

Artigos

Ensino da oralidade na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: reflexões sobre o olhar docente acerca de práticas com gêneros orais

The teaching of orality in the Education of Young people, Adults and the Elderly: reflections on the teaching perspective on practices with oral genres

Fabrini Katrine da Silva Bilro¹

Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa²

RESUMO

Neste artigo, objetivamos discutir o olhar de duas professoras de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no que se refere ao tratamento da oralidade em suas práticas de ensino. Para isso, analisamos os dados provenientes de uma entrevista semiestruturada, agindo metodologicamente a partir de uma ótica qualitativa (Minayo, 2011), estruturada em um olhar interpretativista dos dados (Bortoni-Ricardo, 2008). Diante da configuração do nosso objeto de estudo, tomamos como referência a concepção de linguagem como atividade sociointerativa apresentada por Bronckart (2012) e as teorizações de Marcuschi (2010), Schneuwly e Dolz (2004), Costa-Maciel (2014), Magalhães e Cristovão (2018). Os resultados obtidos apontam que tanto a professora Ana, quanto a professora Lia revelam a presença de atividades voltadas ao estudo de gêneros orais em suas práticas de ensino, buscando trabalhar, junto a seus alunos, a valorização de seus saberes e os seus posicionamentos sociais por meio da fala.

Palavras-chave: ensino da oralidade; gêneros orais; prática docente; educação de jovens, adultos e idosos.

1. Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Centro de Educação. João Pessoa, Paraíba, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9598-3908>. E-mail: fabrinibilro@hotmail.com

2. Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, Pernambuco, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1331-5039>. E-mail: maria.ffbarbosa@ufpe.br

ABSTRACT

In this article, we aim to discuss the perspective of two Portuguese language teachers from the final years of elementary school in Youth, Adult and Elderly Education regarding the treatment of orality in their teaching practices. To this end, we conducted a semi-structured interview, acting methodologically from a qualitative perspective, structured in an interpretative view of the data (Bortoni-Ricardo, 2008). Given the configuration of our object of study, we take as a reference the conception of language as a socio-interactive activity presented by Bronckart (2012); the theories of Marcuschi (2010), Schneuwly e Dolz (2004), Costa-Maciel (2014), Magalhães e Cristovão (2018). The results presented indicate that both teachers Ana and Lia reveal the presence of activities aimed at the study of oral genres in their practices, which sought to work, together with their students, on the appreciation of their knowledge and their social positions through speech, as subjects who actively participate in the world through language, especially oral language.

Keywords: *orality teaching; oral genres; teaching practice; education of young adults and the elderly.*

1. Introdução

A oralidade é comumente associada ao uso da fala em diversas situações comunicativas. No entanto, é importante compreendermos a existência da diversidade de gêneros orais, os quais são usados em situações informais, bem como em situações cujos usos são restritos e normatizados. Nesse artigo, partimos do pressuposto de que é papel da escola ensinar os usos da língua oral e escrita, sem privilegiar esta em detrimento daquela. Porém, a assunção desse papel que se apresenta de modo óbvio, não o é, ou pelo menos não tem sido se considerarmos o modo como visões grafocêntricas perpetuam preconceitos e estigmas em relação a grupos sociais não escolarizados.

Não é por acaso, que estes grupos crescem a procura pela Educação de Jovens, Adultos e Idosos, os quais são demandados pelo mundo do trabalho em cujas práticas sociais imbricam-se escrita e oralidade em registros que tendem a ser formais e, por conseguinte, demandam gêneros do domínio público formal. Esse breve cenário, ajuda-nos a pensar o nosso objeto de estudo na interface da oralidade no âmbito da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, particularmente no que diz respeito ao olhar de duas professoras que atuam nos anos finais do ensino fundamental desse segmento.

No âmbito do ensino, a oralidade apresenta-se como uma atividade obrigatória a ser vivenciada em todos os níveis da Educação Básica (Brasil, 1998, 2002, 2017). Nesse contexto, os gêneros textuais, inclusive os orais, configuram-se como instrumentos para organizar atividades humanas no âmbito das práticas sociais. É nessa perspectiva, que os gêneros, orais e escritos são concebidos como atividades que visam a diferentes finalidades ao mesmo tempo em que pressupõem a elaboração e apropriação de saberes necessários à inserção e à participação dos sujeitos em diferentes contextos em que interagem. Ambas as facetas dos gêneros textuais são o que possibilitam serem tomados como objetos autônomos de ensino, cujas dimensões ensináveis podem ser construídas e delimitadas com o objetivo de os estudantes refletirem acerca do que se constitui como fundamental à apropriação da diversidade de gêneros orais, na perspectiva de propiciar um repertório de gêneros formais públicos (Schneuwly & Dolz, 2004; Ferraz & Gonçalves, 2015).

De acordo com Bilro (2023), ensinar a diversidade de gêneros orais na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)³, demanda criar situações nas quais a linguagem oral seja usada em situações reais de uso, com vistas aos mais variados contextos em que os educandos se comunicam, tal como pressupõe Freire (2014). É nessa perspectiva que Bilro (2023, p.39) ressalta a importância de a oralidade ser tomada em duas dimensões: como instrumento de interação e como objeto autônomo de ensino. Nesta última dimensão, cabe o investimento em propiciar o desenvolvimento de capacidades discursivas dos educandos.

Nessa direção, considerando que diversos estudos (Costa-Maciel, 2014; Bueno & Costa-Hubes, 2015; Magalhães, 2018; Bilro, 2023) vêm favorecendo a ampliação da compreensão do tratamento dado pelos docentes aos gêneros orais em suas práticas pedagógicas, destacamos a relevância desta pesquisa ao apresentarmos como objetivo descrever o olhar de duas professoras de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental da Educação de Jovens, Adultos e Idosos acerca do trabalho com a oralidade em suas práticas de ensino.

3. Escolhermos utilizar a denominação Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), acrescentando o termo “idosos”, para incluir e enfatizar o sujeito idoso, cuja presença é bastante representativa no contexto dessa modalidade.

