativa é como se fosse uma teia dialógica, em que todo enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e que serão refletidos em enunciados posteriores.

Na perspectiva dialógica do discurso, o sujeito atribui valores ao que diz ao escolher, de modo consciente ou inconsciente, os significados e as prioridades que marcam seu enunciado. Esses valores se tornam efetivamente sociais nas interações. Para Volóchinov (2013, p. 141), “[...] a linguagem não é um dom divino nem um presente da natureza. É o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou”. Diante disso, podemos compreender que os participantes do discurso são sujeitos responsáveis pelo que é enunciado e que suas vozes estão abertas às visões de outras, logo, diferentes perspectivas coexistem e se confrontam. Para Bakhtin (2011), essas vozes revelam discursivamente ideologias que se correlacionam, entrecruzam-se e se colidem, portanto, não são isentas. Conforme Bakhtin (2011, p. 117, grifos do autor),

ninguém pode ocupar uma posição neutra em relação a *mim* e ao *outro*; o ponto de vista abstrato-cognitivo carece de um enfoque axiológico, a diretriz axiológica necessita que ocupemos uma posição singular no acontecimento único na existência, de que nos encarnemos. Todo juízo de valor é sempre uma tomada de posição individual na existência.

A partir dessa contextualização, entendemos que o gênero discursivo plano de aula revela visões e pontos de vista dos licenciandos sobre o ensino da oralidade. Esse gênero é compreendido como um enunciado que pode revelar valorações resultantes da interação com o contexto da formação inicial, com colegas do curso, professores e demais situações vivenciadas – inclusive com as experiências enquanto alunos da educação básica. Todos esses fatores contribuem para que os licenciandos construam e reconstruam suas percepções sobre o ensino da oralidade, as quais se materializam, de modo implícito e/ou explícito, no plano de aula.

Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2011, p. 262), são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Esses enunciados refletem três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – que são determinados pela especificidade do campo de comunicação.

O conteúdo temático para Fiorin (2006) e Sobral (2009) vai além do assunto abordado no gênero. Para eles, o tema é uma construção discursiva, não se resume ao conteúdo informativo ou tópico da fala. Esse conteúdo temático, por sua vez, pode revelar como o enunciadador se posiciona e interpreta aquele assunto dentro de um campo social, cultural e ideológico. Posto isso, em um plano de aula que tem em vista o ensino da oralidade, embora o licenciando proponha uma atividade sobre “Debate sobre o Bullying na escola” (assunto), o que se revela como conteúdo temático pode ser a preocupação com a formação da autonomia discursiva dos estudantes e a oralidade como ferramenta de expressão ética e argumentativa, por exemplo. Desse modo, o conteúdo temático vai transcender o simples “falar sobre o tema” e indicar para uma construção discursiva que valoriza a escuta, o respeito e o posicionamento crítico, revelando uma perspectiva formativa e cidadã sobre o ensino da linguagem.

Quanto ao estilo, diz respeito ao modo de dizer. Segundo Bakhtin (2011), o estilo é o traço expressivo individual, mas sempre condicionado pelo gênero e pelo campo de comunicação. O estilo do enunciadador está diretamente ligado às suas escolhas linguísticas e discursivas, à voz social que ele assume (acadêmica, coloquial, irônica, pedagógica etc.) e à postura axiológica, ou seja, o modo como valoriza

ou avalia aquilo de que fala. Diante disso, podemos analisar como o licenciando organiza o plano em termos de linguagem e que vozes e valores estão presentes nas orientações. Além disso, nas atividades e metodologias propostas, podemos observar se o plano de aula incentiva o uso de uma linguagem adequada ao gênero oral que está sendo trabalhado (ex.: linguagem mais formal em um seminário; mais informal em um relato pessoal); verificar se os licenciandos refletem sobre a adequação linguística em função do interlocutor e da situação de comunicação; e analisar se há orientações claras no plano sobre marcas da oralidade que devem ser valorizadas e trabalhadas (como entonação, pausas, gestos, vocabulário).

