

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS ORAIS: DUAS AÇÕES COM ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

INITIAL TEACHER EDUCATION FOR ORAL GENRES: TWO ACTIONS WITH PRE-SERVICE TEACHERS IN AN UNDERGRADUATE PEDAGOGY PROGRAM

Gabriel Aparecido Bragiatto  <https://orcid.org/0000-0002-9610-778X>
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco
gabrielbragiatto@gmail.com

Luzia Bueno  <https://orcid.org/0000-0003-1397-1482>
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco
luzia.bueno@usf.edu.br

Anna Clara Roberto Thomaz  <https://orcid.org/0009-0008-3521-6772>
Pedagogia - Universidade São Francisco
anna.thomaz@mail.usf.edu.br

DOI: <https://10.5281/zenodo.19011588>

Recebido em 25 de agosto de 2025

Aceito em 20 de dezembro de 2025

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar duas ações desenvolvidas na formação inicial de professores para o trabalho com os gêneros orais. Para isto, serão analisados os resultados de uma iniciação científica sobre o modelo didático de videorresenhas e um projeto de letramento em que se buscou construir uma proposta de sequência didática do gênero resenha oral. Somos orientados teoricamente pelas óticas do interacionismo sociodiscursivo, da psicologia histórico-cultural e da engenharia didática, assim como pesquisas recentes acerca da formação de professores para atuarem com a oralidade. O contexto de produção são estudantes do curso de Pedagogia em uma universidade comunitária do interior de São Paulo. Seja por meio da modelização didática ou da sequência didática, ambos os trabalhos apresentaram um contato inicial desde a formação inicial com o desenvolvimento da oralidade, mesmo que com algumas limitações, contribuindo para que seja diminuída a desvalorização dos gêneros orais em detrimento dos escritos.

Palavras-chave: Formação de professores. gêneros orais. Interacionismo sociodiscursivo. Videorresenha. Resenha oral.

Abstract: This study aims to analyze two actions developed in the context of initial teacher education for work with oral genres. To this end, we examine the results of an undergraduate research project on the didactic model of video reviews and a literacy project that sought to design a didactic sequence for the oral review genre. The study is theoretically grounded in the perspectives of sociodiscursive interactionism, cultural-historical psychology, and didactic engineering, as well as recent research on teacher education for the teaching of orality. The context of production involves students enrolled in a Pedagogy undergraduate program at a community university in the interior of São Paulo, Brazil. Whether through didactic modeling or the didactic sequence, both initiatives provided pre-service teachers with an initial experience in working with orality. Although some limitations were observed, the projects contributed to reducing the marginalization of oral genres in relation to written ones.

Keywords: Teacher education; oral genres; sociodiscursive interactionism; video review; oral review.

1. Introdução

Mesmo que já existam pesquisas indicando a importância do estudo da oralidade e dos gêneros orais (Magalhães; Castro; Neves, 2022), ainda não há a mesma intensidade da presença da oralidade tal qual a escrita nas prescrições oficiais, nos materiais didáticos ou mesmo nos cursos de formação docente das áreas de Pedagogia e Letras, sendo ambos os cursos que protagonizam o trabalho com o ensino da língua materna. Essa ausência da oralidade nas formações dos professores nos cursos que trabalham com o ensino de língua materna pode indicar uma supervalorização da escrita na escola em detrimento da oralidade.

Segundo Magalhães (2008), um trabalho que não privilegia a oralidade é preconceituoso, já que desqualifica a cultura oral que o aluno trouxe de seu meio e a considera como menos importante de ser aprendida. Uma das formas de se trabalhar com a oralidade é por meio do ensino de gêneros orais. Algumas pesquisas já se ocuparam de construir um inventário de gêneros orais, como é o caso de Costa-Maciel (2025); Bueno; Bragiatto; Oliveira (2024).

Cabe a nós, enquanto pesquisadores e professores, fortalecer o debate em busca do rompimento de uma supremacia da escrita, conforme apontam Magalhães *et al* (2022), já que os gêneros orais podem ser ensinados e que há a possibilidade de aprender a falar em público e transitar por diferentes situações sociais que demandam um agir pela oralidade.

Para isso, faz-se necessário um trabalho com a oralidade e os gêneros orais desde a formação inicial dos professores no ensino superior, como defendem alguns autores (Zani; Bueno, 2017; Forte-Ferreira; Magalhães, 2023). Visando contribuir para isso, este artigo tem como objetivo analisar duas ações desenvolvidas na formação inicial de professores para o trabalho com a oralidade. Para isso, assumimos como corpus as produções acadêmicas, resultantes dessas ações, de alunos da graduação de pedagogia em uma universidade confessional do interior do Estado de São Paulo: a primeira é o relatório de uma pesquisa de iniciação científica que visava fazer a modelização didática de videorresenhas; a segunda, buscou-se construir uma proposta de sequência didática desse gênero e que foi produzido por alunos na disciplina “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa”.

