


FORMAÇÃO DOCENTE PELA EXPERIÊNCIA: AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NA PRODUÇÃO DO GÊNERO TUTORIAL EM VÍDEO

TEACHER EDUCATION THROUGH EXPERIENCE: LANGUAGE CAPABILITIES IN THE PRODUCTION OF THE VIDEO TUTORIAL GENRE

Gisele Oliveira Barbosa  <https://orcid.org/0000-0001-5901-2186>
Rede municipal de ensino de Juiz de Fora - Universidade Federal de Juiz de Fora
giseleoliveirajf@gmail.com

Tânia Guedes Magalhães  <https://orcid.org/0000-0003-2298-260X>
Universidade Federal de Juiz de Fora - Programa de Pós-Graduação em Educação
tania.magalhaes95@gmail.com

D.O.I: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14580069>

Recebido em 06 de outubro de 2024

Aceito em 10 de dezembro de 2024

Resumo: Neste trabalho, analisamos as capacidades de linguagem desenvolvidas por professoras na produção do gênero tutorial em vídeo, envolvidas em uma pesquisa mais ampla, da qual trazemos um recorte. Como aporte teórico-metodológico, discutimos questões sobre oralidade, gêneros orais e ensino, a partir de diferentes concepções teóricas. O corpus para este trabalho foi constituído por dois tutoriais em vídeo, os quais serviram de base para a análise das capacidades de linguagem desenvolvidas, considerando as produções inicial e final de duas cursistas. Os dados mostram que, na produção do tutorial em vídeo, as docentes desenvolveram variadas capacidades de linguagem. Verificamos também o surgimento de capacidades específicas do gênero tutorial – relativas a características próprias do *YouTube* – e dos gêneros orais – relacionadas aos elementos não linguísticos. Compreendemos que a formação docente “para” e “pela” linguagem constitui uma educação linguística reflexiva, uma vez que emergiram discussões proficuas acerca do ensino de gêneros orais na educação básica.

Palavras-chave: Formação de professores. Gêneros orais. Tutorial em vídeo. Ensino.

Abstract: In this study, we analyse the language capacities developed by teachers in text production of the textual genre video tutorial, involved in wider research, of which we present an extract in this article. As theoretical contribution, we discuss issues about orality, oral genres and teaching, from different theoretical conceptions. The corpus for this work was made about two video tutorials, which were the base for the analysis of the developed language capacities, considering the course members' initial and final text productions. Data reveals that, in video tutorial productions, the teachers developed several language capacities. We also verified the appearance of specific capacities about the video tutorial – related to *Youtube's* proper characteristics – and about the oral genres – related to the non-linguistic elements. We comprehended that the teacher education “to” and “through” the language forms a reflexive linguistic education, given that fruitful discussions emerged about the oral genres teaching in basic education.

Keywords: Teacher education. Oral genres. Video tutorial. Teaching

1 Introdução

Neste trabalho, articulamos a temática do ensino de gêneros orais na escola básica à formação docente. Ressaltamos tanto a necessidade de fortalecer as práticas de oralidade na escola quanto a urgência de repensar a formação de professores em prol de vivências com gêneros orais diversificados como elemento crucial para a formação, com vistas a uma transposição didática mais efetiva na educação escolar.

No Brasil, as questões relacionadas à formação docente ainda se encontram bastante arraigadas em conhecimentos disciplinares, o que reduz a apreensão de conhecimentos pedagógicos. Vários pesquisadores do campo da formação apontam que, nos cursos de licenciatura, há uma concentração de disciplinas voltadas aos conhecimentos disciplinares, o que acaba por relegar os saberes pedagógicos a uma parcela pequena em tais cursos (Gatti, 2010; Gatti *et al.*, 2019). Desse modo, os professores recém-formados ingressam na vida profissional com muitas demandas para a prática de sala, no caso da pesquisa que ora apresentamos, com gêneros orais (Bueno, 2009; Costa-Maciel, 2014; Barbosa; Magalhães, 2022). Essa ausência de formação específica, relatada nas pesquisas acima, reduz – ou apaga – o trato com a oralidade na escola.

Para Bueno (2009), Leal, Brandão e Nascimento (2010), Costa-Maciel (2014) e Mattos e Magalhães, (2023), precisamos rever como o ensino de gêneros orais é abordado na formação de professores, de modo que seja intensificada a apreensão de conhecimentos que se relacionam diretamente ao agir docente, como o trabalho sistematizado com a oralidade, bem como a oportunização de experiências de estudo e produção de gêneros que circulem no meio acadêmico, profissional e escolar, oferecendo aos docentes uma experiência “para e pela linguagem” (Rinck, Boch, Assis, 2015). Isso significa que precisamos nos voltar para ações em que os docentes não só discutam efetivamente os conhecimentos pedagógicos relativos à transposição dos gêneros orais na escola, mas também tenham **efetivas experiências de autoria** por meio da fala, ou seja, que produzam textos orais e transformem tal experiência em conhecimento para a docência. É nesta vertente da produção oral como prática formativa que está inserido nosso trabalho.

Embora muitos avanços já possam ser observados, há ainda muito o que se discutir e realizar em relação às práticas de oralidade. Ao realizar pesquisas na área de formação docente para o ensino da oralidade, observamos que, apesar de as orientações figurarem nos documentos oficiais curriculares da escola básica (Brasil, 2018), ainda se percebe uma lacuna entre a universidade e a sala de aula, o que demanda por parte dos pesquisadores e professores políticas de formação mais efetivas. Nesta articulação entre formação do professor e o ensino de oralidade, instala-se uma lacuna nas pesquisas, temática da nossa investigação.

É nesse contexto que se inseriu esta pesquisa, parte de um projeto mais amplo¹, desenvolvido em um curso de extensão em 2020, no qual houve a inserção das professoras na produção oral de tutoriais, para o qual elaboramos um modelo didático de gênero (Barbosa; Magalhães, 2023). A partir desse curso, refletimos sobre os saberes emergentes no discurso das professoras no que se refere à transformação da experiência de produção em conhecimentos didático-pedagógicos para o ensino de oralidade, que será publicada futuramente.

Neste recorte, nosso objetivo é analisar as capacidades de linguagem desenvolvidas por uma docente na produção do tutorial em vídeo. Para tanto,

¹ Este artigo traz recortes da pesquisa de doutorado da 1ª autora (Barbosa, 2023), com adaptações e reflexões feitas para este trabalho.

descrevemos as capacidades de linguagem do tutorial, a fim de verificar a emergência das especificidades no trato com o oral. O estudo foi realizado no âmbito do grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais (LEPS/UFJF), no período de isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19. Embora tenhamos analisado todas as capacidades de linguagem desenvolvidas pelas cursistas na pesquisa (Barbosa, 2023), enfocamos neste artigo apenas aquelas relacionadas ao discurso oral de uma docente.

Para atingir nosso objetivo, primeiramente trazemos discussões teórico-conceituais sobre oralidade e ensino. Em seguida, abordamos as lacunas da oralidade na formação docente, além de focar elementos do gênero tutorial. Após, elencamos alguns aspectos da metodologia da pesquisa, recortando elementos para este artigo. Nos dados, primeiramente, listamos as capacidades de linguagem relativas ao tutorial para, então, apresentar quais foram desenvolvidas pela docente, problematizando tais resultados. Por fim, trazemos considerações que articulam a inserção de práticas orais na formação docente como forma de ampliar as potencialidades desta inserção na escola básica.

2. Discussões teórico-conceituais: a oralidade e o ensino

A concepção de base que tomamos para tratar das relações oralidade - letramento e fala - escrita é a de Marcuschi (2001), que propõe uma superação da dicotomia, invalidando a superioridade ou supremacia da escrita. A fala é uma modalidade da língua, da qual os sujeitos lançam mão, de forma integrada com a escrita, nas práticas sociais de linguagem, conforme afirmam diferentes autores (Marcuschi, 2001; Fávero, Andrade e Aquino, 1999). É nas práticas orais e letradas que ocorrem os usos da língua, mediadas por gêneros de texto. Tais pesquisadores destacam a necessidade de enfatizar a desmitificação da dicotomia e seus supostos impactos para o desenvolvimento, visto que, além de não haver uma relação direta e positiva entre escrita e desenvolvimento humano, desarticulada de fatores sociais e econômicos, fala e escrita se interpenetram.