Já o elemento construção composicional diz respeito à organização interna do gênero proposto, como ele se estrutura em suas partes. No entanto, não se limita a promover o reconhecimento do gênero, mas também contribuir, segundo Bakhtin (2011), para a compreensão das condições e dos objetivos próprios de cada esfera da atividade humana. No caso do ensino da oralidade, é possível observar, no plano de aula, como determinados gêneros são abordados em relação à construção composicional. Por exemplo, o licenciando propõe que os alunos elaborem um roteiro prévio antes de realizar um debate regrado. Tal proposta favorece o desenvolvimento de uma oralidade planejada, contribuindo para que os estudantes reflitam sobre a organização e a intencionalidade de seus enunciados.

Sendo assim, a partir dos três elementos que compõem os gêneros discursivos, é possível construir uma análise dialógica dos planos de aula voltados para o ensino da oralidade, identificando as percepções dos licenciandos sobre a função social da oralidade, a complexidade linguístico-discursiva envolvida nas situações de fala e a intencionalidade comunicativa que rege os diferentes gêneros orais. Com base nisso, buscamos compreender como os licenciandos concebem a oralidade: se a reconhecem como uma prática social, interativa, contextualizada e significativa, ou se a reduzem a exercícios mecânicos, como a simples oralização de um texto escrito.

Torna-se urgente observar como as propostas pedagógicas mobilizadas nos planos de aula revelam escolhas que vão além da organização meramente técnica das atividades, uma vez que evidenciam tomadas de posicionamento dos licenciandos diante da linguagem e do sujeito que aprende. Quando um plano de aula pauta, por exemplo, debates mediados, rodas de conversa ou júri simulados, percebe-se uma valorização da oralidade como prática de construção de sentidos, de negociação de saberes e de exercício da cidadania. Contudo, quando as propostas se limitam à reprodução de falas previamente escritas, sem considerar os aspectos peculiares ao funcionamento dos gêneros orais, transparece uma concepção limitada de oralidade, desvinculada de sua função social e formativa. Dessa forma, os planos de aula tornam-se um locus privilegiado para identificar as vozes e valorações que orientam as práticas pedagógicas em formação, revelando a visão de linguagem que os futuros professores pretendem levar para o contexto escolar.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo insere-se no campo da Linguística Aplicada (LA), concebida aqui a partir da perspectiva de Rajagopalan (2003) e Moita Lopes (2006), que a definem como uma área das Ciências Humanas e Sociais voltada à problematização de questões complexas e transversais nas quais a linguagem atua

como elemento central de mediação, interpretação e transformação. Nessa concepção, a LA não se restringe à aplicação técnica de conhecimentos linguísticos, mas se constitui como um espaço epistemologicamente inquieto, comprometido com uma abordagem crítica, política, cultural e situada dos fenômenos sociais. Trata-se, portanto, de uma LA voltada à intervenção social e à escuta dos sujeitos em seus modos plurais de existir, resistir e ressignificar o mundo.

Partindo dessa concepção de LA, este artigo tem como objetivo analisar as concepções de estudantes de Letras, em fase de estágio supervisionado, acerca do ensino da oralidade no gênero discursivo plano de aula. O plano de aula é compreendido aqui não apenas como um instrumento técnico de organização da prática docente, mas como um enunciado situado, atravessado por valores, crenças e experiências formativas, que recaem em práticas de resistência cultural, haja vista que os sujeitos são imbuídos de ideologias e responsividade (Bakhtin, 2011).

Os dados analisados são provenientes de uma pesquisa qualitativa que busca “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34), de cunho documental, pois os planos de aula em questão são fruto de uma atividade realizada com licenciandos do Curso de Letras de uma universidade pública do Ceará. Eles estavam matriculados na disciplina de Estágio de Regência em Língua Portuguesa, componente curricular obrigatório para quem realiza habilitação em Português na instituição. Os dados foram produzidos no segundo semestre de 2024.