Nas seguintes seções, começaremos pela apresentação de nossa ótica sobre a formação de professores e o ensino dos gêneros orais, seguidos pela contextualização da nossa análise e dos resultados encontrados em dois trabalhos acerca dos gêneros de textos resenha oral e videorresenha.

2. Formação de professores e ensino dos gêneros orais

Em nossos trabalhos de pesquisa e formação de professores, assumimos a perspectiva vigotskiana de que os homens se desenvolvem nas interações sociais, durante as quais a apropriação sociosemiótica ocupa um espaço central. Desse modo, temos buscado nos apoiar em quadros teórico-metodológicos que visem investigar como podemos contribuir para que nossos professores e alunos saibam agir cada vez melhor por meio da linguagem, como vemos em Dolz e Schneuwly (1998); Schneuwly e Dolz (2011); Hofstetter e Schneuwly (2017).

Nessa perspectiva, a formação de professores precisa considerar que os professores não devem aprender somente os conteúdos epistemológicos (Bulea-

Bronckart; Bronckart, 2010), ou, dito de outra forma, os saberes a ensinar (Hofstetter; Schneuwly, 2017), que se referem aos saberes referentes ao conteúdo que será ensinado, mas, também, convém ao professor em formação aprender de igual maneira os saberes praxiológicos (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2010), para ensinar (Hofstetter; Schneuwly, 2017), ou seja, ser formado também para aprender como que se ensina determinado conteúdo. Em se tratando dos gêneros orais, foco de nosso trabalho, temos a hipótese de que pode haver uma negligência quanto às formações de professores que levem em conta os saberes epistemológicos dos gêneros orais; quando consideramos os saberes praxiológicos relativos aos gêneros orais, a frequência pode ser ainda menor. Convém, portanto, considerarmos uma formação de professores que leve em conta que não devem ser ensinados somente os gêneros de textos escritos, mas, também, os orais.

Enquanto definição da materialização do nosso corpus, embasados em Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 127), compreendemos que “o termo oral, do latim oris (boca), refere-se a tudo o que concerne à boca ou tudo aquilo que se transmite pela boca”. Dessa forma, quando trabalhamos com o ensino, defendemos, orientados pela proposição de Dolz e Schneuwly (2011), que o oral não existe; o que existe são os orais, em múltiplas formas, cristalizadas por meio dos gêneros de textos orais. É constitutivo dos gêneros orais seus aspectos prosódicos, cinésicos e do ambiente em que são construídos (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011). Somos orientados, também, por Marcuschi (2010, p. 25), quando define que a oralidade é “uma prática social para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”.

A produção da oralidade é realizada por meio de ondas e vibrações, os quais são materializados pela fala. Esta fala é definida, também por Marcuschi (2010, p. 25) como “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto)” e tem por suas características como o “uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica” (Marcuschi, 2010, p. 25).

Focando no ensino e na formação desses gêneros orais e da oralidade, Bueno (2009) apontava que os professores sentiam a necessidade de uma formação específica para uma pedagogia do oral. Esta pedagogia do oral, sinalizada por Magalhães (2008), atesta a necessidade do trabalho com a oralidade na sala de aula para o aluno poder transitar pelas diversas instâncias sociais utilizando a língua, seja ela produzida ora na modalidade oral, ora na modalidade escrita. 15 anos depois, sob o âmbito do ensino superior em licenciaturas, Forte-Ferreira e Magalhães (2024) ainda apontam como necessidade a oralidade na formação docente, já que os gêneros orais ainda não costumam ser ensinados, dado os resultados de uma pesquisa que as autoras realizaram com docentes de cursos no ensino superior.

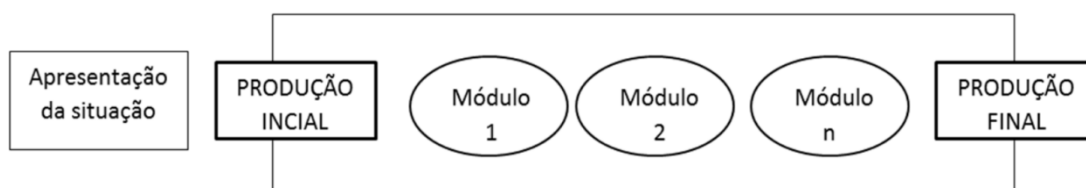
Empregamos em nossa perspectiva teórico-metodológica uma das diversas formas possíveis para o desenvolvimento do trabalho com os gêneros de textos orais: a engenharia didática (Dolz, 2016) com as sequências didáticas (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011; Dolz; Silva-Hardmeyer, 2020). Esta engenharia didática possui quatro fases: 1) análise prévia tanto do trabalho quanto dos sujeitos que aprenderão, configurando o modelo didático do gênero; 2) produção de um dispositivo didático, no nosso caso, a sequência didática; 3) aplicação desse dispositivo; 4) análise dos resultados desse protótipo.