Por muitos anos, apostou-se nessa supremacia, o que resultou em várias crenças, entre elas a de que a escrita é mais organizada e estruturada, enquanto a fala era vista como caos, o que, de certa forma, dificultaria um trabalho de sistematização na escola. As repercussões dessa concepção histórica, rebatida no meio acadêmico apenas no século XX, mas não tanto no domínio pedagógico, levam a escola, os materiais didáticos, os cursos de formação e os documentos oficiais da educação a enfatizar a necessidade de ensinar apenas a escrita e a leitura, em detrimento das práticas orais.

Ao contrário do que defende a perspectiva dicotômica, as modalidades da língua se relacionam atendendo aos objetivos a serem alcançados na interação. De acordo com Rojo e Schneuwly (2006), a relação fala e escrita deve estar presente em nossas reflexões pedagógicas, uma vez que “cada gênero oral que entra na escola, em geral, pressupõe a escrita, assim como cada gênero escrito trabalhado na escola pressupõe o oral.” (Rojo e Schneuwly, 2006, p. 467). Desse modo, compreendendo fala e escrita sob o ponto de vista da integração, quando tomamos um gênero oral como objeto, como o tutorial em vídeo, afirmamos que ele é realizado pelo meio sonoro (Marcuschi, 2001), predominantemente na modalidade falada, mas integrado à escrita. Essa complexidade fica clara quando trazemos, na didatização, etapas em que as atividades faladas e escritas vão sendo construídas num passo a passo, mediadas pelos docentes.

O domínio de gêneros orais – na escuta/compreensão, na produção e na análise linguística/semiótica (Brasil, 2018) de diferentes esferas sociais – permitirá o desenvolvimento de capacidades de linguagem pelos estudantes e a participação em

diferentes eventos comunicativos (Bronckart, 2006), pois é pelos gêneros que participamos das atividades coletivas humanas mediadas pela linguagem. Este importante papel da escola, de desenvolvimento da linguagem, é ressaltado por autores como Rangel (2010). Para ele, a escola deve primar pela formação cidadã, buscando a apropriação, pelos alunos, de uma “herança cultural comum”, que envolve a língua e seus diferentes modos de interação. Trata-se de uma educação voltada para o convívio democrático. Mais do que uma necessidade, é um direito do cidadão aprender a se comportar linguisticamente em diferentes ambientes e, para além disso, compreender que é capaz de participar das interações, agindo com igualdade de condições em diferentes instâncias sociais, ideia contrária ao pressuposto de que “falar bem” é uma habilidade inata.

Essa prática constitui-se no que Milanez (1993) e outros autores contemporâneos denominam de pedagogia do oral: além dos demais eixos de ensino (leitura, produção escrita e análise linguística/semiótica), a escola precisa envolver o ensino de gêneros orais de modo sistematizado, reflexivo e contínuo, ao longo de toda a escolarização, observando as relações entre fala e escrita e sua mútua influência. Englobamos nessas práticas a inserção dos estudantes na compreensão e na produção de gêneros diversos, sobretudo em falas menos espontâneas e mais monitoradas, que vão além daqueles usos que os alunos já estão acostumados a fazer fora da escola, conforme defendem diferentes autores (Leal; Brandão; Nascimento, 2010; Costa-Maciel, 2014; Bueno; Costa-Hübes, 2015). É importante enfatizar que, ao trabalhar com um gênero oral, o professor deve realizar “atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão, bem como observar os usos dos variados gêneros em contextos interacionais” (Galvão; Azevedo, 2015, p. 262).

Bentes (2010) orienta que há dois questionamentos importantes que o professor de LP deve fazer ao elencar quais gêneros e práticas orais serão abordados em suas aulas: a) os aspectos teórico-metodológicos que guiarão seu trabalho, no sentido de orientá-lo para a relação entre oralidade e letramento; e b) os gêneros ou as práticas escolhidas para serem trabalhados, de forma a confirmar a relação entre as duas modalidades. Ademais, é preciso observar, além do contexto, os recursos não linguísticos que fazem parte do discurso oral, como os elementos semióticos e simbólicos (Bentes, 2010). Em um evento de fala, há uma série de recursos (como o tom de voz, as ênfases, as pausas e hesitações, os gestos, elementos do ambiente como vestimentas e iluminação, enquadramento de câmera, dentre outros) que carregam informações não explícitas na materialidade linguística, com as quais temos acesso a informações não ditas, nem sempre são percebidas pelos estudantes.

Assim, a oralidade como prática social de uso da linguagem que integra fala e escrita é multissemiótica, uma vez que há variadas linguagens ou modos/modalidades de comunicação conjugados, compondo a significação, como a gestualidade, as expressões faciais e corporais, o olhar, que também carregam significados culturalmente construídos. Dada a complexidade da relação fala e escrita e a necessidade de superação da dicotomia, muitas vezes ainda presente em práticas escolares e universitárias, passamos a discutir, na seção seguinte, a importância dessa abordagem na formação docente.

3. Gêneros orais na formação docente

Há várias pesquisas que investigam como a oralidade e os gêneros orais são abordados no trabalho escolar, considerando a formação docente, das quais destacamos

algumas. Bueno (2009) mostra que muitos professores alegam não trabalhar com gêneros orais na escola básica por não terem conhecimento específico para isso, devido à pouca ou nenhuma formação que tiveram na graduação. Já Leal, Brandão e Nascimento (2010), Costa-Maciel (2014) e Galvão e Azevedo (2015) demonstram que aqueles professores que afirmam trabalhar com a oralidade enfocam mais as atividades de leitura em voz alta ou discussões livres a respeito de um tema do que a apropriação de gêneros orais. Essas atividades não se configuram como análises das especificidades da fala.

No que se refere ao ensino do oral, diferentes pesquisas (Bueno, 2009; Leal, Brandão; Nascimento, 2010; Bentes, 2010; Galvão; Azevedo, 2015; Costa-Maciel; Barbosa, 2016; Magalhães; Lacerda, 2019) mostram que as causas das dificuldades no trabalho com oral são várias. Em termos das concepções, percebeu-se a ainda arraigada noção de supremacia da escrita em detrimento da oralidade, o que resulta em verbalização ou conversação livre. Em relação às estratégias de ensino, predominam as atividades de oralização do texto escrito, leitura em voz alta, preocupação em trabalhar a timidez ou a fala polida dos alunos, atividades lúdicas, revelando a ausência de um estudo sistematizado de gêneros orais. Sobre as razões que impedem o trabalho, as autoras verificaram pouco contato com metodologias de ensino do oral, ausência de equipamentos e materiais nas escolas, lacunas na formação inicial e a necessidade urgente de políticas de formação continuada que abarquem este eixo.

Outros elementos observados são a prática de oralidade como pretexto para o trabalho escrito; a concepção de que a oralidade beira a indisciplina, por não organizar os momentos de interação em função do gênero que se objetiva aprender; atividades que visam à diferenciação entre fala e escrita e que contribuem para reforçar a dicotomia. Essa visão negativa da prática docente deve ser ponderada em função da pouca atenção dada à didatização do oral nos cursos de Letras e Pedagogia (Luna, 2016; 2017; Cabette; Rocha; Magalhães, no prelo). Sem querer cair na análise superficial que culpabiliza o docente, acreditamos que isso é resultado de uma ausência de reflexão aprofundada nos cursos de licenciatura, tendo como consequência o desconhecimento e a insegurança do professor para realizar as tarefas.