Em busca de atender a esse objetivo, analisamos os dados provenientes de uma entrevista semiestruturada⁴, realizada junto a duas docentes de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental da EJAI, atuantes em escolas municipais e estaduais da cidade de Goiana-PE⁵. A escolha das docentes Ana e Lia (codinomes atribuídos de maneira aleatória como meio de preservar suas imagens e identidades) se deu por terem formação mínima no curso de Licenciatura em Letras e por aceitarem participar voluntariamente da pesquisa.

A entrevista foi realizada remotamente, através da plataforma *google meet*, no período de março a setembro de 2021, devido à suspensão das aulas presenciais em decorrência da Pandemia do Covid-19, sendo gravada em áudio e vídeo e, posteriormente, transcrita. Organizou-se a partir de um roteiro composto por 06 (seis) questões investigativas, dentre as quais, selecionamos 02 (duas) para análise e discussão neste trabalho por terem como foco a discussão de atividades envolvendo os gêneros orais na prática das professoras entrevistadas, são elas: 1. Em sua prática de sala de aula, já realizou ou costuma realizar alguma atividade que teve como foco o ensino da oralidade/gêneros orais? 2. O que lhe levou a propor essa atividade?. Os dados coletados foram tratados a partir de uma perspectiva qualitativa (Minayo, 2011) estruturada em um olhar interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), no sentido de explorar melhor a interpretação das experiências vividas por essas docentes.

Sendo assim, inicialmente, refletimos teoricamente acerca do ensino da oralidade no contexto da EJAI por meio do trabalho com os gêneros orais formais. Em seguida, apresentamos os resultados da análise de trechos das entrevistas realizadas junto às professoras participantes da pesquisa.

2. Oralidade e Ensino – reflexões teóricas no contexto da EJAI

No contexto de ensino da EJAI, a formação para a cidadania é colocada como base norteadora para o desenvolvimento dos saberes relacionados às

4. Ressaltamos que esta entrevista semiestruturada foi realizada em um contexto maior de investigação que resultou na tese intitulada: “Gêneros orais nos livros didáticos e na prática docente: investigações sobre as proposições e o ensino no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos”, de Bilro (2023). Sendo os dados analisados neste artigo um recorte dessa pesquisa.

5. E a escolha da cidade de Goiana-PE se justifica pela necessidade de interiorização e de ampliação de pesquisas que não se restrinjam aos grandes centros urbanos, mas, que possibilitem a compreensão de como se dá o ensino de língua nos diferentes contextos e nas diferentes regiões.

diversas áreas do conhecimento. Esta postura, de acordo com Freire (1981, 1989), demanda o desenvolvimento de práticas de ensino embasadas em situações de aprendizagem que sejam pertinentes para a vida dos jovens, adultos e idosos. Nesse caminho, o ensino de línguas é tomado como meio de participação ativa desses sujeitos na sociedade como cidadãos, tendo em vista que a língua é o principal instrumento que dispomos para interagir com as outras pessoas, a fim de termos acesso às informações, aos saberes, enfim, à cultura da qual fazemos parte (Brasil, 2002). É por meio da língua que os indivíduos agem discursivamente nas mais variadas práticas comunicativas (Bronckart, 2012).

Essa compreensão leva-nos a sustentar nossa análise e discussão, acerca do ensino da oralidade na EJAI, nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Com base em Bronckart (2007), entendemos que o ISD vai além dos estudos linguísticos ao abordar a função da linguagem no contexto do desenvolvimento humano e das atividades formativas, responsáveis pela constituição do indivíduo como sujeito social. A nosso ver, isso contribui para as discussões relacionadas a um ensino de línguas cujo objetivo é desenvolver a linguagem oral e escrita, concomitante ao desenvolvimento linguístico e social dos indivíduos. Desenvolvimento esse que se dá à medida que é apresentada a abordagem não apenas de conhecimentos teóricos acerca da linguagem, mas, de conhecimentos práticos sobre as estratégias de ensino e de aprendizagem da língua.

De acordo com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento do Ensino Fundamental (Brasil, 2002), a linguagem oral é um meio primordial para a inserção dos sujeitos, jovens, adultos e idosos, no contexto sociocultural em que se encontram, já que a mediação oral encontra-se, em grande parte, em atos comunicativos que realizamos, assim como nos processos de aprendizagem dos diversos saberes. Para isso, é essencial que, no âmbito escolar, sejam apresentadas e desenvolvidas propostas didáticas que ampliem as formas de expressão dos alunos, criando “oportunidades de ouvir e falar, reelaborar argumentos a partir de novas informações, construir conceitos, incorporar novas palavras e significados, compreender e avaliar o que ouvimos” (Ribeiro, 2001, p.53).

Essa perspectiva também é compartilhada por outros documentos norteadores da educação no país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, que apontam a oralidade como eixo de ensino de língua obrigatório, cuja abordagem deve possibilitar aos sujeitos a

ampliação e o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos necessários a sua atuação na sociedade (Brasil, 1998). A compreensão da linguagem como interação apontada por esses documentos nos conduz à análise não apenas da modalidade oral da língua, mas dos gêneros orais: atividades de linguagem, consideradas como megainstrumentos por propiciarem aos indivíduos o desenvolvimento de capacidades comunicativas e aos docentes a realização de intervenções didáticas direcionadas ao ensino da oralidade por meio da descrição das capacidades discursivas próprias do oral (Schneuwly & Dolz, 2004).

Ao tratar dos gêneros orais, Marcuschi (2010, p.25) concebe-os como “práticas sociais interativas para fins comunicativos” que se materializam na realidade sonora. Com base nesta concepção, filiamo-nos a visão de que a organização didática do oral como objeto autônomo de ensino e como objeto de aprendizagem deve ser estruturada a partir das características que envolvem a produção e a compreensão de gêneros orais específicos - os gêneros públicos formais. À referida organização pressupõe englobar elementos relacionados aos seguintes aspectos: esfera social de produção e de realização desses gêneros, bem como à organização dos turnos conversacionais; compreensão das regras de convívio social; tratamento das relações entre o oral e a escrita; variações que a língua sofre em função dos diferentes níveis de usos; reflexão sobre o que fazemos quando usamos a língua na modalidade oral, uma vez que em algum momento, na escola ou fora dela, os estudantes poderão sentir necessidade de utilizá-los (Schneuwly & Dolz, 2004; Bueno & Costa-Hubers, 2015; Magalhães & Cristovão, 2018).