Para compor a análise apresentada neste artigo, delimitamos um *corpus* composto por dois planos de aula, selecionados entre os materiais produzidos pelos licenciandos participantes da pesquisa. A escolha se deu após a leitura integral de todos os materiais, sendo priorizados aqueles que melhor evidenciaram aspectos dialógicos relevantes e diferentes concepções de oralidade que desejamos discutir. Os planos de aula foram disponibilizados pelos próprios licenciandos mediante consentimento, com ciência de que poderiam ser utilizados para fins de pesquisa acadêmica. Para garantir o anonimato e resguardar a identidade dos participantes, os nomes foram suprimidos. A pesquisa segue os princípios éticos das Ciências Humanas, assegurando o uso responsável dos dados e o respeito à integridade dos envolvidos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Imagem 1 - Plano de aula 1

Plano de Aula

Turma: 1º ano do Ensino Médio

Duração: 50 minutos

Tema: Desenvolvendo a oralidade para articular ideias de forma clara e estruturada.

Objetivo Geral: Ampliar as habilidades de expressão oral dos alunos, incentivando a organização de ideias, a fluidez na fala e a autoconfiança.

Objetivos Específicos

1. Reconhecer a importância da organização de ideias na comunicação oral.
2. Praticar a articulação da fala de forma clara e objetiva.
3. Estimular a criatividade e o improviso em contextos de fala espontânea.

Recursos Necessários

- Papéis com tópicos variados para improviso.
- Cartolina ou quadro para anotação de ideias.
- Cronômetro ou celular para marcar o tempo.

Metodologia

1. Abertura (10 minutos)

• Discussão inicial:

Pedir aos alunos para responderem oralmente à pergunta: *"O que faz uma pessoa ser um bom orador?"*

Escrever no quadro as respostas, categorizando os aspectos levantados (exemplo: clareza, postura, criatividade, vocabulário, controle emocional).

• Dinâmica rápida:

Cada aluno terá 30 segundos para falar sobre algo que gosta, sem usar palavras como "é", "tipo" ou "coisa". O objetivo é incentivá-los a pensar antes de falar, reduzindo vícios de linguagem.

2. Atividade Principal: "História Maluca Coletiva" (25 minutos)

Dividir os alunos em grupos de 5 ou 6. Cada grupo deve criar uma história oral coletiva, mas cada aluno só pode dizer uma frase por vez, continuando de onde o colega anterior parou.

Regras:

A história deve ter começo, meio e fim.

Cada aluno tem no máximo 10 segundos para pensar e falar sua frase.

Não pode repetir ideias já mencionadas.

3. Atividade Lúdica: "Fale Sobre Isso!" (10 minutos)

Como funciona:

Escreva temas variados em tiras de papel (exemplo: *sonhos para o futuro, o melhor filme que já assisti, se eu fosse prefeito por um dia*).

Cada aluno sorteia um tema e tem 1 minuto para falar sobre ele sem interrupções.

Objetivo:

Praticar a organização de ideias rapidamente, incentivando a clareza e a coesão na fala.

4. Fechamento: Reflexão e Dicas (5 minutos)

Abrir uma roda de conversa, perguntando:

1. O que foi mais desafiador hoje?
2. O que aprenderam sobre sua própria forma de falar?

Finalizar anotando no quadro "5 Dicas de Ouro para Falar Bem", com sugestões práticas como:

1. Pense antes de falar.
2. Use palavras claras e específicas.
3. Respire fundo para controlar o nervosismo.
4. Preste atenção na reação do ouvinte.
5. Pratique sempre, em qualquer situação.

Fonte: dados da pesquisa.