No viés oposto, os trabalhos de Costa-Hübes e Swiderski (2015), Baumgärtner (2015) e Magalhães (2020) demonstram que, quando há formação, os docentes realizam um trabalho consistente e seguro. Embora muitas pesquisas identifiquem aquilo que os professores ainda não sabem fazer, o que é de extrema importância para que se possa identificar as lacunas e atuar sobre elas, é possível verificar trabalhos que apontam possíveis caminhos para uma pedagogia do oral, em que, de fato, haja o estudo dos gêneros orais como objeto de ensino nas aulas de LP, com fins claros de interação dentro e fora da escola.

Luna (2016; 2017) discute alguns avanços na relação entre oralidade e formação docente. Apesar de mostrar alguns problemas, como o foco no aspecto teórico-conceitual em detrimento do conhecimento pedagógico, suas pesquisas mostram que os docentes universitários têm consciência da importância dos estudos da oralidade para o ensino, enfocando os gêneros orais em suas práticas.

Outras pesquisas também mostram que é necessário não apenas tomar a oralidade como objeto, mas inserir os graduandos em práticas efetivas com os gêneros orais, privilegiando interações acadêmicas e profissionais (Barbosa; Magalhães, 2023; Araújo; Silva, 2016; Zani, 2018). A importância de produzir gêneros orais não só é uma forma de constituição da identidade docente, mas também uma estratégia para refletir sobre seu ensino. A articulação entre as práticas de análise da oralidade e a vivência de interações mediadas por gêneros é o que denominamos formação “para” e “pela”

oralidade, à semelhança do que já se faz com a escrita (Rink, Boch, Assis, 2015). Em nossa pesquisa, identificamos não apenas o desenvolvimento de capacidades de linguagem das docentes na produção do tutorial, o que será apresentado em seguida, como observamos também a transformação dos saberes advindos dessa experiência em conhecimentos pedagógicos.

Para exemplificar como podemos fazer a inserção dos graduandos em gêneros orais, na produção de **seminários** acadêmicos, os graduandos estudam elementos do gênero antes da produção, mediados pelos docentes universitários. Como resultado, os graduandos desenvolvem capacidades de linguagem reveladas pelo domínio de operações típicas do gênero, aperfeiçoando sua fala (Bispo, 2020; Storto; Fonteque, 2021). Apesar de relevante e comum no contexto universitário, o ensino sistematizado deste gênero não é corriqueiro, já que se solicita a produção, sem estudo das configurações, e avalia-se o conteúdo, reduzindo os aspectos multissemióticos.

Costa-Maciel, Forte-Ferreira e Bilro (2021) e Callian e Magalhães (no prelo) tematizam os saberes mobilizados na **apresentação de pôster acadêmico**, assim como avaliam as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos graduandos em contexto universitário. Tais pesquisas são feitas para contribuir com a ausência de “reflexão clara que oriente nossos(as) alunos(as) a mobilizarem conhecimentos demandados na produção do gênero exposição de pôster acadêmico” (Costa-Maciel, Forte-Ferreira e Bilro, 2021, p. 26). Outra prática comum em contexto científico, pouco sistematizada, é a **comunicação oral em evento científico**, central para a formação de pesquisadores (Zani, 2018; Lima; Cordeiro; Lima, 2023): os dados mostram que os estudantes superam suas dificuldades e desenvolvem capacidades de linguagem orais quando amparados por práticas mediadas, ultrapassando a ideia de que os estudantes “já sabem falar” quando ingressam na graduação.

Em tais estudos, a linguagem e o agir são tomados como elementos fundamentais da interação entre seres humanos e imprescindíveis para seu desenvolvimento na apropriação dos gêneros. O domínio das operações de linguagem que compõem os gêneros foi alcançado, ou seja, houve desenvolvimento de capacidades de linguagem que tornaram os sujeitos, no caso de nossa pesquisa, os licenciandos e professores atuantes, capazes de agir.

Inicialmente introduzidas por Dolz, Pasquier e Bronckart (2017 [1993]) e Schneuwly e Dolz (2004), as capacidades de linguagem são aptidões necessárias ao indivíduo para realizar uma ação languageira, que todo indivíduo necessita para a produção de um texto de determinado gênero. Tais aptidões são desenvolvidas nas interações sociais. São elas: **a) as capacidades de ação (CA)**, relacionadas ao reconhecimento ou à construção de representações acerca do contexto de produção, contribuindo para o reconhecimento do gênero, do público-alvo e da situação de comunicação em que está inserido; **b) as capacidades discursivas (CD)**, relacionadas ao plano global do texto, sua estrutura e características; e, por fim, **c) as capacidades linguístico-discursivas (CDL)** relacionadas aos elementos linguísticos, aos mecanismos de textualização e enunciativos necessários para a compreensão do texto. Como avanço da teoria, ainda são identificadas mais duas capacidades: **d) as capacidades multissemióticas (CMS)**: que se referem aos vários “modos” ou modalidades de significação que constituem gêneros textuais, evidenciando a relação entre texto verbal, imagem, som, potencializada pelas tecnologias digitais (Dolz, 2015). Cristóvão e Stutz (2011) identificam mais uma capacidade relativa ao reconhecimento de questões ideológicas e ao agir não apenas na linguagem, mas também nas práticas: **as capacidades de significação (CS)**, que se relacionam à construção de sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico,

histórico, sociocultural, econômico, etc.) envolvidos nas esferas de atividade humanas (Cristovão; Stutz, 2011, p. 22-23).

Tais capacidades foram desenvolvidas pelas cursistas na produção do **tutorial em vídeo** no curso que ministramos. Nele, foi possível visualizar a integração entre fala e escrita, o que permitiu também a percepção de aspectos importantes para o trabalho pedagógico com o oral.

Os elementos não-verbais da oralidade são geralmente deixados de lado pelos docentes no planejamento de seu trabalho, quando não há uma intervenção específica neste item e, por isso, eles precisam de visibilidade nos cursos de formação. A escolha pelo tutorial se deu por se tratar de um gênero predominantemente oral, multissemiótico e digital, características pouco contempladas na maioria das escolhas dos professores de LP em nosso curso.

Em relação ao tutorial, Santiago *et al.* (2014, p. 391) entende-os como “textos instrucionais que são elaborados propendendo à utilização de um sistema baseado nas indicações nele mostradas” e que permitem instrumentalizar o interlocutor a realizar determinadas tarefas referentes ao uso de ferramentas de informática ou da internet. Contudo, devido à massificação dos usos da internet, ele vem apresentando modificações. Um exemplo disso é o fato de que a posição antes ocupada por um especialista passa a pertencer a qualquer usuário da rede. Conseqüentemente, essa mudança põe em foco outra alteração: as variações de linguagem, já que diversas pessoas, com vivências em diferentes práticas de letramento, podem ser produtoras de tutoriais.

Outra característica que difere esse gênero dos antigos manuais é a possibilidade de interação com o interlocutor. Embora o objetivo – ensinar algo, fazer agir – permaneça o mesmo, há uma necessidade de interagir mais diretamente com os interlocutores, abrindo-se, inclusive, espaço para comentários, sugestões e pedidos de temas. Essa característica se apresenta devido ao novo espaço de circulação dos exemplares analisados, as redes sociais de compartilhamento de vídeos, como o *YouTube*. Com isso, o produtor espera ganhar cada vez mais visibilidade e seguidores. A essas, pode-se acrescentar, ainda, uma outra característica: diferentemente dos tutoriais do campo da informática, os da internet, de assuntos variados, “podem assumir um tom de humor, o que pode incorrer na modificação de seu plano global anterior” (Sumyia, 2017, p. 27).

Percebemos no estudo das dimensões do gênero tutorial a dinamicidade, a possibilidade de interlocução entre produtor e ouvinte/seguidor, bem como o fato de circular nas redes sociais, o que confere a ele um caráter de extremo interesse para adolescentes. Outras características sobre o tutorial foram minuciosamente descritas no trabalho de Barbosa e Magalhães (2023). Passamos, então, a descrever a metodologia do trabalho aqui relatado.