Sendo assim, o estudo da oralidade enquanto objeto autônomo de ensino, a partir do trato com os gêneros formais, requer, tanto de docentes quanto de discentes, a construção e a mobilização de saberes próprios a esses eventos comunicativos. Além do mais, demanda a adequação dos saberes linguísticos às necessidades dos alunos, como estratégia essencial ao processo de didatização dos gêneros orais, exigindo do docente um posicionamento que vá além do domínio e da aplicação de conhecimentos relacionados ao seu objeto de conhecimento e que abranja a “capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com outras pessoas” (Tardif, 2014, p. 50). Desse modo, é possível ao estabelecer um processo de ensino direcionado e sistemático, comprometido com a aprendizagem das diversas competências comunicativas necessárias à interação dos indivíduos enquanto sujeitos sociais. Atitude esta que poderá refletir no domínio discursivo dos estudantes, visto que propicia o contato destes com

a diversidade de gêneros orais, bem como a sua apropriação em situações efetivas de uso significativo.

Com base nessas reflexões teóricas, apresentamos, a seguir, a discussão sobre as informações coletadas acerca do olhar docente sobre o ensino da oralidade em suas práticas.

3. Olhar docente sobre o ensino da oralidade em suas práticas

O trabalho com a oralidade constitui-se como um dos eixos de ensino de língua essencial para o desenvolvimento das diversas habilidades comunicativas e, por isso, precisa ser vivenciado de maneira concreta e sistemática nas práticas docentes (Marcuschi, 2010; Schneuwly & Dolz, 2004; Costa-Maciel, 2014; Alvim & Magalhães, 2016). Diante dessa compreensão, realizamos essa investigação buscando entender como duas professoras de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental da EJA, concebem o trato com a oralidade em suas práticas de ensino. Nesse processo, analisamos dados provenientes de uma entrevista semiestruturada, organizada a partir de 06 (seis) questionamentos, dos quais, tomamos como objeto de análise neste trabalho apenas 02 (dois), são eles: 1. Em sua prática de sala de aula, já realizou ou costuma realizar alguma atividade que teve como foco o ensino da oralidade/gêneros orais? 2. O que lhe levou a propor essa atividade?. A partir desses questionamentos, as professoras Ana e Lia relataram o trato com alguns gêneros orais junto aos seus grupos sala, como veremos mais detalhadamente a seguir.

Ao responder essas questões sobre o desenvolvimento de atividades voltadas à oralidade, a professora Ana revelou a presença de algumas práticas de ensino envolvendo alguns gêneros orais, a saber: rodas de poesia, rodas de *hip hop*, entrevista de emprego e contação de causos. A primeira prática descrita por esta docente envolveu a organização e a apresentação de rodas de poesia, como podemos ver no excerto a seguir.

Excerto 1:

Eu tenho um recital de poesias que a gente sempre faz na escola e os alunos participam. Pode ser principalmente poesias autorais, porque na escola o acervo de livros é muito reduzido e, quando eu peço pra eles pegarem alguns livros daqueles, eles não gostam muito. Então, assim, a roda de poesia, eu nem chamo recital, eu chamo roda de poesia porque a recitação precisa de toda uma entonação e eles não se importam muito com isso e, naquele momento, eu também não. Eu tô querendo

que eles falem. [...] E, no início, eles não gostavam muito de participar. Eram pouquíssimos alunos que participavam dessa roda de poesia e eles não contavam a história, a poesia, eles ficavam lendo do livro. Aí, depois de um tempo, é que eles começaram a soltar a voz, falar sem vergonha, porque os outros também começaram a respeitar a fala deles. E a maioria, que eu acho muito mais importante, queria recitar poesias, contar poesias deles, que eles faziam. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJAI)

A nosso ver, os dados acima são ilustrativos de uma situação discursiva cujo significado social foi relevante para os estudantes da professora Ana, à medida que esta docente propiciou um evento poético em que os discentes puderam recitar poesias autorais. Notamos que a docente buscou de conhecimentos próprios ao uso do oral em uma situação comunicativa para a qual foram preparados previamente.

Conforme podemos observar no excerto da professora Ana, houve uma condução condizente da atividade dos recitais, o que favoreceu a segurança dos seus alunos nos momentos em que expuseram seus poemas oralmente diante dos demais colegas. Observamos que a professora explicita em sua resposta que, nesta atividade, o seu objetivo foi fazer com que os alunos falassem e expusessem suas experiências por meio da oralidade, fazendo uso efetivo dos elementos paralinguísticos, particularmente no que se refere à entonação adequada à recitação de um poema em um contexto mais formal.

Com isso, constatamos que uma das estratégias mobilizadas por Ana para envolver os sujeitos da EJAI na realização das rodas de poesia é a valorização dos seus saberes, das suas experiências de vida e dos seus conhecimentos, pois diante de um acervo reduzido e do desinteresse dos alunos pelas obras disponíveis na escola, a docente motivava cada um deles a partilhar suas produções autorais em vez de apenas ler poesias escolhidas de algum livro. Segundo a professora, ao se sentirem ouvidos e respeitados, os alunos começaram a “soltar a voz, falar sem vergonha” e, assim, participar ativamente da atividade proposta. Movimento que, a nosso ver, resgata a voz desses sujeitos como instrumento de participação no contexto social no qual estão inseridos, por meio da escuta ativa (Alvim & Magalhães, 2016), atenta e respeitosa; bem como possibilita a cada um se sentir seguro para se colocar no mundo por meio da linguagem oral.