Ao analisar o primeiro plano de aula (Imagem 1), elaborado para uma turma de 1º ano do Ensino Médio com duração prevista de 50 minutos, observamos, à luz da TDD, tanto avanços iniciais quanto importantes lacunas no tratamento da oralidade como objeto sistemático de ensino.

Um dos aspectos mais críticos desse plano é a ausência de uma delimitação clara de um gênero oral a ser trabalhado com os alunos. Embora o tema geral se concentre no desenvolvimento da oralidade, o plano carece de uma definição explícita de qual gênero discursivo será explorado, quais são suas condições de produção, sua finalidade comunicativa e suas características composicionais e estilísticas. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o trabalho com gêneros orais na escola deve partir da compreensão de suas especificidades discursivas para que o ensino da oralidade não se restrinja a atividades genéricas ou descontextualizadas.

Ao levarmos em consideração o conteúdo temático, o plano de aula trata, aparentemente, da oralidade como um meio de comunicação — esse é o assunto. Mas, ao observarmos como esse conteúdo é desenvolvido e valorado (objetivos, atividades, avaliação), percebemos que o tema é mais específico: trata-se da oralidade como uma performance técnica, em que o que importa é o aluno falar bem individualmente, com confiança, fluidez e domínio emocional — o que revela uma valoração mais técnica e performática da oralidade, em vez de uma abordagem interativa, dialógica ou crítica.

Nesse plano, a escolha por atividades lúdicas, como a “História Maluca Coletiva” e o “Fale Sobre Isso!”, embora potencialmente motivadoras, refletem uma abordagem que privilegia a espontaneidade da fala em detrimento de uma prática orientada para a produção consciente de um gênero oral socialmente reconhecido. Como destacam Magalhães *et al.* (2022) e Storto *et al.* (2024), a falta de sistematização do gênero impede que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda das funções sociais da linguagem oral, dificultando a transferência desse aprendizado para outros contextos comunicativos. Desse modo, não há uma articulação direta com a dimensão social e interacional da oralidade, tampouco com seus usos em contextos reais e públicos.

Quanto ao aspecto do estilo, embora o licenciando não deixe claro qual/quais gênero(s) são trabalhados, as expressões que nomeiam as atividades, como “História maluca coletiva” e “Fale sobre isso!”, sugerem uma abordagem próxima do universo estudantil. Contudo, no que diz respeito à postura axiológica, o plano revela uma valoração da oralidade como desempenho individual eficaz, com ênfase na correção de marcadores conversacionais, pois, em certa medida, mostra-se normativo ao buscar corrigi-los, (evitar “é”, “tipo” ou “coisa”); além de querer aprimorar essa fala a um modelo ideal de oralidade”. Além disso, não há referência a valores como escuta ativa, construção coletiva de sentido ou diversidade linguística. Neste caso, os graduandos poderiam dialogar mais diretamente com vivências sociais e culturais específicas dos alunos, mobilizando discursos mais engajados, implicados e autorais. Com isso, entendemos que é preciso explorar as vozes sociais deflagradas pela construção discursiva (olhar discursivo sobre a linguagem).

Esses aspectos do estilo refletem também uma lacuna no que diz respeito à avaliação. O plano não apresenta critérios claros e objetivos para avaliar a produção oral dos alunos. Não há menção a parâmetros linguísticos (como coesão, coerência, uso adequado do vocabulário) ou paralinguísticos (como entonação, ritmo, postura corporal, contato visual) a serem observados durante as atividades. Essa ausência contraria as orientações de Forte-Ferreira e Magalhães (2024), que ressaltam a importância de a avaliação da oralidade considerar tanto os aspectos linguístico-discursivos quanto os paralinguísticos, permitindo ao aluno um retorno formativo consistente sobre sua produção.

No que tange à construção composicional, não há trabalho explícito com as partes composicionais de um gênero oral específico, como introdução, desenvolvimento e conclusão, nem com os papéis interativos típicos de eventos discursivos reais. A proposta de ensino de oralidade do plano é focada em uma sequência de dinâmicas de curta duração, fala individualizada, baseada em tarefas que simulam contextos orais, mas sem referência a gêneros discursivos orais reais.