4. Aspectos metodológicos

Partindo da especificidade de nossa pesquisa, que se relacionou à formação docente “para e pela” oralidade, optamos por uma pesquisa-ação, em que desenvolvemos um curso de extensão para estudantes de Letras e Pedagogia e docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, no 2º semestre de 2020, momento de isolamento imposto pela Pandemia de COVID-19. O curso “Práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa” articulou dois procedimentos fundamentais para a apropriação do gênero pelas cursistas: um modelo didático de gênero (MDG) e

uma sequência didática (SD), ambos constructos advindos dos princípios teórico-metodológicos do ISD. O MDG é um instrumento cuja finalidade é analisar as configurações de um gênero a ser ensinado, a partir de um *corpus*. Tal instrumento permite-nos conhecer as dimensões ensináveis do gênero e elencar os conhecimentos a serem trabalhados com as cursistas na sequência didática.

Figura 1. Esquema do curso inserido na pesquisa



Fonte: as autoras

Quanto ao tema dos tutoriais, optamos, em conjunto com as cursistas, que fossem abordados o que chamamos de “objetos pedagógicos”, ou seja, materiais e ferramentas de ensino que pudessem ser utilizados por professores em sala de aula. As cursistas apresentaram jogos de alfabetização, aplicativos educacionais e metodologias de ensino. Após regravação com as correções, ao fim do curso, elas nos enviaram a versão final de seus tutoriais, que foram divulgados no canal do grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais (LEPS).

5. Dados, resultados e discussão

Neste trabalho, trazemos um recorte da análise de uma pesquisa mais ampla, por questões de limitação do artigo: os resultados aqui comentados referem-se apenas a uma cursista. Além disso, abordamos as capacidades específicas da oralidade, o que nos interessa mais diretamente neste trabalho.

Primeiramente, apresentamos uma síntese do cotejamento entre as capacidades de linguagem com critérios de análise propostos por Lenharo e Cristovão (2016) e as capacidades criadas por nós especificamente para a pesquisa na seção 5.1. Em seguida, na seção 5.2, trazemos as discussões sobre as capacidades desenvolvidas pela cursista, mostrando excertos que ilustram as mudanças realizadas no tutorial da 1ª para a 2ª versão. Neste item, traçamos um quadro síntese com todas as capacidades e critérios atingidos pela cursista, tanto na produção inicial quanto na final.

5.1 Emergência de capacidades específicas na produção do tutorial

A proposta feita por Lenharo e Cristovão (2016) envolve uma série de critérios de análise para cada uma das capacidades de linguagem, o que facilita a compreensão sobre elementos mais minuciosos de cada uma, permitindo visualizar melhor o desenvolvimento das docentes, assim como analisar as produções a partir de critérios precisos.

Para que as capacidades pudessem servir de critérios de análise, ampliamos a proposta de Lenharo e Cristovão (2016) conforme abaixo: os critérios apresentados em letra preta e fundo branco são os propostos pelas autoras; os critérios adaptados/criados por nós estão em destaque na tabela abaixo preenchidas de cor cinza; essa organização específica para o gênero tutorial em vídeo de nosso curso foi importante para comparar as duas versões (a tabela completa será apresentada no item 5.2, já com relação à análise da produção da cursista). Os elementos abaixo foram criados a partir do estudo do gênero textual no curso, na elaboração do MDG, quando pudemos elencar as características discursivas e textuais e, assim, relacionar tais características às cinco capacidades.

Tabela 1. Critérios de análise relativos às capacidades de linguagem do tutorial em vídeo

(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de pensar, de ser, pensar, agir e sentir quem os produz;
(2CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
(3CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
(4CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
(5CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;
(6CS) (Re)conhecer a sócio história do gênero;
(7CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos;
(8CS) Compreender o gênero para além do “fazer agir”, mas como captador de seguidores, para fins de monetização.
(1CA) Realizar inferências sobre: quem produz o texto, para quem ele é dirigido, sobre seu conteúdo, quando e onde o texto foi produzido, para que objetivo;
(2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;
(3CA) Levantar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;
(4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto;
(5CA) Compreender a natureza do suporte do tutorial, em geral o Youtube, suas características e sua relação com os produtores de vídeo e seu público (monetização).
(1CD) Reconhecer o plano geral do texto e sua estrutura composicional: abertura (título, logomarca, saudação ao espectador, explicação do que será ensinado), Desenvolvimento (apresentação dos materiais, descrição das ações), fechamento (despedida, pedido de like, pedido de sugestões para o próximo vídeo).
(2CD) Utilizar sequências textuais dialogais, instrucionais e argumentativas;
(3CD) Mobilizar o discurso interativo (conjunto e implicado) para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;
(4CD) Entender a função da organização sequencial e topicalizada do conteúdo;
(5CD) Reconhecer a natureza multimodal do gênero e as relações entre fala e escrita presentes nele.

(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção do texto, tópicos, utilização de frases curtas, predominância de orações subordinadas explicativas;
(2CLD) Compreender e utilizar a primeira pessoa do singular ou do plural (<i>Eu/Nós</i>) para referir-se a si mesmo para descrever as ações a serem realizadas, bem como a segunda pessoa do plural (<i>Vocês</i>), para se referir aos interlocutores e aos procedimentos que devem realizar;
(3CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto, marcadores sequenciais típicos da oralidade;
(4CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto: anáforas, dêiticos espaciais e temporais, demonstrando objetos, movimentos, gestos e sequência de ações;
(5CDL) Dominar operações que colaboram para a coesão verbal de um texto, uso do imperativo, infinitivo, presente do indicativo, futuro do presente do indicativo;
(6CDL) Expandir, selecionar e utilizar vocabulário que permita melhor compreensão e produção dos textos, “discurso docente”;
(7CDL) Utilizar as diferentes vozes que compõem o texto, a do enunciador e a do interlocutor (este, por meio de comentários e, como grupo, na voz do enunciador quando menciona os espectadores); ou, ainda, a de convidados, autoridades científicas (comuns nos tutoriais de experimentos científicos e/ou de planejamentos ou referentes a documentos oficiais) e de patrocinadores;
(8CDL) Reconhecer e utilizar (ou não) a modalização em um texto. Substituição do imperativo, uso de palavras no diminutivo.
(9CDL) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do espectador;
(10CDL) Utilizar (ou não) marcadores conversacionais de acompanhamento (<i>né, tá</i>), de acordo com os objetivos de público e circulação do gênero;
(11CDL) Analisar e empregar os elementos paralinguísticos como tom de voz, o ritmo da fala, o volume da voz, as pausas e a clareza na pronúncia.
(1CMS) Compreender as relações de sentido entre os elementos verbais e não-verbais do gênero;
(2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem dos sons, vídeos e imagens;
(3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção do sentido, como cenário, luz, som, posicionamento da câmera, materiais disponíveis para confecção do objeto;
(4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca, como objetos do cenário, materiais disponíveis para confecção do objeto pedagógico, etc.;

Fonte: Barbosa (2023)

Conforme afirmamos, as cinco capacidades de linguagem, para serem perceptíveis, precisam de materialidade. As proposições de Lenharo e Cristovão, feitas inicialmente para todo e qualquer gênero textual, sofreram adaptações. Por isso, nossa tabela envolve elementos não só verbais, mas também gestuais, sonoros, de enquadramento de câmera, além de elementos textuais próprios do tutorial, como uso de imperativo ou infinitivo, frases curtas, dentre outras.

Por exemplo, em um tutorial impresso, embora possamos analisar a presença de verbos em formas semelhantes aos dos tutoriais em vídeo, não podemos fazer o mesmo com elementos como cenário, velocidade e tom de voz. Mesmo que houvesse a produção de um tutorial em vídeo por adolescentes em uma escola, sobre maquiagem ou experimentos científicos, o resultado da análise mudaria, já que o ritmo da voz pode ser diferente (para professores, mais lento; para adolescentes, mais rápido); a iluminação do ambiente pode ser diferente (o locutor pode optar por mais luz para mostrar o rosto, diferentemente da professora, que pode ter luz ambiente); o vocabulário das adolescentes seria diferente do “discurso docente”, acima citado (que envolve mais termos técnicos do campo da Pedagogia). Assim, cada gênero e cada situação precisarão ter suas próprias capacidades para haver as produções pelos sujeitos.