Nesse contexto, chamamos a atenção para a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho voltado à relação fala-escrita dentro da mate-

realização de gêneros que se constituem nessa interface, como é o caso da roda de poesia que tem a recitação de poemas escritos como um dos seus elementos essenciais e constitutivos. Apesar de a docente não deixar explícito em sua fala a realização de alguma reflexão, junto aos alunos, sobre essa relação, observamos que essa atividade poderia se constituir como uma excelente oportunidade de desenvolver um trabalho voltado ao estudo da fala e escrita dentro de uma perspectiva de complementaridade e de continuum (Marcuschi, 2010), ampliando o olhar desses sujeitos sobre a oralidade e o letramento como práticas sociais que se inter-relacionam nas diferentes situações comunicativas.

Na sequência, a professora Ana segue relatando outras práticas, tais como o que vemos no próximo excerto.

Excerto 2:

Outro que eu acho muito bacana, que é o meu favorito, é as rodas de hip hop. Eles chamam de batalhas de hip hop, porque eles jogam um tema e dois grupos começam a batalhar, mas batalhar com falas, sabe? Eu acho muito bacana essa expressão da oralidade porque um defende... são defesas de pontos de vista. Eles estão argumentando mesmo sem saber. Eles acham que é uma coisa muito banal, mas eles estão argumentando. [...] o pessoal mais antigo gosta também de contar os causos deles, as histórias. Na sexta feira, a gente tinha o momento dos causos, eles contavam lá os causos. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJAI)

No excerto de fala 2, Ana aponta outros dois gêneros orais em sua prática: o *hip hop* e a contação de causos. Apesar de neste trecho não detalhar os movimentos metodológicos utilizados para o trato com esses gêneros, notamos que a presença deles possibilita o desenvolvimento de capacidades de linguagem significativas à ampliação do repertório linguístico dos estudantes da EJAI, tais como a capacidade de relatar experiências vividas e situadas no tempo (gênero causo) e de argumentar, defender, sustentar, negociar e refutar posições e pontos de vista (gênero *hip hop*).

Ao longo da análise da entrevista, a professora Ana revela que o trabalho com estes gêneros possibilita trazer para a sala de aula um pouco do contexto em que os alunos vivem, pois há estudantes que participam de grupos de *hip hop* compondo suas próprias letras e que contam causos do seu dia a dia em sala de aula. A partir dessa percepção, notamos um olhar atento à valorização dos saberes construídos pelos estudantes da EJAI e a

presença de gêneros próprios ao contexto real em que eles estão inseridos. Estratégias que ampliam os espaços de fala desses sujeitos.

Por fim, a professora também relata o desenvolvimento da atividade com o gênero entrevista de emprego conforme observamos a seguir:

Excerto 3:

Eu faço muito com eles a questão da entrevista (*de emprego*). Quando eu tô dando no 9º ano o currículo. Aí eles vão trabalhar o *curriculum vitae* e a gente encena situações onde eles vão precisar usar a oralidade pra ganhar aquela vaga de emprego. [...] eu coloco um pra ser o entrevistador e outro pra ser o entrevistado. E o entrevistador, o aluno que se coloca no papel de entrevistador, ele é muito grosso com o entrevistado, ele machuca, ele maltrata, ele humilha. E isso aí eu fui entender que é o que eles passam. Quando eles vão fazer entrevista, eles passam aquilo. Então, quando ele se coloca ali no papel de entrevistador ele também vai expressar tudo aquilo que ele já passou. E eles falam. Se der espaço pra esses meninos, eles falam e falam muito. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJAI, *grifos nossos*)

No que se refere à entrevista de emprego, ilustrada acima, percebemos que, mais uma vez, a docente seleciona um gênero familiar aos alunos para ser tratado em sala de aula. Trata-se de um gênero escrito, o *curriculum vitae*, presente em seu planejamento, com o objetivo de trabalhar com um gênero oral da mesma esfera discursiva (trabalho), o que demanda uma maior sistematização de elementos próprios ao oral formal para sua realização. Por meio dessa inter-relação entre o *curriculum* e a entrevista de emprego, é possível que a docente desenvolva junto a sua turma um trabalho de reflexão sobre as relações entre oralidade e escrita em contextos comunicativos que se aproximam, uma vez que os estudantes poderão compreender que ambos os gêneros, acima mencionados, são práticas de linguagem mediadas pela escrita e pela oralidade, respectivamente. Ambas são práticas complementares já que partem de um mesmo objetivo sociodiscursivo: conseguir uma vaga de emprego.

Nesse caminho, a docente descreve estratégias que possibilitam aos alunos a compreensão da situação discursiva e social que envolve esse gênero oral. Desse modo, os dados acima evidenciam que os estudantes são convidados a simular uma entrevista de emprego real, assumindo os papéis sociais de entrevistado e entrevistador, a partir das suas experiências vividas, selecionando as informações que podem contribuir para atingirem

o objetivo final da entrevista (conseguir um emprego), bem como utilizando com segurança o espaço de fala que lhes é dado.

Diante desse cenário, ressaltamos que o trabalho docente com as representações sociais assumidas por este gênero oral facilita a construção das aprendizagens dos alunos ao permitir o “desenvolvimento de estratégias de intervenção organizadas a partir dos conhecimentos pré-existentes” (Dolz & Gagnon, 2015, p. 37). Essa dinâmica corrobora para uma tomada de consciência por parte dos jovens, adultos e idosos no que tange ao seu agir comunicativo, que diz respeito à apropriação de suas ações de linguagem, assim como dos elementos estáveis do gênero pelo qual se comunicam, ao longo do seu desenvolvimento (Bronckart, 2007; Ferraz & Gonçalves, 2015).

Durante a análise dos relatos da professora Ana sobre o desenvolvimento de atividades envolvendo gêneros orais, chamou-nos a atenção a sistematização das propostas, conforme ilustra o excerto a seguir.