Embora o plano demonstre uma intenção positiva ao incentivar a participação dos alunos e ao trabalhar com dinâmicas orais, a oralidade é tratada de forma superficial e com foco excessivo em jogos de improvisação. Há uma carência de propostas que conduzam os alunos à reflexão crítica sobre o uso da linguagem oral em diferentes esferas sociais. A oralidade, nesse contexto, acaba sendo reduzida a um exercício de entretenimento, desvinculado de práticas discursivas socialmente situadas.

Outro aspecto que merece atenção é a ausência de articulação do plano com os documentos curriculares vigentes, como a BNCC (Brasil, 2018) e o DCRC (Ceará, 2019). Não há qualquer referência

explícita a habilidades ou competências específicas relacionadas à oralidade. Além disso, o plano não considera a diversidade sociocultural dos alunos, deixando de problematizar como diferentes realidades e repertórios linguísticos poderiam ser integrados nas práticas de fala, contribuindo para uma formação cidadã e democrática.

Acreditamos que este primeiro plano de aula representa um esforço inicial válido de valorização da oralidade na prática pedagógica, mas apresenta lacunas significativas que limitam sua efetividade como ferramenta de didatização de gêneros orais. A ausência de uma abordagem mais crítica, sistemática e situada da oralidade reforça a necessidade de um investimento formativo mais sólido nos cursos de Letras, como enfatiza esta pesquisa, para que futuros docentes consigam planejar ações pedagógicas que, de fato, desenvolvam a competência oral dos estudantes de forma plural, crítica e socialmente responsiva.

Imagem 2 - Plano de aula 2 - Gênero textual exposição oral

Plano de aula: Série: 1º ano (Ensino médio) Disciplina: Língua portuguesa Carga horária: 4 h/a Conteúdo: Gênero textual exposição oral. Objetivos: (EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social. (EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico. (EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.). Passos para aplicação: Aula 1: Apresentação do gênero textual 1. Discussão inicial sobre a importância do estudo de gêneros orais; 2. Especificar o gênero textual exposição oral, explicitando sua estrutura e contexto de produção e de circulação; 3. Apresentar exemplos de exposições orais. Aula 2: Proposição de atividade	1. Dividir os alunos em duplas ou pequenos grupos e orientá-los a produzirem uma exposição oral acerca de temas de relevância social previamente escolhidos e fundamentados por meio de textos de apoio. Exemplos de temas: doação de sangue, racismo, conscientização política, evasão escolar. 2. Delimitar bem tempo de fala considerando o número de equipes; 3. Orientar que os alunos escrevam um roteiro apontando os tópicos a serem abordados na exposição oral e os turnos de fala; 4. Verificar o planejamento de cada equipe e dar sugestões. Aulas 3 e 4: Realização da exposição oral e <i>feedback</i> 1. Organizar a apresentação da exposição oral de cada grupo; 2. Possibilitar a participação efetiva dos alunos quando na posição de interlocutores; 3. Analisar os textos dos alunos considerando aspectos específicos da estrutura do gênero e do tema abordado; 4. Dar um retorno construtivo a cada equipe a partir dos aspectos descritos na EM13LP16, apontando os mais positivos e os que poderiam melhorar. 5. Possibilitar uma autoavaliação. 6. Questionar a turma acerca das impressões da atividade. Recursos didáticos: quadro, pincel, notebook, projetor, caixas de som, materiais de apoio, como textos impressos. Avaliação: O processo avaliativo deve considerar critérios bem definidos e evidenciados aos estudantes, por exemplo: (1) adequação ao gênero; (2) organização e coerência; (3) abordagem do tema; (4) aspectos cinestésicos e de fala. O professor deve fazer uma avaliação oral coletiva da atividade, considerando esses aspectos, com participação dos alunos. Referência bibliográfica: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
--	---

Fonte: dados da pesquisa.