A partir desta construção de critérios, pudemos analisar as produções da cursista, conforme apresentaremos na seção seguinte.

5.2) As capacidades de linguagem desenvolvidas na produção do tutorial

Para realizar a análise das produções da cursista Bárbara, levamos em consideração dois fatos: o primeiro é que lecionamos uma aula sobre o gênero tutorial, momento em que elas puderam conhecer o gênero pela escuta ativa (Alvim; Magalhães, 2018; 2019) de vários exemplares, envolvendo análise de todos os elementos multissemióticos do oral. Elas também puderam tirar dúvidas sobre a produção que iriam fazer. O segundo fato é que a cursista era recém-formada no curso de Letras e trazia consigo algumas “marcas” bastante positivas – em nosso ponto de vista – de sua graduação, por exemplo, o estudo da oralidade como objeto em disciplinas, o que contribuiu para sua produção intitulada “Como fazer um seminário?”. Esses elementos criaram uma expectativa em nós, pesquisadoras, de que ela faria um tutorial muito bem feito, cumprindo todos os critérios elencados.

Bárbara justificou a escolha desse tema em razão da sua própria experiência durante seu curso: os graduandos são obrigados a apresentar um seminário sem que ele seja ensinado, tematizado e refletido sob o ponto de vista do discurso acadêmico. Além disso, como nas discussões do curso foram feitas observações sobre o menor índice de trabalhos com gêneros orais na escola básica, também seria uma contribuição para a prática de professores.

A seguir, apresentamos um quadro com a síntese das capacidades de linguagem desenvolvidas por Bárbara em sua produção inicial (PI) e produção final (PF) durante o curso. Em seguida, comentaremos não só seu desempenho nas duas produções, como também traremos elementos qualitativos do oral.

Tabela 2: Síntese das capacidades de linguagem desenvolvidas por Bárbara

Capac.	Crítérios de análise/operações de linguagem	PI	PF
CS	(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de pensar, de ser, pensar, agir e sentir quem os produz;	X	X
	(2CS) Engajar-se em atividades de linguagem;	X	X
	(3CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;	X	X
	(4CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;	X	X
	(5CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;	X	X
	(6CS) (Re)conhecer a sócio história do gênero;	X	X
	(7CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos;		X
	(8CS) Compreender o gênero para além do “fazer agir”, mas como captador de seguidores, para fins de monetização.	X	X
CA	(1CA) Realizar inferências sobre: quem produz o texto, para quem ele é dirigido, sobre seu conteúdo, quando e onde o texto foi produzido, para que objetivo;	X	X
	(2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;		X
	(3CA) Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;	X	X
	(4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto;	X	X
	(5CA) Compreender a natureza do suporte do tutorial, em geral o YouTube, suas características e sua relação com os produtores de vídeo e seu público (monetização).	X	X
CD	(1CD) Reconhecer o plano geral do texto e sua estrutura composicional: abertura (título, logomarca, saudação ao espectador, explicação do que será ensinado), Desenvolvimento (apresentação dos materiais, descrição das ações), fechamento (despedida, pedido de like, pedido de sugestões para o próximo vídeo).	X	X
	(2CD) Utilizar sequências textuais dialogais, instrucionais e argumentativas;	X	X

	(3CD) Mobilizar o discurso interativo (conjunto e implicado) para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;	X	X
	(4CD) Entender a função da organização sequencial e topicalizada do conteúdo;	X	X
	(5CD) Reconhecer a natureza multimodal do gênero e as relações entre fala e escrita presentes nele.	X	X
CLD	(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção do texto, tópicos, utilização de frases curtas, predominância de orações subordinadas explicativas;	X	X
	(2CLD) Compreender e utilizar a primeira pessoa do singular ou do plural (<i>Eu/Nós</i>) para referir-se a si mesmo para descrever as ações a serem realizadas, bem como a segunda pessoa do plural (<i>Vocês</i>), para se referir aos interlocutores e aos procedimentos que devem realizar;	X	X
	(3CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto, marcadores sequenciais típicos da oralidade;	X	X
	(4CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto: anáforas, dêiticos espaciais e temporais, demonstrando objetos, movimentos, gestos e sequência de ações;	X	X
	(5CDL) Dominar operações que colaboram para a coesão verbal de um texto, uso do imperativo, infinitivo, presente do indicativo, futuro do presente do indicativo;		X
	(6CDL) Expandir, selecionar e utilizar vocabulário que permita melhor compreensão e produção dos textos, “discurso docente”;	X	X
	(7CDL) Utilizar as diferentes vozes que compõem o texto, a do enunciador e a do interlocutor (este, por meio de comentários e, como grupo, na voz do enunciador quando menciona os espectadores); ou, ainda, a de convidados, autoridades científicas (comuns nos tutoriais de experimentos científicos e/ou de planejamentos ou referentes a documentos oficiais) e de patrocinadores;	X	X
	(8CDL) Reconhecer e utilizar (ou não) a modalização em um texto. Substituição do imperativo, uso de palavras no diminutivo.	X	X
	(9CDL) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do espectador;	X	X
	(10CDL) Utilizar (ou não) marcadores conversacionais de acompanhamento (né, tá), de acordo com os objetivos de público e circulação do gênero;	X	X
	(11CDL) Analisar e empregar os elementos paralinguísticos como tom de voz, o ritmo da fala, o volume de voz, as pausas, a clareza na pronúncia.		X
CMS	(1CMS) Compreender as relações de sentido entre os elementos verbais e não-verbais do gênero;	X	X
	(2CMS) Aprender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem dos sons, vídeos e imagens;	X	X
	(3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção do sentido, como cenário, luz, som, posicionamento da câmera, materiais disponíveis para confecção do objeto;		X
	(4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca, como objetos do cenário, materiais disponíveis para confecção do objeto pedagógico, etc.;	X	X
	(5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.	X	X
	(6CMS) Analisar e empregar os elementos cinésicos como expressões faciais e corporais, gestual, movimentos de tela, apresentação física (vestuário, penteado, acessórios, etc.).		X

Fonte: Barbosa (2023)

A tabela com a síntese acima demonstra as capacidades já desenvolvidas por Bárbara na 1ª produção e as que foram desenvolvidas somente na 2ª produção (final). É possível perceber que já no primeiro tutorial, das 35 capacidades, ela já havia desenvolvido 29, sendo apenas 6 capacidades restantes para a 2ª versão do vídeo. Isso mostra como Bárbara já dominava praticamente todas as operações de linguagem necessárias à feitura do gênero. Isso é explicável porque, embora nunca tivesse

produzido um vídeo dessa natureza, tivemos uma aula sobre o gênero, o que possivelmente ajudou a cursista a compreender uma série de elementos para produzi-lo. Além disso, ela já atuava como professora e dominava um discurso pedagógico, inerente ao tutorial.

Todavia, sempre há o que aperfeiçoar nas produções quando se trata da aprendizagem de um novo gênero, oral ou escrito, já que a aprendizagem é processual e contínua. Nesse sentido, Bárbara apresentou uma evolução da primeira para a segunda produção e, certamente, haveria ainda outros elementos a modificar.

Logo na abertura do seu vídeo, observamos uma capacidade desenvolvida, a (2CA): “Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação”; na apresentação, ela indica que é uma professora falando a outros docentes, o que requer uma linguagem formal e descontraída. Dessa maneira, em relação ao nível de formalidade, há modificação da primeira para a segunda produção, o que demonstra a elaboração de um roteiro prévio na produção final, roteiro este que não existiu na produção inicial (embora houvesse essa orientação).

Exemplo 1

Produção inicial da abertura do tutorial

“Oi oi gente, aqui é a Bárbara, tudo bem com vocês? Hoje a gente está aqui pra mais um tutorial”.

Produção final

“Olá, gente, tudo bem? Meu nome é Bárbara, eu sou professora de português, sou formada pela Universidade Federal de Juiz de Fora e hoje esse vídeo é pra você, professor de português”.