Excerto 4:

O hip hop eles que se organizam. Eles fazem assim, tal dia a gente vai fazer outra batalha de hip hop. Eles que se organizam. Mas já na roda de poesia, que geralmente eu faço na terceira fase, e a gente trabalha o gênero poema, a gente traz poemas pra sala pra gente ler, eu coloco poemas lá no datashow pra gente ouvir. Às vezes, quando eu coloco algum autor, pergunto se eles conhecem e a gente vai vê a história deles. [...] Nas entrevistas (*de emprego*) eu sempre coloco antes algum videozinho de alguma entrevista. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJAI, *grifo nosso*)

No excerto de fala 4, Ana descreve um pouco sobre como ocorrem as atividades com os gêneros orais em suas práticas de sala de aula. A professora afirma que a organização das rodas de *hip hop* é de responsabilidade dos estudantes: “Eles que se organizam”. Já a roda de poesia e a entrevista de emprego são direcionadas pela docente, que mobiliza estratégias como leitura, exibição e audição de poemas, estudo sobre a vida dos autores e visualização de entrevistas reais.

Ademais, mesmo que Ana não tenha dado detalhes sobre o que a motivou a seguir esse direcionamento no processo de organização dessas atividades, seu posicionamento nos levou a pensar sobre o porquê de alguns dos gêneros trabalhados: roda de poesia e entrevista de emprego, demandarem da docente uma maior sistematização e direcionamento enquanto a

atividade com o gênero roda de *hip hop* é realizada espontaneamente pelos próprios alunos.

Diante do questionamento: “Por que alguns gêneros são sistematizados pela docente e outros não?”, é importante refletirmos sobre a representatividade desses gêneros dentro das práticas sociais e de ensino. A poesia, assim como a entrevista, são gêneros que circulam nos materiais de ensino e nas práticas docentes. Além disso, ambos os gêneros estabelecem uma relação mais próxima com a escrita, o que poderia validá-los como saberes necessários a serem ensinados e aprendidos no contexto escolar e que, por isso, requerem uma maior sistematização para o seu ensino e aprendizagem. Já o *hip hop*, gênero propriamente oral, constitui-se como uma prática que, embora venha ganhando espaço, ainda é vista pela educação formal como uma produção oral espontânea, um conhecimento à margem daqueles que “precisam” ser sistematizados, ensinados e estar presentes na escola por já fazerem parte do cotidiano desses sujeitos.

Ressaltamos, com isso, que o envolvimento dos alunos na realização de atividades como as rodas de *hip hop*, resgata e dá destaque à bagagem de conhecimentos que os alunos têm ao adentrarem a escola, possibilitando-lhes autonomia sobre sua aprendizagem, mostrando-lhes o quanto que seus saberes e suas experiências são significativos e podem contribuir para o desenvolvimento de variadas práticas no espaço escolar. Porém, consideramos que a não sistematização por parte da professora dá-se em detrimento da oportunidade de se estudar diversos aspectos estruturais, linguísticos e composicionais do gênero considerados essenciais a sua compreensão, produção e utilização como instrumento de comunicação e como objeto autônomo de ensino e aprendizagem em si, o que pode gerar lacunas na formação de saberes relativos à linguagem e seus variados usos (Schneuwly & Dolz, 2004; Costa-Maciel, 2014; Bueno & Costa-Hubes, 2015).

No excerto 5, podemos observar como a professora Ana explicita o modo como ocorreu a escolha desses gêneros orais trabalhados junto aos seus grupos-sala:

Excerto 5:

Foi o planejamento. Quando eu vou planejar as minhas aulas, a gente coloca os gêneros que pretende trabalhar naquele ano, que na quarta fase é o gênero entrevista de emprego e currículo, e na terceira fase é a poesia. E também eu percebi que a poesia chamava muito a atenção dos meninos por conta do *hip hop*. Porque o *hip hop* é uma poesia. Eu percebi que eu poderia começar por ali. Trazer esse gênero poema porque eles começariam a se identificar. E os outros dois foi por causa do

planejamento mesmo. Tava lá no planejamento pra gente trabalhar e aí eu procurei quais são as melhores formas pra eu chegar nesse menino, pra eu mostrar como esse gênero faz sentido da vida dele fora aqui da escola. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJAI)

Assim, a seleção dos gêneros orais trabalhados se deu em consonância com o que é proposto pelo currículo para as turmas em que a docente atua e pelas demandas apresentadas pelo contexto sociocultural em que os estudantes estão inseridos. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a definição dos conteúdos pelo currículo ocorre em função das capacidades apresentadas pelo estudante e da compreensão de quais experiências são necessárias à ampliação e ao desenvolvimento de seus saberes, aspectos estes que são norteados pelos objetivos de aprendizagem pretendidos. Dessa forma, a nosso ver, a fala de Ana destaca o que é posto por esses autores à medida que ressalta a relevância do currículo na organização de sua prática pedagógica e na construção de conhecimentos por seus alunos.

Com isso, ao mesmo tempo que esta docente ressalta a função norteadora do currículo, destaca o seu papel na sistematização e adequação desses saberes às demandas dos seus alunos. Ao tratar das práticas que podem melhor envolver os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, insere atividades de linguagem mais significativas que contribuem para a formação desses sujeitos para além dos muros da escola. Um currículo visa fornecer aos professores informações sobre objetivos, práticas, saberes e habilidades implicados na aprendizagem da linguagem (Dolz & Schneuwly, 2004) mas é o saber-fazer docente, forjado no chão da sala de aula, que delineia os caminhos a serem percorridos para se chegar à aprendizagem pretendida (Costa-Maciel, 2014).

No excerto 6, ilustrado abaixo, tratamos dos dados referentes à fala da professora Lia ao ser indagada sobre a realização de atividades envolvendo os gêneros orais em sua prática. No excerto, em tela, destaca-se o gênero debate.