O segundo plano de aula (Imagem 2) também foi elaborado para uma turma de 1º ano do Ensino Médio com duração prevista de 4 aulas. Este plano, ao escolher o gênero “exposição oral” como objeto de ensino, propõe o trabalho com um gênero concreto e situado, embora ainda não totalmente específico, uma vez que palestras, seminários, aulas, conferências, entre outros, podem ser compreendidos como formas que se enquadram nesse gênero mais amplo.

O plano evidencia uma compreensão da oralidade como prática social e contextual, considerando os elementos que compõem o gênero discursivo (Bakhtin, 2011): a organização temática e composicional do discurso; o planejamento prévio do gênero trabalhado (roteiro, tempo e turnos de fala); os aspectos linguísticos e paralinguísticos. Esse enfoque está alinhado à proposta da BNCC (2018), que valoriza a produção de textos orais situados, adequados ao gênero, ao interlocutor e à situação comunicativa, de acordo com a habilidade destacada pelo próprio licenciando, autor do plano (EM13LP16).

No plano em análise, o conteúdo programático se articula ao gênero “exposição oral”. Como sabemos, o conteúdo temático vai além do assunto da aula. Neste plano, o conteúdo temático envolve temas sociais: racismo, evasão escolar, conscientização política, doação de sangue, entre outros. Essas temáticas – embora relevantes socialmente – poderiam emergir dos próprios estudantes da educação básica, em que eles escolhessem os temas, partindo de suas vivências. Esse aspecto revela uma compreensão da oralidade não apenas como técnica de exposição, mas como prática de posicionamento crítico e cidadania, em consonância com Antunes (2003), que defende a oralidade como forma de agir no mundo com responsabilidade discursiva.

Em relação ao estilo, segundo Bakhtin (2011), é um conjunto de escolhas linguísticas e discursivas que refletem a percepção valorativa do enunciador. Em um plano de aula, o estilo pode ser percebido tanto nas orientações pedagógicas quanto no modo como se orienta os estudantes a trabalhar o gênero escolhido. Neste plano, o estilo associado à exposição oral leva em consideração uma organização do gênero por meio de um roteiro prévio e tempo de fala definido.

Nos procedimentos, em que há a orientação para o trabalho em grupo de elaboração do roteiro de fala e para a posterior apresentação, não são oferecidas orientações ou questionamentos sobre os aspectos estilísticos do gênero estudado. No entanto, tais aspectos estão presentes nas habilidades previstas pela BNCC e na etapa de avaliação das aulas. Assim, ainda que não sejam explicitados ou aprofundados metodologicamente, os elementos estilísticos do gênero abordado integram componentes verbais e não verbais, ao prever que o aluno considere a modulação da voz, entonação, ritmo, intensidade, respiração, postura corporal, gestos, expressão facial e contato visual. Compreendemos que esses elementos podem revelar um estilo discursivo consciente e planejado, evidenciando um ensino de oralidade que valoriza não apenas o que se diz, mas como se diz e para quem se diz, aspecto central da perspectiva dialógica e dos estudos sobre os gêneros orais, como os de Marcuschi (2001). Ademais, seria interessante considerar as singularidades e marcas afetivas de implicação do sujeito, reveladas por entonação, emoção, uso de recursos expressivos – dimensões essenciais na construção do projeto comunicativo.