Fonte: Trecho transcrito do vídeo de Bárbara Santos (Barbosa, 2023)

Comparando as duas versões, na produção final, há mais aspectos informativos na fala, como sua profissão e universidade de formação, além de destinatário (*para você, professor de português*), o que dá mais elementos para o vídeo atingir um docente. Ou seja, de uma versão para outra, houve mudança quanto à formalidade e adequação ao gênero, modificação essa que se deu a partir de dois procedimentos: a sessão de reflexão que realizamos, entre uma produção e outra, na qual orientamos as cursistas acerca das melhorias a serem feitas, e o roteiro preparado previamente.

Detalhando mais especificamente a produção da cursista, na tabela vimos que uma capacidade discursiva desenvolvida é a 5CD: “Reconhecer a natureza multimodal do gênero e as relações entre fala e escrita presentes nele”. Nos dois vídeos, ela faz uso de imagens, tabelas e títulos para demarcar a divisão do plano geral do tutorial, revelando sua capacidade de utilizar elementos multissemióticos no texto. Observamos também que, embora o tutorial seja um gênero predominantemente oral, ela não poderia dispensar a escrita nesta interação, revelando consciência sobre a relação não dicotômica entre as modalidades. Ainda a respeito da relação entre fala e escrita, pudemos verificar que Bárbara se apoia no roteiro durante a gravação, para que haja uma fala pouco espontânea, bastante monitorada e sem hesitações. Isso fica claro por meio do olhar da cursista, que se desvia da câmera e se volta para baixo, conforme mostramos a seguir:

Figura 2: Cursista usando material escrito como apoio para a fala



Fonte: Tutorial 2 (versão final) de Bárbara Santos (Barbosa, 2023)

Essa percepção da relação fala e escrita é bastante complexa, e a imagem revela uma compreensão de seu imbricamento pela produtora. A relação não dicotômica das modalidades precisa ser abordada na formação docente, com vistas a uma compreensão mais adequada e real das modalidades, de forma que tal complexidade resulte em práticas escolares mais proficuas, que não as polarizem nem excluam o trato com o oral.

A dicotomia entre fala – escrita pode ser superada quando as relações entre elas ficam mais visíveis em atividades que explicitam seu imbricamento, como na elaboração do roteiro para suporte da fala. Essa foi uma abordagem das orientações dadas às docentes antes da 1ª produção, em uma visão que substitui uma perspectiva de diferenças em busca das relações. Isso possivelmente redireciona os aspectos didáticos na prática profissional das docentes.

Na 1ª produção, Bárbara, sem o roteiro escrito, embora dominasse o conteúdo, mostrou uma abertura mais improvisada, como vimos no exemplo 1, o que foi reconfigurado na versão 2 do tutorial (figura 2), em que se apoia no escrito, revelando o desenvolvimento da capacidade relacionar fala e escrita e compreender sua natureza multissemiótica.

Em relação ao desenvolvimento da capacidade 3CLD, que diz respeito a “Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto, como marcadores sequenciais típicos da oralidade”, trazemos os seguintes trechos do tutorial da cursista:

Exemplo 2

*“Bom, o gênero seminário é um gênero de prestígio dentro do ambiente acadêmico, do ambiente corporativo. **Então**, ele é um gênero também que é preconizado pelos PCNs, que são os parâmetros curriculares nacionais da língua portuguesa.”*

Exemplo 3

*“Como, por exemplo, vídeo, o Google Meet, PowerPoint pra realização de slides, eh ferramentas de programas de vídeo como Clip Champ. **Então**, você tem que demonstrar aos seus alunos as possibilidades de construção do gênero.”*

Exemplo 4

*“Mas **aí** vocês me perguntam, qual é a relevância de ensinar o gênero seminário.”*

Fonte: Trechos transcritos do vídeo de Bárbara Santos (Barbosa, 2023)

Nos exemplos acima, vemos o uso de “**então**” e “**aí**”, que são marcadores sequenciais típicos da oralidade. Por diversas vezes, na fala de Bárbara, foi possível detectar seu uso. A cursista utiliza muito mais o marcador “**então**”, embora registremos a ocorrência do “**e**” e apenas um uso do “**aí**”. Acreditamos que essa gradação se deva à atenção dada à formalidade, tendo em vista o público a que se direciona, outros docentes.

Outra capacidade desenvolvida por Bárbara é a 10CDL: “Utilizar (ou não) marcadores conversacionais de acompanhamento (né, tá), de acordo com os objetivos de público e circulação do gênero”. Vejamos as ocorrências abaixo:

Exemplo 5

“O motivo dele estar aperfeiçoando aquele gênero, mostrar as possibilidades, né?”

Exemplo 6

“Sempre chamando atenção do seu aluno pra a relevância do objetivo, né?”

Exemplo 7

“Para sistematização do gênero é necessário que você apresente ao seu aluno possibilidades, né.”

Fonte: Trechos transcritos do vídeo de Bárbara Santos (Barbosa, 2023)

Tanto na produção inicial quanto na final, identificamos o mesmo número de ocorrências do marcador “né”, conforme vemos nos três exemplos acima. Embora possamos relacioná-lo a certa informalidade, seu uso não prejudicou o monitoramento requerido na situação, já que ocorreu poucas vezes ao longo dos nove minutos de vídeo. Além disso, seu uso pode ser caracterizado para manter a interação com o público, como se fosse uma conversa, numa tentativa de proximidade com o ouvinte. Essa capacidade foi desenvolvida pela autora quando conseguiu perceber o uso do marcador “de acordo com os objetivos de público e circulação do gênero”, conforme explicita a capacidade 10CLD.

A análise desses elementos é proporcionada quando, na formação “pela” oralidade, as professoras têm que vivenciar as atividades de escuta para analisar a fala, conforme orientam Bentes (2010) e Barbosa e Magalhães (2023), o que levou as professoras a experienciar as dificuldades e os desafios de gravar e regravar vídeos com objetivos definidos e circulação real. Isso mostra uma superação da ideia de que “discutir” e “comentar” são suficientes para trabalho com a oralidade.

Na versão final do tutorial de Bárbara, em que ela elaborou um roteiro e preparou-se para produzir a gravação, verificamos uma fala mais fluente no que se refere à capacidade 11CLD – “Analisar e empregar os elementos paralinguísticos como tom de voz, o ritmo da fala, o volume de voz, as pausas, a clareza na pronúncia”, desenvolvida somente na regravação do vídeo. O trecho abaixo mostra como tais elementos paralinguísticos foram bem utilizados a partir da preparação de roteiro e exercício prévio à gravação, realizada na versão final do tutorial, como vemos no excerto a seguir:

Exemplo 8

00:00:00

“Olá, gente, tudo bem? Meu nome é Bárbara, eu sou professora de português, sou formada pela Universidade Federal de Juiz de Fora e hoje esse vídeo é pra você, professor de português.

00:00:18

Que às vezes se pega pensando em como ensinar gêneros textuais dentro da sala de aula. Hoje, nesse vídeo, eu vou apresentar sobre o gênero textual seminário. Agora eu pergunto pra você você já se pegou pensando em pedir aos seus alunos

00:00:34

para produzirem seminários? Mas como vocês pedem isso? Vocês orientam seus alunos? O gênero seminário é como qualquer outro gênero textual e precisa de uma sistematização.

00:00:49

Precisa de seguir uma sequência didática. Então, hoje, nesse vídeo, eu vou

ajudar você, professor de português, a fazer um plano de aula, apresentar numa sequência de didática as etapas do gênero textual seminário.

00:01:04

Pra isso, fique comigo. é:: não se esqueça de inscrever no canal, dá like no vídeo pro vídeo poder alcançar bastante gente e pra gente poder melhorar um pouquinho da educação no nosso país.”

Fonte: Trecho transcrito do vídeo de Bárbara Santos (Barbosa, 2023)

Exemplo 9

00:09:03

Então, gente, esse foi o nosso vídeo de hoje. Eu espero que eu tenha ajudado vocês, professores de Língua Portuguesa, a sistematizar de forma melhor um gênero, a criar um ambiente propício, né, para essas práticas sociais dentro da sala de aula... Esse projeto, esse tutorial foi uma iniciativa, né, do projeto da Universidade e eu espero que:: vocês possam, né, praticar e colocar em prática todo esse conhecimento que foi compartilhado aqui.