Excerto 6:

a gente tenta trabalhar essa questão dos debates em sala por causa dos temas geradores que estão lá no livro. Aí a gente tem uma discussão, nem em todas as salas a gente consegue fluir essa discussão de uma forma mais coerente, porque às vezes eles são muito novos e tem medo de expor ou de compartilhar as coisas que eles pensam. Mas, na grande maioria das vezes, a gente consegue ter uma discussão proveitosa. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJAI)

Nesse excerto, notamos que a professora descreve brevemente seu trabalho com o debate, gênero presente em recomendações sobre as propostas de ensino do oral sugeridas pelos materiais didáticos de Língua Portuguesa (Silva *et al.*, 2018). A docente ressalta em sua fala que se trata de uma atividade desenvolvida a partir de uma demanda colocada pelas temáticas apresentadas pelo livro didático. Embora a professora não explicita os temas geradores, entendemos que sejam temáticas que possibilitam aos alunos apresentar e defender seus pontos de vista em um contexto de fala mais espontâneo. Não fica claro no relato docente se há uma sistematização mais direcionada para a compreensão e produção do gênero debate em si.

Além disso, Lia chama a atenção para a dificuldade apresentada pelos estudantes para expor e compartilhar oralmente suas ideias, postura que, a seu ver, impede que a atividade de debater ocorra de maneira mais fluida e coerente em algumas turmas. Segundo a docente, isso ocorre especialmente entre os alunos mais novos. A partir desse relato, constatamos que muito desse medo apresentado pelos sujeitos ao se expor oralmente, tanto em contextos escolares como não escolares, parte do receio da avaliação da sua imagem que estaria sendo colocada em tela por meio de suas falas. Movimento que destaca a importância da função do professor no processo de formação desses sujeitos para o uso da fala pública, a fim de que possam ter autonomia na produção de discursos significativos e na avaliação crítica do discurso do outro, intervindo com maior direcionamento e clareza em práticas sociais que demandem essas habilidades, como, por exemplo, a do debate (Marcuschi, 2008).

A seguir, apresentamos o excerto 7 a título de mostrar o trabalho desenvolvido com o seminário, gênero oral que, assim como o debate é realizado com frequência na escola.

Excerto 7:

A gente trabalha mais seminário, são gêneros que a gente trabalha, porque eles usam muito. Como eu falei, a questão do seminário só precisa ter cuidado porque eles precisam entender porque que estão fazendo aquilo. Não só pra cumprir tabela de nota, mas precisam saber que vão ser ouvidos. Eu digo muito a eles assim: “Mesmo que você não saiba do assunto que você tá abordando, escuta os outros. Escuta. Vê o que tá rolando, vê o que os outros estão dizendo, vê se faz sentido com aquilo que você pensa, se você concorda, se não concorda, pra poder trazer aquilo que você pensa. Pra não ficar com a cara de nada. Decorando. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Ao relatar sua prática com o seminário, Lia destaca uma informação já apontada por diversos pesquisadores (Dolz *et. al.*, 2004; Vieira, 2007; Bilro, 2016): a de que este gênero contempla uma das principais atividades comunicativas trabalhadas e realizadas por professores e alunos, no contexto escolar. No entanto, sabemos que a frequência com que este gênero aparece nem sempre é acompanhada de um trabalho sistematizado e direcionado, que o tome como objeto de ensino e de reflexão. Sendo assim, entendemos que, devido a isso, esta docente destaca a importância de se implementar esta atividade de maneira que faça sentido aos estudantes, porquanto estes possam compreender a sua função comunicativa e social, bem como compreender os elementos que constituem a situação comunicativa própria e essencial a sua realização. O que implica o seu uso como instrumento de avaliação de conhecimentos (Vieira, 2007; Bilro, 2016).

Nesse processo de compreensão da função comunicativa e do contexto de realização do seminário, a docente também ressalta a necessidade dos alunos saberem que serão ouvidos, que terão suas falas validadas pela atenção do seu interlocutor, e a importância de, nesse movimento, reconhecerem e desenvolverem a habilidade da escuta. Uma escuta que, a nosso ver, não se limita ao silenciamento desses sujeitos, mas que possibilita “atenção, compreensão oral plena e comportamento ativo nas interações orais” (Alvim & Magalhães, 2016, p. 101). Para a professora Lia, a ampliação dessa habilidade contribui para uma maior participação dos estudantes na produção do seminário, em especial, da compreensão das posturas e papéis a serem assumidos durante a realização dessa atividade discursiva. Saberes estes que, para nós, poderão ser mobilizados pelos jovens, adultos e idosos em diversas outras práticas comunicativas, materializadas por meio da oralidade, nas quais eles estejam inseridos.

Além do trabalho com estes gêneros já descritos nos excertos 6 e 7, notamos que durante a entrevista, a professora Lia destaca uma outra prática envolvendo o gênero ciranda. A atividade foi organizada em oficinas baseadas no estudo da obra de Lia de Itamaracá.

Excerto 8:

E aí, a nossa primeira oficina foi sobre a literatura como um todo, como que seria essa literatura dentro da nossa, dessa perspectiva popular, que na cabeça deles precisa existir essa diferença, o que seria isso, essa proposta oralizada. E aí, na segunda oficina eu trouxe a figura dela, de várias pessoas, de várias figuras da cultura mais “popularizada”. E aí eu trouxe a figura dela como figura referencial pra gente começar a trabalhar o resto das oficinas. E aí, depois que eles conheceram a vida,

a obra, as canções, ou algumas delas, foi dito que tratava da ciranda. A gente não construiu ciranda na sala, mas eles ouviam, discutiam, falavam do que se tratava e o que eles estavam sentindo, que essa era a proposta, mostrar a eles que não é aleatório esse nosso posicionamento de voz, de colocar, de falar, não é aleatório, tem um fundamento. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJAI)

Com esse relato, segundo a docente, as oficinas buscavam valorizar a construção das identidades dos sujeitos da EJAI ao propiciar a aproximação com as cirandas de Lia de Itamaracá⁶ e todo o contexto sociocultural em que essa obra se materializa. Nesse processo, a professora revela a mobilização de algumas estratégias que possibilitaram o estudo sobre literatura, em especial a literatura popular oralizada, e o papel da artista Lia de Itamaracá como figura referencial para a compreensão dessas práticas culturais e discursivas em contextos reais de produção. Além disso, notamos que a professora abordou o gênero ciranda, nomeando a atividade desenvolvida pela artista em sua obra, só após todo esse trabalho de contextualização, o que propicia uma maior identificação e envolvimento dos estudantes com as oficinas propostas.