O modelo didático, foco da primeira das pesquisas que será apresentada nos resultados, é definido como um “instrumento pragmático forjado no decorrer mesmo de

uma prática de engenharia” (De Pietro; Schneuwly, 2014). Compõe-se como características constitutivas deste modelo didático cinco componentes essenciais: definição geral do gênero; parâmetros do contexto comunicativo; conteúdos específicos; estrutura textual global; operações linguageiras e suas marcas linguísticas (De Pietro; Schneuwly, 2014). Por ser a primeira etapa da engenharia didática, na modelização didática precede a organização das características de um gênero de texto que será produzido e aplicado depois na sequência didática (Moura; Bueno, 2019). Baseadas nas capacidades de linguagem, é a partir desses modelos didáticos que as dimensões ensináveis de um gênero de texto são evidenciadas (Jacob; Bueno, 2020).

Já o dispositivo didático que foi empregado pelos estudantes como sequência didática na segunda pesquisa, é definido como um “conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 82). A sua organização costuma aparecer como uma “produção inicial para avaliar as capacidades dos alunos, uma série de oficinas e atividades centradas nos obstáculos a superar pelos alunos e uma produção final para avaliar os efeitos do ensino” (Dolz, 2016, p. 243). Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011) preconizam uma estrutura nas sequências didáticas que costuma ser seguida: apresentação da situação de comunicação, produção inicial, módulos (de acordo com as capacidades de linguagem a serem atingidas) e uma produção final. A figura abaixo representa como funciona o esquema dessa sequência didática:

Figura 1 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011, p. 83).

Seja por meio das dimensões ensináveis ou por meio das construções dos módulos do ensino dos gêneros de textos orais, são colocadas em xeque as quatro capacidades de linguagem que configuram as características de um gênero de texto. Inicialmente, tendo como orientação o trabalho de Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), eram três capacidades de linguagem: de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Recentemente, Dolz (2015) acrescenta uma nova capacidade de linguagem atrelada às outras três: a capacidade multissemiótica.

A capacidade de ação diz respeito a “produzir ações de linguagem adaptadas às diversas exigências de seu meio social” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p. 10), ou seja, é levado em conta o contexto de produção para que esse gênero seja construído, com as características relativas a esse contexto, como, por exemplo, quem é o enunciador, o destinatário, o objetivo, o contexto físico etc.

Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) também defendem que a capacidade discursiva se refere à identificação dos segmentos de texto, questionando-se como os estudantes poderiam selecionar um tipo de discurso. Com essa capacidade, o estudante seria capaz de intervir nesse espaço em que o texto foi construído, bem como retomar os discursos dos outros e interagir com eles, identificando, conseqüentemente, os segmentos de textos presentes no gênero. Um exemplo das características analisáveis desta capacidade discursiva podem ser o conteúdo temático, o planejamento geral deste

gênero (com o seu esquema composicional), os tipos de discursos e os tipos de sequências.

No que diz respeito à capacidade linguístico-discursiva, segundo os autores (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017), sua constituição se dá pelos mecanismos de conexão e de coesão, bem como a estruturação temporal e a modelização. Podem compor essa capacidade de linguagem a coesão nominal, os conectivos, os marcadores conversacionais, as vozes empregadas, e os modalizadores deônticos, lógicos, apreciativos e pragmáticos.

Por fim, a última das capacidades de linguagem, multisemiótica, a qual, segundo Dolz (2015) e Bueno, Zani e Jacob (2022), é marcada pela mobilização e implementação de recursos não verbais que são utilizados para a produção de sentido na ação da linguagem. Podem ser utilizados como aspectos multisemióticos: prosódia, relação da pessoa com a gravação, vestimenta, ambiente de gravação e aspectos técnicos da gravação.

Buscando auxiliar na didatização das capacidades de linguagem em gêneros orais, Bueno *et al* (2024) construíram quadros com questões que podem orientar na análise de textos e no trabalho do professor que vise contribuir para que seus alunos mobilizem melhor essas capacidades.

Quadro 1 - Roteiro para análise de gêneros orais: capacidades de ação

Capacidade de linguagem a ser desenvolvida:	de Ação
Nível de análise do texto oral:	Situação de comunicação
Perguntas para guiar a análise docente:	
Como o gênero é nomeado? Há uma ou várias denominações para ele?	Como os teóricos/as teóricas o nomeiam? Eles ou elas justificam o(s) nome(s) empregado(s)?
Considerando a finalidade didática de seu trabalho e a coerência com os exemplares que você selecionou, que denominação você assumirá para o gênero?	Em que campo de atuação/esfera/multi esfera pode ser encontrado (artístico-literário; publicitário; jornalístico; jurídico; religioso; cotidiana/familiar)? Como esse campo é caracterizado?
Há um suporte? Onde o encontramos?	Qual é o objetivo do gênero?
Quem fala por meio do gênero (jornalista, contador ou contadora de histórias, cientista etc.)? Qual é a posição social do enunciador/emissor ou da enunciativa/emissora deste gênero?	A quem se destina o gênero? (ouvintes de um programa de rádio, crianças, cientistas etc.). Qual é a posição social do coenunciador/destinatário?
Que assuntos geralmente são tratados neste gênero de modo geral?	Quem é responsável por organizar a interação (iniciar ou encerrar turnos de fala, iniciar ou encerrar tópicos discursivos etc.)?
O gênero está sendo usado entre pessoas de mesma geração, gerações próximas ou distintas (adolescentes/jovens; criança/adulto; jovem/pessoa idosa etc.)? De que forma é usado?	
Como é a relação entre produtores e produtoras com interlocutores e interlocutoras (próxima, distante, comercial, afetiva, de trabalho etc.)? Qual o objetivo da interação entre eles ou elas? Há hierarquia na relação (alguém domina a situação interacional: docente na aula; entrevistador ou entrevistadora na entrevista)? A relação é mais simétrica ou mais assimétrica (uma aula é mais assimétrica; uma roda de	