No que diz respeito à composição dos gêneros, Bakhtin (2011) a define como a forma a qual suas partes se organizam interna e funcionalmente. No caso da exposição oral, espera-se que o locutor introduza o tema, desenvolva-o de modo lógico e progressivo e conclua com considerações finais. O plano de aula analisado não apresenta orientações explícitas aos alunos sobre essa estrutura composicional. Contudo, propõe que os estudantes elaborem roteiros prévios, delimitem turnos de fala entre os colegas, tenham tempo determinado para a apresentação, recebam *feedback* e realizem autoavaliação. Essas etapas, ainda que de forma indireta, revelam uma abordagem didática com elementos dialógicos, ao promover a reflexão antes e depois da apresentação. Assim, o gênero oral é compreendido como um processo em construção e não apenas como um produto, o que está em consonância com uma perspectiva de ensino que valoriza a mediação reflexiva e formativa.

A proposta pedagógica apresentada no plano de aula incentiva o aluno como sujeito discursivo ativo, capaz de se expressar oralmente sobre temas de relevância social e de interagir com o outro, não apenas como um simples emissor, mas também como interlocutor e avaliador – já que o plano prevê espaços para escuta, *feedback* de professores e colegas e autoavaliação. Essa visão aproxima-se da teoria dialó-

gica de Bakhtin (2011), ao compreender a linguagem como prática social responsiva, campo de formação ética e de posicionamento ideológico.

Observam-se também indícios de uma postura axiológica crítica, uma vez que os alunos não apenas “aprendem a falar bem”, mas são convidados a se posicionar diante de questões relevantes. Além disso, destaca-se a presença da habilidade EM13LGG402 da BNCC (2018), que trata do falar com responsabilidade, do respeito à diversidade linguística e do combate ao preconceito linguístico, aspectos que se alinham a essa postura axiológica crítica. No entanto, nos procedimentos descritos, não fica claro como o professor pretende abordar essas questões em sala de aula.

Portanto, o plano analisado revela uma concepção de ensino da oralidade fundamentada no uso social da linguagem, em conformidade com os princípios da Teoria Dialógica do Discurso (Bakhtin, 2011). Ao tratar da exposição oral de maneira situada, crítica e interativa, propõe-se a formação de sujeitos discursivos ativos; a valorização de práticas linguísticas plurais; a apropriação da linguagem como espaço de construção de sentido e de cidadania. O trabalho com o conteúdo temático, o estilo do gênero e a composição textual demonstra não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade para a dimensão ética, estética e social da oralidade, conforme propõem autores como Bakhtin (2011), Antunes (2003) e Marcuschi (2001).

A partir do que fora discutido nas análises supracitadas, dos planos 1 e 2, entendemos que o trabalho com a oralidade constitui uma dimensão fundamental no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores no curso de Letras. Nesse contexto, consideramos relevante que a formação docente inicial promova uma abordagem sistemática e crítica dessas práticas, capacitando os futuros professores a integrar, de maneira significativa, os gêneros orais ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as concepções de estudantes de Letras, em fase de estágio supervisionado, acerca do ensino da oralidade, tomando como foco o gênero discursivo plano de aula. Por meio de uma análise dialógica, ancorada nos pressupostos teóricos da Teoria Dialógica do Discurso, buscamos compreender como esses futuros docentes materializam suas compreensões sobre a oralidade nas propostas didáticas que elaboram.

Os dados analisados revelam que os licenciandos demonstram avanços iniciais na valorização da oralidade como objeto de ensino, especialmente ao reconhecerem sua importância para a formação discursiva dos alunos e ao propor atividades que estimulam a participação oral. No entanto, os planos de aula também evidenciaram lacunas significativas que merecem atenção.

Observamos uma tendência à abordagem da oralidade de maneira genérica, com ênfase em atividades de improviso, sem a devida sistematização de gêneros orais específicos e sem a consideração explícita das condições de produção, finalidades comunicativas e características composicionais desses gêneros. Além disso, constatamos a ausência de critérios de avaliação claros e a escassa articulação com os

documentos normativos como a BNCC (2018). Em alguns casos, a oralidade foi reduzida a uma dimensão performática, desvinculada de contextos sociais reais e de reflexões críticas sobre o papel da linguagem oral na construção da cidadania.