Muito obrigada pela oportunidade e até mais. Tcha:::u.

Fonte: Trecho transcrito do vídeo de Bárbara Santos (Barbosa, 2023)

No vídeo e no trecho transcrito aqui, observamos que a professora apresenta uma fala pausada, com ritmo contínuo e fluência, sem truncamentos. Não se percebem também correções e quase nenhuma hesitação, o que demonstra uma fala previamente ensaiada. Além disso, os alongamentos de vogal, em que a pessoa parece estar “buscando palavras na mente”, podem sugerir despreparo ou uma fala muito espontânea, o que ocorreu poucas vezes (“é::” e “eu espero que::”).

Apoiada em um roteiro, ela demonstra mais clareza na descrição das ações a serem executadas. Enfatizamos que a prática da roteirização da fala também contribui para reduzir o nervosismo, permitindo que a cursista se apresente de forma mais calma, sem muitas hesitações e voz trêmula, como Bárbara foi capaz de fazer.

Nos dados da pesquisa, detectamos um maior número de ocorrências de capacidades desenvolvidas na oralidade referentes aos aspectos multissemióticos (CM). Ficou claro, já na 1ª versão, que a professora foi capaz de “Aprender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem dos sons, vídeos e imagens” (2CMS), que se revelou na abertura do tutorial, em que ela faz uma vinheta com imagem e música adequadas, conforme podemos ver na figura abaixo:

Figura 3: Imagem da vinheta de abertura do tutorial



Fonte: Tutorial 2 (versão final) de Bárbara Santos (Barbosa, 2023)

A imagem da vinheta vem acompanhada de uma música instrumental, que dá um “tom descontraído” ao tutorial, convidando os espectadores docentes a assistirem. A vinheta é uma fase de abertura fundamental para identificar o canal (com identidade visual geralmente), criar expectativa para o conteúdo de forma atraente, com música de fundo que contribua para isso também, além de indicar e personalizar o conteúdo.

Já a capacidade 3CMS – “Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção do sentido, como cenário, luz, som, posicionamento da câmera, materiais disponíveis para confecção do objeto”, uma capacidade criada especificamente para este projeto, só foi desenvolvida na 2ª produção, conforme podemos ver nas duas imagens a seguir.

Figura 4: Cenário da 1ª produção do tutorial



Fonte: Tutorial 1 (versão inicial) de Bárbara Santos (Barbosa, 2023)

Podemos observar, na primeira produção, certa “poluição visual” do cenário escolhido pela cursista. Ao fundo, vemos um guarda-roupa, alguns objetos e caixas que não fazem parte da composição de seu vídeo. Outro aspecto que nos chama a atenção ainda na primeira produção de Bárbara é o posicionamento da câmera em um ângulo baixo (com o celular mais baixo que o olhar dela), o que dificulta o direcionamento do olhar diretamente para o ouvinte, além de deixar sua imagem um tanto disforme.

Ao analisarmos a imagem abaixo (figura 5), podemos ver mudanças em tais aspectos, cenário e posicionamento da câmera, revelando maior cuidado e atenção da professora quanto a esses elementos.

Figura 5: Cenário da produção final do tutorial



Fonte: Tutorial 2 (versão final) de Bárbara Santos (Barbosa, 2023)

Na figura 5, vemos como a cursista foi capaz de usar os conhecimentos discutidos na sessão de reflexão, modificando e readequando seu vídeo. Podemos observar que, nesta produção final, ela escolhe um cenário “limpo”, sem nenhum objeto à vista, mais claro e iluminado, o que dá maior qualidade à imagem. Além disso, a docente modificou o posicionamento da câmera, elevando-a à altura de seus olhos, o que lhe permite direcionar melhor seu olhar ao ouvinte, em um enquadramento mais adequado. Apesar de este ser um vídeo “caseiro” produzido no curso e gravado com seu

próprio celular, esses aspectos costumam gerar a impressão de maior profissionalismo e, conseqüentemente, mais credibilidade.

Outra capacidade desenvolvida apenas na versão final do vídeo é a 6CMS: “Analisar e empregar os elementos cinésicos como expressões faciais e corporais, gestual, movimentos de tela, apresentação física (vestuário, penteado, acessórios, etc.)”. Na 1ª versão, ela usava uma camiseta colorida soando como uma interação mais casual, e já na 2ª versão, ela se apresenta com uma blusa mais neutra, clara, que a expõe menos; outros elementos contribuíram também para conferir qualidade ao vídeo, como expressões faciais e gestos não usados na 1ª versão:

Figura 6: Expressão facial na produção final



Fonte: Tutorial 2 (versão final) de Bárbara Santos (Barbosa, 2023)

Figura 7: Gestual na produção final



Fonte: Tutorial 2 (versão final) de Bárbara Santos (Barbosa, 2023)

As duas imagens acima, da produção final, demonstram o início do tutorial, quando Bárbara se apresenta com suas credenciais profissionais, saúda os espectadores e os convida a assistir ao seu vídeo. Podemos observar que a cursista apresenta um semblante alegre e convidativo e também gesticula como se estivesse frente a frente com seus interlocutores, característica comum ao tutorial. Vale destacar que o vídeo de Bárbara foi gravado em um plano único, focado em seu rosto, já que ela apresenta um objeto teórico, dispensando a utilização das mãos para mostrar objetos em uma mesa, por exemplo.

Ao observarmos as duas imagens, é nítida a modificação do vestuário e da apresentação física de Bárbara da primeira para a segunda edição. Destacamos que esse tema foi amplamente comentado no curso. Foram abordados diversos aspectos relacionados aos elementos multissemióticos da oralidade, o que fez com que as próprias cursistas comentassem a apresentação física de Bárbara no módulo de avaliação das produções, levando-a a modificá-la na produção final. Chamou a atenção o tipo de roupa escolhida, considerada muito informal para o tutorial profissional, além da ausência de um certo “cuidado” com a aparência, apontada pelas próprias cursistas.

É importante mencionar que a experiência de produção do gênero trouxe um conhecimento prático associado à teoria, que contribuiu muito para o desenvolvimento do trabalho da docente. Em nossa busca na revisão de literatura, são poucas as pesquisas que inseriram professores e licenciandos em produções orais. O gênero costumeiramente produzido é o seminário na graduação, que apesar de importante, não é suficiente para a aprendizagem da oralidade e para a compreensão de que produções orais requerem diferentes capacidades de linguagem.

Ademais, nas reflexões feitas após as produções, variados saberes de uma pedagogia do oral emergiram, oriundos de nossas reflexões sustentadas por Gatti *et al.* (2019), para quem a formação docente precisa colocar em destaque os conhecimentos pedagógicos. Tais conhecimentos englobaram, dentre outras questões: a) os elementos conceituais da oralidade (fala, gênero oral, relações fala e escrita, especificidades do tutorial em vídeo); b) os elementos multissemióticos da oralidade (disposição de lugares, iluminação, qualidade da voz, ritmo, postura, movimentos corporais); c) as tecnologias (o curso, realizado no isolamento social, foi ministrado em setembro de 2020, quando havíamos migrado para o ensino remoto há aproximadamente 5 meses, momento em que as docentes relataram ainda não dominar tecnologias digitais suficientes para lecionar e, inclusive, para produzir o vídeo do curso); d) uma pedagogia do oral, com saberes docentes relativos ao currículo, à escolha de gêneros orais, à preparação dos alunos para as produções, à elaboração de roteiros e aos critérios de avaliação das produções orais dos estudantes. Esses elementos serão detalhados em outro trabalho.