conversa é mais simétrica)? Como são construídas as imagens sociais dos interlocutores ou interlocutoras?

Fonte: Bueno *et al* (2024).

Quadro 2 - Roteiro para análise de gêneros orais: capacidade discursiva

Capacidade de linguagem a ser desenvolvida:	Discursiva
Nível de análise do texto oral:	Planificação ou Organização interna (Infraestrutura e sequências textuais)
Perguntas para guiar a análise docente:	
Em que ordem esses temas são tratados?	Qual tipologia (narrativa, argumentativa, descritiva, instrucional etc.) é predominante? Como essa tipologia se configura?
Como é a estrutura do texto (como começa, como segue, como é finalizado)?	Como se dá a organização dos tópicos discursivos?
Em que pessoa do discurso o texto é apresentado (1ª ou 3ª)?	Qual o tipo de discurso (teórico, interativo, relato, narração) prevalece? Como esse discurso se manifesta?
O texto é organizado em turnos? Há troca de turnos? Como ela é feita? (exemplo: no tutorial, apenas uma pessoa fala; no debate e na entrevista, há troca de turnos entre falantes)?	

Fonte: Bueno *et al* (2024).

Quadro 3 - Roteiro para análise de gêneros orais: capacidade linguístico-discursiva

Capacidade de linguagem a ser desenvolvida:	Linguístico-discursiva
Nível de análise do texto oral:	Textualização ou características linguísticas (Mecanismos de Textualização e Mecanismos enunciativos)
Perguntas para guiar a análise docente:	
Qual a variedade linguística empregada? Quais são as marcas dessa variedade?	O emprego de gírias, palavras de baixo-calão, xingamentos etc. é comum e adequado ao gênero?
Como é a escolha lexical?	Que estratégias de (im)polidez prevalecem?
Quais estratégias de preservação da face são empregadas? Que efeitos de sentido essas marcas podem provocar no ouvinte ou na ouvinte?	Quais as palavras/expressões típicas desse gênero (aquelas que se repetem em vários exemplares (ex. “Era uma vez”, “Viveram felizes para sempre”)?
Que expressões são usadas no início do texto por cada falante? Há expressões empregadas para indicar a troca de falantes? Se sim, quais as expressões utilizadas? Que expressões são usadas para encerrar o texto?	No decorrer do texto, há expressões para indicar uma correção/reformulação do que se está dizendo? (ex.: Deixe-me falar de outro modo; em outras palavras etc.).

Há emprego de palavras/expressões para indicar as diferentes vozes empregadas? (“Conforme fulano”, “bem dizia sicrano” etc.).	Há empregos de palavras para avaliar ou qualificar o que está sendo dito? (“Bonito, hein?”; “Estou impressionado!”).
Qual tom discursivo predomina no texto (humorístico, sério, persuasivo, repressor, poético etc.)?	A ironia e o sarcasmo são coerentes com o gênero?
Que vozes são mobilizadas? Como elas se manifestam?	Que tipos de repetições e paráfrases prevalecem?
O gênero está sendo usado entre pessoas de mesma geração, gerações próximas ou distintas (adolescentes/jovens; criança/adulto; jovem/pessoa idosa etc)? De que forma é usado?	
Quais tipos de marcadores conversacionais predominam? (marcadores que indicam a posição de turnos dentro de um texto, podendo ser: turnos iniciais (mas, acho que), mediais (né?, sabe?, entende?) e finais (né?, não é?, entendeu?); marcadores de concordância (ok, certo, claro, evidente, sem dúvida etc.), discordância (não, isso não, não é bem assim, etc.) ou dúvida (será? é mesmo? tem certeza?); hesitação (ah, eh, é..., uhn... etc); busca de aprovação discursiva (né), de testagem da compreensão do interlocutor (entendeu? certo? tudo bem?)	

Fonte: Bueno *et al* (2024).