Outro aspecto preocupante refere-se à ausência de uma abordagem multicultural e inclusiva da oralidade. Os planos analisados pouco consideram a diversidade linguística dos alunos e deixam de problematizar a escuta e o diálogo como dimensões fundamentais de práticas discursivas democráticas, o que reforça a necessidade de uma formação docente que dialogue mais profundamente com as questões de diversidade cultural e justiça social, conforme defendem autores como Canen e Xavier (2011) e Tavares, Tolêdo e Rodrigues (2022).

Diante dessas constatações, reforçamos que a formação inicial de professores de Língua Portuguesa precisa investir de forma mais sistemática no ensino da oralidade, promovendo não apenas a compreensão teórica dos gêneros orais, mas também a vivência prática, a reflexão crítica e a construção de critérios avaliativos contextualizados. O trabalho com o gênero plano de aula, nesse sentido, configura-se como espaço privilegiado para que os licenciandos exerçam sua práxis docente, planejando atividades que articulem teoria, prática e compromisso social.

Esperamos que esta pesquisa contribua para fortalecer o debate sobre o lugar da oralidade nos cursos de formação docente, incentivando práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e culturalmente situadas. Afinal, defendemos que ensinar a linguagem oral não é apenas ensinar a falar, mas formar sujeitos capazes de se posicionar no mundo, dialogar com o outro e participar ativamente da construção de sentidos em diferentes esferas da vida social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. Panorama dos gêneros do discurso constitutivos do métier docente e proposta de didatização de um gênero oral. **Revista Entreletras**, v. 14, p. 06-23. 2023. doi:<https://doi.org/10.20873/ufv2179-3948.2023v14n1p6-23>.
- CANEN, A; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641–655, set./dez. 2011. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300007>.
- CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.
- CASTRO, J. J. S.; OLIVEIRA, D. A. J. O trabalho com gêneros orais em contexto acadêmico: o que dizem os estudantes de Letras de uma universidade federal? **D.E.L.T.A.**, v. 40, n. 4, 2024.

- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza**: incluir, educar e transformar - Volume 3: Linguagens. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FORTE-FERREIRA, E. C.; MAGALHÃES, T. G. Ensino de gêneros orais e avaliação da oralidade na formação docente em diferentes licenciaturas. **D.E.L.T.A.**, v. 40, n. 4, 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2009.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUNA, E. Á. dos A. **Didática da oralidade na formação inicial do professor de português: um olhar sobre documentos curriculares e discursos docentes e discente de instituições de ensino superior** [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Campina Grande, PB, Campina Grande. 2016.
- LUNA, E. Á. dos A. Desafios de docentes universitários brasileiros sobre didática da oralidade na formação do professor de Português. **Revista Indagatio Didactica**, v. 9, n. 4, p. 81-96, 2017. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/721>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v. 26, n. 1, p. 384-413, 2022.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- RAJAGOPALAN, K. A linguística aplicada e a necessidade de uma nova abordagem. In: RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística aplicada crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 77-114.
- SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. G. da; BUENO, L.; DOLZ, J. **Oralidade, gêneros orais, trabalho e formação docente: dos documentos prescritivos à sala de aula**. **D.E.L.T.A.**, v. 40, n. 4, p. 1-15, 2024. Disponível em: SciELO. DOI: 10.1590/1678-460X202440468749.
- STUTZ, L.; TOGNATO, M. I. R.; LANFERDINI, P. A. F. O plano de aula: um instrumento mediador da formação docente inicial em Língua Inglesa. **Raído**, Dourados, MS, v. 17, n. 44, p. 2-44, 2023. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/17172/9880>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TAVARES, A. S.; TOLÊDO, R. G. M.; RODRIGUES, J. M. C. A formação docente como resistência ao direito da educação democrática brasileira. **Interfaces Científicas – Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 9, n. 3, p. 43-51, 2022. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- VOLÓCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notar de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.