Considerações finais

Para finalizar este trabalho, destacamos que a produção oral e o desenvolvimento das capacidades de linguagem pelas cursistas possibilitaram-nos sistematizar os passos de um curso de formação, que não apenas discutisse a oralidade como objeto de ensino na escola básica, mas que inserisse efetivamente as professoras em produções orais. Essa experiência se revelou, para nós, uma inovação, dado o seu potencial de transformação da experiência em conhecimentos pedagógicos.

Nosso objetivo de analisar as capacidades de linguagem desenvolvidas por uma docentes na produção do tutorial em vídeo, alcançado neste artigo, mostrou que a experiência de produção levou a docente a desenvolver variadas capacidades já na 1ª versão do vídeo (29 capacidades); na produção final, Bárbara desenvolveu ainda mais 6 capacidades, totalizando as 35 (re)criadas por nós a partir de critérios anteriores, a fim de verificar a emergência das especificidades da oralidade no gênero em questão. Diante da análise apresentada, é possível afirmar que, quando se trata do ensino de gêneros orais, há uma série de elementos diretamente relacionados às especificidades da modalidade falada, percebidos pelas professoras na condução do curso.

Defendemos que a formação docente deve ser pautada, sim, no estudo e na reflexão sobre gêneros orais, mas sobretudo na interação pela oralidade. Isso proporciona o desenvolvimento de suas próprias capacidades de linguagem, experiência essencial na didatização dos gêneros textuais na escola. Entendemos que há uma necessidade urgente de modificação das práticas de formação, para que os professores, ao fim de suas licenciaturas ou em cursos de formação continuada, estejam, de fato, mais seguros para o trabalho com gêneros orais. Desse modo, esta pesquisa contribuiu de maneira bastante profícua para o assunto em questão, uma vez que incide na

formação de professores “para” e “pela” oralidade, abordando vários prismas, como os aportes teóricos, a pedagogia do oral e a reflexão sobre a própria prática.

Referências

ALVIM, V. T.; MAGALHÃES, T. G. (2018). Oralidade na escola: a “escuta ativa” como procedimento ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: Barros, E. M. D.; Striquer, M. S. D., & Storto, L. J. (Orgs.). *Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa*. Campinas: Pontes Editores, 2018, p.113-133.

ALVIM, V. T.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino: sistematização das atividades de escuta na escola a partir dos resultados de uma pesquisa-ação. In: Magalhães, T. G.; Ferreira, C. S. (Orgs.). **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa. Araraquara: Editora Letraria, 2019, p.24-67**

ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. M. **Oralidade em foco: conceito, descrição e experiências de ensino**. Editora Pontes, 2016.

BARBOSA, G. O. Formação docente pela experiência: capacidades de linguagem para o ensino da oralidade com gênero tutorial. 2023. 333 f. **Tese. Doutorado em Educação** - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2023.

BARBOSA, G. O.; MAGALHÃES, T. G. Conhecimentos necessários para a prática de oralidade na escola: avanços e perspectivas. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 42, p. 63–77, 2022. DOI: 10.48075/rt.v17i42.27273. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/27273>. Acesso em: 17 nov. 2023.

BARBOSA, G. O.; MAGALHÃES, T. G. As configurações do gênero tutorial em vídeo na formação de professores de Língua Portuguesa. **Signum: Estudos da Linguagem, [S. l.]**, v. 26, n. 1, p. 144–160, 2023. DOI: 10.5433/2237-4876.2023v26n1p144. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/47242>. Acesso em: 10 set. 2024.

BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. **Língua Portuguesa: ensino fundamental / Coordenação**, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. Coleção explorando o ensino – Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Revista Instrumento**, v. 11, n. 1, p. 9-18, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18612>. Acesso em: set. 2019.

BUENO, L; COSTA-HÜBES, T.C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

CABETTE, P. S. L.; ROCHA, P.S.; MAGALHÃES, T. G. 2023. Formação docente e concepções de oralidade em documentos do curso de Pedagogia. No prelo.

COSTA-MACIEL, D. A. G. **Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente**. Recife: EDUPE, 2014.

CALLIAN, G. R.; MAGALHÃES, T. G. Produção e apresentação oral de pôster na formação inicial docente em Letras: avanços e desafios. No prelo.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BARBOSA, M. L. F. Oralidade na prática docente: entre a ausência e a emergência de um ensino do oral. **Atos de Pesquisa em Educação** (FURB), v. 11, p. 92-113-113, 2016.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; FORTE-FERREIRA; E. C.; BILRO, F. K. Saberes discentes mobilizados na produção e na apresentação do gênero exposição de pôster acadêmico. In: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L. COSTA-MACIEL, D. A. G. **Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente**. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 2021.

COSTA-HÜBES, T. C. SWIDERSKI, R. M. S. Gêneros orais e ensino: uma experiência didática com notícia televisiva. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T. C. et al. (Org.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas-SP: ALAB/Pontes Editores, 2011. p. 17-39.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? In: **Etudes de linguistique appliquée**, n. 92, 1993, p. 23-37.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C.V.O.; AQUINO, Z.G.O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Forte-Ferreira e

GALVÃO, M. A. M.; AZEVEDO, J. A. M. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 17, n. 1, p. 249-272, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/108791>. Acesso em: fev. 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: Novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; NASCIMENTO, B. E. S. Basta conversar? A prática de ensino da oralidade no segundo ciclo. In: HEINIG, O.; FRONZA, C. A. (Orgs.). **Diálogos entre linguística e educação**. Blumenau, EdFurb 2010, p. 91-114.

LENHARO, R. I.; CRISTOVÃO, V. L. L. Podcast, participação social e desenvolvimento. **Educação em Revista**, v. 32, n. 1, p. 307-335, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fqTjw5mQ9ZLYBVCjdLDsxSm/abstract/?lang=pt> Acesso em: ago. 2018.

LIMA, G.; CORDEIRO, L. R.; LIMA, L. B. A. Superando os obstáculos na comunicação oral da iniciação científica: uma experiência no âmbito de um minicurso. **EntreLetras**, v. 14, n. 1, p. 148-167, 2023. <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p148-167>

LUNA, E. A. A. Pontos de vista de formadores sobre o ensino de textos orais: Por quê? O quê? Como? **Leia Escola**, v. 17, p. 20-31, 2017a.

MAGALHÃES, T. G. Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 71-88, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i2.1395. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1395>. Acesso em: 18 fev. 2021.

MAGALHÃES, T. G.; LACERDA, A. P. de O. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Horizontes**, [S. l.], v. 37, p. e019004, 2019. DOI: 10.24933/horizontes.v37i0.664. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664>. Acesso em: 17 out. 2022.



MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MATTOS, P. S.; MAGALHÃES, T. G. Formação e capacidades docentes para o trabalho com a oralidade na escola. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 15, n. 3, p. 37-65, 2023. DOI: 10.18554/rt.v15i3.6411. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6411>. Acesso em: 10 set. 2024.

MILANEZ, W. **Pedagogia do oral**: condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas: Sama, 1993.

RANGEL, E. O. Educação para o convívio republicano: o ensino de língua portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Org). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 183-200.

RINCK, F. B.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Orgs). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. *Linguagem em Discurso*. Tubarão: **Linguagem em Discurso**, 2006. 31. p. v. 6. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/346 Acesso em: ago.2018.

SANTIAGO, M. S. Unidades fraseológicas especializadas em tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem: proposta de um sistema classificatório com base na valência verbal. **Tese**. 2013. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2/browse?value=Santiago%2C+M%C3%A1rcio+Sales&type=author>. Acesso em jan 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (trad. e org. Roxane Rojo). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

STORTO, L. J.; FONTEQUE, V. S. Trabalho com a oralidade na formação docente inicial: implementação de uma sequência de atividades sobre seminário, In: Magalhães, T. G.; Bueno, L. & Costa-Maciel, D. A. G. (Ed.). **Oralidade e gêneros orais**: experiências na formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2021.

SUMIYA A. H. O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes. **Dissertação de Mestrado**. 2016. Disponível em: https://teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=17&Itemid=160&lang=pt-br&id=F7A9034A606F. Acesso em jan 2019.

ZANI, J. B. A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas. **Tese**. Doutorado em Educação. Universidade São Francisco. 2018.