Quadro 4 - Roteiro para análise de gêneros orais: capacidade multissemiótica

Capacidade de linguagem a ser desenvolvida:	Multissemiótica
Nível de análise do texto oral:	Aspectos multissemióticos
Perguntas para guiar a análise docente:	
Como é a voz empregada (tom, intensidade e qualidade de voz)? Qual o ritmo da fala?	Risos, suspiros ou sussuros são coerentes?
A respiração do falante é mais breve ou mais longa? Há cuidados com a respiração durante a fala?	Quais são os gestos (as mãos, a cabeça, as pernas, a posição da cabeça)?
Como é olhar (olhos mais abertos, fechados, arregalados)?	Que outros recursos são necessários para realizá-lo (slides, microfones, maquetes, objetos etc.)? Em caso de slides: que tamanho, cor e estilo de fonte são coerentes com o gênero e com o cenário? Que design de slides é coerente?
Como é a vestimenta usada na realização do gênero (roupa de festa, roupa semelhante aos ou às jornalistas de televisão)? Que tipo de penteado está sendo usado? Ele é mais adequado para festa, se aproxima da estética do jornalismo televisivo; ele está preso, solto? Como são os acessórios utilizados pelos interlocutores ou interlocutoras (bonés, chapéus, colares, brincos etc.)?	
Como seus corpos se organizam no espaço físico (interlocutores estão centralizados em um ponto ou se espalham; estão sentados ou em pé etc.)? Qual a distância que os ou as falantes tomam um dos outros espacialmente? Como os interlocutores ou as interlocutoras movimentam seus corpos (sutilmente, bruscamente etc.)? Qual a proximidade física entre os interlocutores ou as interlocutoras (perto, distante etc.)?	
Como é o cenário em que se desenvolve este gênero (um quarto, uma sala, um teatro)? Que objetos o caracterizam? Que cores são predominantes? Como é a iluminação desse cenário? Qual a decoração, a ventilação etc.? Como é a sonoplastia do ambiente e do gênero?	

Fonte: Bueno *et al* (2024).

Além das “capacidades de linguagem” para o ensino dos gêneros orais, a compreensão das categorias de “dimensões de ensino” (Leal, 2022) também contribui para a formação de professores. O quadro abaixo apresenta quais são essas dimensões:

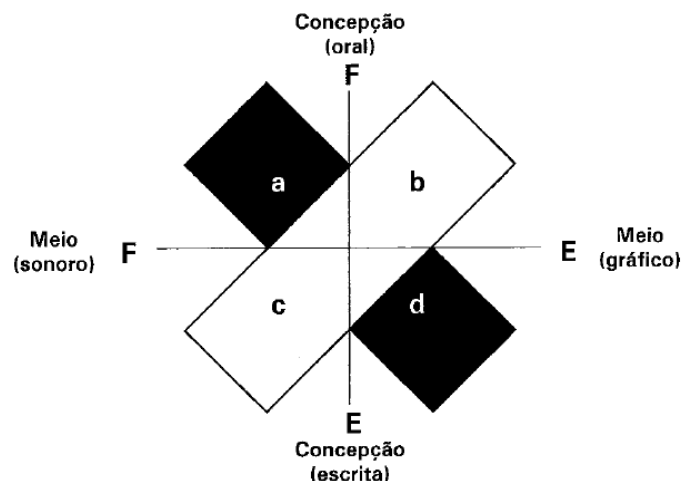
Quadro 5 - Dimensões do ensino da oralidade

(1) Relações entre fala e escrita	(a) Oralização do texto escrito
	(b) Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos
	(c) A oralidade como apoio à produção escrita
	(d) A escrita como apoio à produção oral
(2) Variação linguística	(a) Respeito à variação linguística
	(b) Comparação de textos quanto à variação linguística e reconhecimento dos fatores de variação linguística
	(c) Adequação do modo de falar às situações de interação
(3) Reflexões sobre práticas orais	(a) Reflexões gerais sobre práticas de uso da oralidade
	(b) Reflexões sobre os gêneros orais
	(c) Reflexões centradas em especificidades da produção oral
(4) Produção e compreensão	(a) Produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala
	(b) Escuta atenta
	(c) Reflexões sobre as situações de interação e planejamento da produção textual
	(d) Avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições

Fonte: Leal (2022)

Partindo dessas capacidades, o trabalho com o ensino dos gêneros orais contribui para que seja diminuída a supremacia da escrita sobre a fala em sala de aula, já que na maioria das sociedades ela possui um prestígio social (Marcuschi; Dionisio, 2007). Esse prestígio não diz respeito a nenhum critério específico, apenas ideológico. Propomos, portanto, um trabalho que vá na contramão a essa supremacia, levando em consideração que as modalidades escrita e falada ocorrem na forma de um *continuum*.

A relação de *continuum* que assumimos existir entre a fala e a escrita é uma postura que rompe com a supremacia da escrita, já que visualiza os gêneros de textos, sejam eles orais ou escritos, como co-existent em uma relação intrínseca de práticas sociais que ora são construídos por uma modalidade, ora por outra. Sobre este *continuum*, Marcuschi e Dionisio (2017, p. 17) defendem que “a melhor forma de observar a relação fala-escrita é contemplá-la num contínuo de textos orais e escritos, seja na atividade de leitura, seja na de produção”. Desta forma, a oralidade não seria uma representação da informalidade, instabilidade, assim como a escrita também não seria a representação da formalidade, estabilidade e homogeneidade; ambas coexistem e transitam por meio das práticas sociais. A figura abaixo representa como se dá esse *continuum* ao longo dos gêneros de textos.