A análise da entrevista nos mostrou que, ao longo do desenvolvimento dessas oficinas, não houve um foco no estudo sistemático do gênero ciranda em si. Não foram realizadas atividades de produção de cirandas em sala de aula, em virtude de que o objetivo principal era possibilitar aos alunos a reflexão e a compreensão de que, quando nos expressamos o fazemos através da oralidade, não de maneira aleatória. Sempre temos um intuito, um objetivo, que se relaciona diretamente ao nosso posicionamento no mundo como sujeitos sociais. Para isso, a proposta relatada no excerto 8, referiu-se à escuta de cirandas, bem como à discussão sobre os temas abordados e sobre as percepções que os alunos tinham acerca das cirandas ouvidas, buscando que partilhassem de que forma essas obras ressoavam na vida em cada um deles.

6. *Maria Madalena Correia do Nascimento*, conhecida como Lia de Itamaracá, é dançarina, compositora e cantora de ciranda brasileira, considerada a mais célebre cirandeira do Brasil. Foi titulada como Patrimônio Vivo do estado de Pernambuco e recebeu a medalha do Mérito Cultural do Governo Federal. Nos últimos anos, Lia tem participado de festivais e eventos que tratam do repasse de sua sabedoria às novas gerações. Em 2019, Lia recebeu o título de Doutora Honoris Causa, pela Universidade Federal de Pernambuco. O título lhe foi concedido pelos serviços prestados à cultura de Pernambuco e do Brasil. Tendo sua importância reconhecida internacionalmente, segundo informações do Prêmio “Sim a Igualdade Racial 2020” (https://simaiguldaderacial.com.br/premio2020/?ex_team=lia-de-itamaraca).

Com isso, concluímos que a professora Lia, pela mobilização dessas estratégias que possibilitaram uma transformação no olhar dos alunos sobre suas falas e o reconhecimento dos diferentes usos da oralidade, trata o gênero ciranda a partir de uma perspectiva integrada (Schneuwly & Dolz, 2004), isto é, como meio para a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades discursivas importantes para a atuação desses sujeitos dentro dos diversos contextos e das diferentes áreas de sua vida. Ressaltando o caráter social dessas atividades comunicativas que medeiam nossa participação no mundo em que estamos inseridos.

Em seguida, a professora Lia destaca que a última oficina realizada com os alunos consistiu na apresentação dos TCFs (Trabalhos de Conclusão do Ensino Fundamental)⁷, conforme mostra o excerto a seguir.

Excerto 9:

Então a gente trabalhou 3 oficinas e a final foi uma exposição deles no TCF. O trabalho final deles era a construção do TCF. Deles falarem dessa vida e obra dela para o contexto da zona da mata, dessa nossa região. [...] No caso da minha apresentação de TCF foi exatamente isso. Elas tinham que dizer as experiências que elas tinham passado naquelas oficinas, o que elas disseram e falaram. Uma delas ficou responsável por fazer a biografia, outra ficou responsável por trazer o que sentiu, como foi a viagem, mostrar as oficinas. Porque como é um trabalho que a comunidade escolar tem que saber, tem que acompanhar, então o TCF serviu como uma forma de dar satisfação aos gestores, a tudo o mais, do que a gente tinha pedido há quase um ano atrás. Eles precisavam ver o resultado daquela pesquisa que a gente tinha solicitado pra fazer. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJAI)

Ao analisarmos o excerto 9, observamos que na última oficina a docente teve como objetivo partilhar com a comunidade escolar todos os trabalhos realizados e as experiências vivenciadas pelos estudantes durante o estudo da obra de Lia de Itamaracá. Para isso, a docente utilizou a apresentação de TCF como gênero auxiliar, o qual propiciou aos alunos exporem todas as informações pesquisadas, além das percepções que tiveram durante todas as oficinas desenvolvidas pela professora. A docente manifestou que foi “uma forma de dar satisfação” a comunidade escolar sobre o trabalho que veio sendo feito ao longo do ano com as cirandas.

7. O TCF (Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental) é um trabalho desenvolvido por estudantes do 9º ano do ensino fundamental da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, sob a orientação de um professor, com o objetivo de despertar o interesse pela pesquisa, planejamento e investigação.

Essa dinâmica assumida pela professora nos remete às discussões trazidas por Dolz e Gagnon (2015) sobre a inter-relação entre diferentes gêneros na realização de uma atividade comunicativa, cuja materialização encontra-se diretamente relacionada à mobilização de uma série de conhecimentos práticos e linguísticos, que extrapolam o trato com um único gênero.

As respostas das docentes participantes deste estudo demonstraram que ambas as professoras trabalham com gêneros orais em suas práticas de ensino. As duas revelaram movimentos que buscavam trabalhar os posicionamentos sociais dos estudantes, dando lugar às suas falas e à valorização dos saberes que carregam consigo. Trata-se de uma postura que demonstra preocupação com a formação desses sujeitos como seres sociais, que vivem e agem diretamente no mundo que os cerca por meio da linguagem, para além dos muros da escola.

4. Considerações finais

Neste trabalho, buscamos entender o olhar de duas professoras de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental da Educação de Jovens, Adultos e Idosos acerca do tratamento da oralidade em suas práticas de ensino. A partir de uma entrevista semiestruturada, foi-nos possível coletar dados, os quais submetemos a uma análise que nos permitiu perceber que tanto a professora Ana quanto a professora Lia investiram em atividades voltadas para o estudo de gêneros orais em suas práticas de ensino na EJAI. Ao ensinarem gêneros orais, ambas as docentes foram coerentes com o pressuposto de valorizar experiências, saberes e posicionamentos sociais daqueles estudantes, enquanto sujeitos que participam ativamente de práticas sociais mediadas pela oralidade.

Ao longo das entrevistas, percebemos que a professora Ana relatou sobre seu trabalho com gêneros, tais como: a roda de poesia, a roda de *hip hop*, a entrevista de emprego e a contação de causos. Ao ser entrevistada, a docente, em tela, reportou-se à situação discursiva e social que envolveu os gêneros orais supracitados, tendo demonstrado, em suas respostas, coerência com a perspectiva de valorização dos saberes, das experiências de vida e dos conhecimentos dos estudantes. Aspectos esses necessários para que os sujeitos da EJAI obtenham uma maior compreensão sobre o seu agir comunicativo na esfera da oralidade.

No que concerne à prática de ensino da professora Lia, esta nos revela um trabalho com gêneros com foco no debate e no seminário, além de um projeto envolvendo o trato com a ciranda, incluindo a apresentação oral dos TCFs (Trabalhos de Conclusão do Ensino Fundamental) de suas turmas. Através do seu relato, percebemos que foram atividades desenvolvidas a partir de demandas colocadas pelas temáticas apresentadas pelo livro didático (debate), pela importância dos estudantes compreenderem as posturas e papéis a serem assumidos durante a realização dessa atividade discursiva (seminário) e de entenderem que, quando nos expressamos por meio da oralidade, não o fazemos de maneira aleatória, já que sempre temos um objetivo, que se relaciona diretamente ao nosso posicionamento no mundo como sujeitos sociais (ciranda - apresentação dos TCFs).

Vislumbramos nas conclusões a este trabalho, a necessidade de investigações que contemplem o olhar docente sobre o ensino da oralidade na EJA. Faz-se mister conhecer as práticas escolares que possam contribuir para que a oralidade não seja relegada a um espaço menor em relação à escrita em virtude do que, historicamente, tem se configurado como visões grafocêntricas deletérias a imagem dos estudantes jovens, adultos e idosos haja vista os preconceitos e estigmas que afetam o campo da EJA e seus estudantes. Nessa perspectiva, estudos sobre o ensino da oralidade, em EJA, poderão expandir os olhares dos estudantes sobre as suas práticas orais, bem como poderão ajudá-los a compreender os diferentes usos da oralidade e a importância desta modalidade da língua como instrumento de interação, identificação e participação social.

Conflito de interesses

Declaramos não ter qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo.

Contribuição dos autores

Nós, Fabrini Katrine da Silva Bilro e Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa, declaramos, para os devidos fins, que não temos qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo. Todos participamos do planejamento do estudo, elaboração e aplicação da metodologia, geração e análise dos dados, levantamento e tratamento estatístico dos dados, redação e revisão do artigo e redação e revisão do resumo, abstract, palavras-chave e key-words. Todos nós aprovamos a versão final do manuscrito e somos responsáveis por todos os aspectos, incluindo a garantia de sua veracidade e integridade.

Disponibilidade de dados

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Referências

- Alvim, V. T., & Magalhães, T. G. (2016). Oralidade na escola: características e funções das atividades de escuta. In L. F. M. Cyranka, & T. G. Magalhães (Eds.). *Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas*. Ed. UFJF.
- Bilro, F. K. S. (2016). *O seminário no fazer docente: construção, ação e avaliação da prática no contexto do ensino fundamental*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual de Pernambuco.
- Bilro, F. K. S. (2023). *Gêneros orais nos livros didáticos e na prática docente: investigações sobre as proposições e o ensino no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos*. [Tese de doutorado]. Universidade Federal de Pernambuco.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. Parábola Editorial.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2002). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2017). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC.
- Bronckart, J. P. (2007). A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In A. M. M. Guimarães, A. R. Machado, & A. Coutinho. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Mercado de Letras.
- Bronckart, J. P. (2012). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado. EDUC.
- Bueno, L., & Costa-Hübes, T. da C. (Eds.) (2015). *Gêneros orais no ensino*. Mercado de Letras.
- Costa-Maciel, D. A. G. (2014). *Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente*. EDUPE.
- Dolz, J., Schneuwly, B., De Pietro, J-F., & Zahnd, G. (2004). A exposição oral. In B. Schneuwly, & J. Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado das Letras.

- Dolz, J., & Gagnon, R. (2015). O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In L. Bueno, & T. C. Costa-Hübes (Eds.). *Gêneros orais no ensino*. Mercado de Letras.
- Ferraz, M. R. R., & Gonçalves, A. (2015). Gêneros orais: práticas de ensino sem evidência. In L. Bueno, & T. C. Costa-Hübes (Eds.). *Gêneros orais no ensino*. Mercado de Letras.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Autores Associados: Cortez.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª ed. Paz e Terra.
- Magalhães, T. G. (2018). Oralidade e ensino de língua portuguesa no Brasil: uma leitura. In T. G. Magalhães, & V. L. Cristovão (Eds.). *Oralidade e ensino de língua portuguesa*. Pontes Editores.
- Magalhães, T. G., & Cristovão, V. L. (2018). *Oralidade e ensino de língua portuguesa*. Pontes Editores.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- Marcuschi, L. A. (2010). *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. Cortez.
- Minayo, M. C. de S. (Ed.). (2011). *Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade*. Vozes.
- Ribeiro, V. M. M. (Ed.). (2001). *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular 1º segmento/ coordenação e texto final*. Brasília: MEC; Ação Educativa.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado das Letras.
- Silva, H. I., Oliveira, P. T. C., & Costa-Maciel, D. A. G. (2018). Debate regrado: o que é proposto para a Educação de Jovens e Adultos? In D. A. G. Costa-Maciel (Ed.). *Por que ensinar gêneros de textos orais na escola? Teorias e didatizações*. UPE – EDUPE.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Petrópolis: Vozes.
- Vieira, A. R. F. (2007). *Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos*. Ed. Universitária da UFPE

Recebido em: 12.07.2024

Aprovado em: 17.08.2024