Figura 2 - *Continuum oral-escrita*

Fonte: Marcuschi (2008, p. 192; 2010, p. 39).

As letras indicadas representam, respectivamente, [a] domínio falado tanto ao meio quanto à concepção discursiva; [b] concepção oral e meio gráfico; [c] concepção escrita e meio sonoro; [d] concepção escrita e meio gráfico. Entende-se por concepção, como o próprio nome já diz, aquilo que concebe, ou seja, a maneira primária em que foi idealizado o gênero de texto empregado, sendo ele oral ou escrito; enquanto o meio está relacionado ao suporte em que o gênero de texto é materializado, sendo ele sonoro ou gráfico. O quadro abaixo exemplifica como os gêneros podem ocorrer ao longo desse *continuum*.

Quadro 5 - Exemplo de gêneros de textos na oralidade e escrita

Gênero de texto	Meio de produção		Concepção discursiva		Domínio
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita	
Debate	X		X		a
Entrevista publicada em revista		X	X		b
Notícia de TV	X			X	c
Artigo científico		X		X	d

Fonte: inspirado em Marcuschi (2010, p. 40).

3. Contextos de produção dos dois trabalhos

Os dois trabalhos que serão discutidos foram produzidos em uma universidade comunitária confessional do interior do Estado de São Paulo e fazem parte dos dados de

uma pesquisa maior de uma das autoras sobre o letramento acadêmico no curso de Pedagogia, aprovado pelo Comitê de Ética (CAAE 67330523.4.0000.5514). A estudante de iniciação científica realizou sua pesquisa ao longo de 1 ano, participando de reuniões semanais em um grupo de estudos com os autores deste artigo para discutir a fundamentação teórica sobre a oralidade, assim como também obteve orientações sobre sua produção. Ela era discente do 5º semestre do curso de Pedagogia presencial na mesma universidade, que, no ano de 2025, tem a avaliação de nota 5 no MEC e possui as modalidades presencial e a distância.

O segundo trabalho foi produzido por estudantes do 5º semestre na disciplina “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa”, ministrada pela orientadora da Iniciação Científica da aluna acima. Nesta disciplina, os alunos deveriam produzir um projeto de letramento no qual haveria um conjunto de atividades de leitura sobre um livro de literatura infantil e uma sequência didática de um gênero articulado a essa obra. Dentre todos os 10 grupos da turma, apenas um se interessou pela produção de uma sequência didática de um gênero oral, ainda que tenha havido muitas leituras e discussões sobre o trabalho com a oralidade nos anos iniciais.

Os trabalhos selecionados para análise neste artigo serão um relatório final de iniciação científica sobre a videorresenha e uma sequência didática sobre a resenha oral.

4. A videorresenha e a resenha oral na formação inicial

Nesta seção, ocuparemos de apresentar as duas pesquisas dos estudantes da graduação, uma sobre a modelização didática do gênero videorresenha (4.1) e outra sobre uma sequência didática sobre o gênero resenha oral (4.2). Ao final, realizaremos uma discussão (4.3) sobre ambas as produções.

4.1. A modelização didática de um gênero oral: a videorresenha de livros literários

O primeiro dos trabalhos a ser apresentado foi resultado de uma iniciação científica de uma estudante de pedagogia em uma universidade confessional comunitária do interior de São Paulo. Seu relatório final, apresentava 22 páginas e continha página inicial com dados da aluna e do orientador, seguida de um artigo científico no formato tradicional com introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultados, considerações finais e referências.

A leitura do artigo nos permitiu compreender que sua pesquisa tinha como objetivo a construção de uma modelização didática do gênero oral videorresenha. Para a produção desta pesquisa, a aluna buscou, inicialmente, por quais gêneros orais estavam presentes na BNCC, orientada por outro trabalho produzido por Bueno, Bragiatto e Oliveira (2024).

A partir da consulta, identificou que os gêneros do campo “artístico-literário” são os que menos contemplam atividades de oralidade, mas que é possível articulá-los; assim, optou por trabalhar com o gênero videorresenha de livros literários que une a divulgação midiática à literatura. Para a construção da modelização didática, a estudante de iniciação científica utilizou de quadros de roteiro de capacidades de linguagem para análise de gêneros orais, propostos por Bueno *et al* (2024). A seleção das videorresenhas foi feita a partir de uma busca mais ampla no youtube, durante o segundo semestre de 2024, para, primeiro, familiarizar-se com o gênero e depois para fazer a seleção de 5 para fazer uma análise mais detalhada. Nessa seleção, considerou-se que o resenhista já havia feito outras videorresenhas antes voltadas à divulgação literária

e o tempo das videorresenhas que não deveriam ultrapassar 30 minutos, já que a ideia inicial era de poder depois propor atividades didáticas com essas produções.

Para a construção da modelização didática, a aluna da iniciação científica escolheu cinco videorresenhas disponibilizadas no YouTube, buscadas de acordo com a temática. A descrição de cada uma delas está disponibilizada no quadro abaixo:

Quadro 6 - Descrição dos vídeos

Nome do vídeo	Nome do canal	Duração do vídeo	Visualizações	Data do vídeo
O Leão, A Feiticeira e O Guarda roupa (CS Lewis) Tatiana Feltrin	tatianagfeltrin	11min51s	27.100 (em 04/08/2025)	7 de janeiro de 2024.
A Biblioteca da Meia-Noite e suas reflexões Resenha sem spoiler (30 em 30) □	PS Leitura	5min25s	27.473 (em 04/08/2025)	2 de junho de 2022.
A METAMORFOSE, de Franz Kafka - Resenha	Rodrigo Villela - Leia Para Viver	10min53s	126.437 (em 04/08/2025)	28 de janeiro de 2020.
RESENHA: Orgulho e Preconceito, de Jane Austen por Ana Lis Soares	Ana Lis Soares	26min05s	4.503 (em 04/08/2025)	5 de julho de 2023.
"OS MISERÁVEIS" - VICTOR HUGO O melhor livro que eu já li!	Vitoria Dozzo	15min26s	165.084 (em 04/08/2025)	4 de fevereiro de 2018

Fonte: organização dos autores

A análise da aluna consistiu na composição de duas formas: responder as perguntas realizadas nos quadros de Bueno *et al* (2024); e verificar a frequência com que as respostas destas perguntas apareceram nas videorresenhas, ou seja, verificar quais aspectos foram considerados essenciais, quais foram opcionais e quais geralmente não apareciam no gênero de texto em questão. Dessa forma, foram organizadas as análises de acordo com cada uma das quatro capacidades de linguagem.

Na primeira das capacidades de linguagem, capacidade de ação (aquela que diz respeito ao contexto de produção do gênero), a aluna apresenta respostas ao contexto de produção em que o gênero se encontra. Com base na análise das 5 videorresenhas, a aluna defende que o gênero tem como objetivo apresentar a análise de um livro de forma clara, informar sobre a história, opinar sobre os pontos fortes e fracos do livro. Quanto ao campo do gênero, está inserido no literário, podendo ser encontrado em meios de comunicação da internet, como o YouTube, por exemplo. No que diz respeito ao enunciador do gênero, ele assume o papel de um leitor especialista, com sua resenha tendo como público-alvo leitores em geral.

Quanto à frequência em que os produtores apresentam determinados aspectos, o produtor do vídeo costuma com frequência deixar um espaço para que os espectadores deixem seus comentários e opiniões, em uma tentativa de quebrar a barreira da internet. Costuma também tratar com frequência sobre as informações da obra, uma opinião pessoal e a recomendação. Em alguns casos, o enunciador pode trazer um contexto do período em que o livro foi escrito ou sobre o autor, além de fazer uma crítica ao livro. Nas videorresenhas analisadas, nenhuma possuía mais de um autor.

Tratando-se da segunda das capacidades de linguagem, ou seja, da capacidade discursiva (aquela em que é definido um planejamento estrutural do gênero e apontadas suas tipologias e sequências textuais), é defendido pela aluna que as videorresenhas costumam ser estruturadas em seu plano global com introdução, sinopse, seguido por análise do livro, finalizando com um encerramento com pedido de inscrição e “like”. As tipologias utilizadas costumam ser a descritiva e a argumentativa. Costuma, também, ser apresentada em primeira pessoa, já que possui uma avaliação pessoal do produtor sobre o livro. Pode, por fim, apresentar a leitura de trechos da obra.

No que diz respeito à terceira das capacidades de linguagem, intitulada linguístico-discursiva (referente aos mecanismos de textualização e enunciativos), a aluna optou por separar as respostas de acordo com a frequência, ou seja, alta (utilizada como *sempre* pela estudante), média (*às vezes*, de acordo com a estudante) ou nenhuma incidência de frequência (*nunca*, segundo a estudante). Os aspectos produzidos com alta frequência nas videorresenhas foram: utilização de linguagem padrão; tom amigável e respeitoso; necessidade de domínio do conteúdo pelo resenhista para apresentá-lo com confiança; as vozes são marcadas principalmente pela do próprio resenhista e, também, pela voz da autoria do livro; o tempo verbal costumeiro a ser utilizado para apontar os eventos da leitura é o pretérito perfeito.

Além disso, a aluna descreve que há uma possibilidade de ocorrerem digressões e de serem empregados parênteses para explicar o contexto da obra, vida do autor ou quaisquer outras informações que possam ser relevantes para o objetivo do vídeo; aponta, também, que o enunciador pode realizar correções em sua própria fala, tanto por meio de retomada durante a gravação ou por meio de edições no vídeo.

Por fim, nas videorresenhas não há troca de falantes; não possuem, também, utilização de sarcasmo ou ironia. A opinião dos resenhistas não foram colocadas de forma impositiva, mas sim, de forma sugestiva, abrindo a possibilidade de opiniões divergentes dos internautas.

Caminhando para a última das capacidades de linguagem, a capacidade multissemiótica (aquela em que são constatados os aspectos não verbais do texto), a estudante aponta novamente para a incidência das videorresenhas analisadas. A incidência é alta nos seguintes elementos: a voz do enunciador costuma ser alta e clara, acompanhada de gestos manuais, embora o corpo permaneça centralizado no campo de visão da câmera; a vestimenta é adequada ao mundo do trabalho formal, com penteado e acessórios que não chamam atenção; o cenário costuma ser parecido com o de um escritório, contendo livros, cadernos ou móveis, todos eles sob uma estética acadêmica.

A incidência é média quando a aluna aponta que a fala dos resenhistas pode ser rápida, com um olhar direcionado para o livro/ material que está sendo utilizado. Há, também, a possibilidade de utilizar o livro como material de apoio para as falas. Por fim, não há incidência de ruídos sonoros nas gravações; não há a apresentação de roupas, acessórios e penteados que sejam inadequados para uma situação de interação formal.

Ao final de sua pesquisa, a aluna aponta que o ensino das videorresenhas pode representar uma importante contribuição para o aprimoramento das práticas de oralidade, já que permite ao professor explorar não somente aspectos estruturais, mas também componentes que são multissemióticos. No entanto, ressalta também que ainda é preciso um longo caminho até que haja uma valorização do ensino da oralidade nas escolas brasileiras, reforçando a necessidade de novas pesquisas e de investimentos pedagógicos nessa área.

A seguir, na próxima seção, apresentaremos os resultados de uma sequência didática sobre a resenha oral, para, depois, fazermos uma discussão sobre os dois materiais.

4.2. A resenha oral do livro *Karu Taru* - um pequeno Pajé

O segundo trabalho foi o de estudantes que faziam a disciplina “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa”, também no curso de Pedagogia da mesma instituição. Dos 10 grupos da sala (de 47 estudantes, em grupos de 3 a 6 pessoas), somente 1 deles escolheu trabalhar com um gênero oral. Este grupo optou por produzir uma sequência didática do gênero Resenha Oral para o 4º ano do ensino fundamental, preocupando-se com a produção de uma resenha do livro indígena “*Karu Taru* - Um pequeno Pajé”, de Daniel Munduruku. Para evitar ambiguidades, empregaremos “estudantes” para se referir aos graduandos de pedagogia, e “alunos” para se referir aos discentes do 4º ano do ensino fundamental.

Antes da construção da sequência didática, os estudantes propuseram uma roda de conversa sobre uma biografia do autor do livro, Daniel Munduruku, e da ilustradora, Marilda Castanha. Depois, propuseram questionamentos orientadores para antes, durante, e depois da leitura, tais como: “o que vocês sabem sobre os povos indígenas?” antes da leitura; “que elementos da cultura da aldeia aparecem na história?”, durante a leitura; “se eu fosse um pajé da minha comunidade/escola/família, o que eu ensinaria? Que conselhos eu daria?”, após a leitura.

Iniciando a sequência didática, orientados por Dolz, Schneuwly e Haller (2011), os estudantes apresentaram uma situação inicial, após a leitura do livro, em que evidenciaram quais seriam seus objetivos com os alunos: o trabalho com o gênero Resenha oral, além do estudo de termos referentes aos povos originários, com seus conhecimentos e sua cultura. Depois da proposição desta situação inicial, focaram na produção inicial, que consistiu na divisão de grupos entre as turmas e focando em três aspectos neste primeiro momento: apresentação da obra, do autor e do ilustrador; resumo da obra; recomendação.

Após a produção inicial, os módulos da sequência didática consistiram em “contexto de produção”, “conteúdo temático”, “estrutura”, “aspectos linguísticos-discursivos”, “fichas de autoavaliação/correção”. Após os módulos, foi construída uma produção final.

No primeiro dos módulos, (1) “contexto de produção”, foi planejada uma tabela de atividade que considerava as distinções entre uma resenha escrita e uma resenha oral. Para isso, foram disponibilizados, respectivamente, um site e um vídeo. Os alunos deveriam assinalar uma tabela de atividade com as distinções entre cada uma das modalidades do *continuum*, indicando as diferenças entre a fala e a escrita utilizando como exemplo o filme “Divertida Mente”.

No segundo módulo, (2) “conteúdo temático”, o foco foi no trabalho com a cultura indígena, relação espiritual com a natureza, ancestralidades, sonhos e reconhecimento dos ensinamentos e valores dos indígenas. Para isso, leram o livro novamente focalizado na sequência didática, e realizaram uma atividade criativa de um desenho de um sonho inspirado na natureza, além de uma reflexão coletiva sobre os ensinamentos do povo e de *Karu Taru*.

Indo para o terceiro módulo, (3) “estrutura”, os alunos retomaram as características necessárias para uma Resenha Oral de forma mais detalhada. Dessa forma, seria detalhada a apresentação da obra, o resumo, a análise crítica, opinião e recomendação. Para auxiliar nisto, seria enviada uma folha de perguntas para os alunos

responderem, contendo as seguintes perguntas: ‘Qual é o nome do livro? Qual o nome do autor e ilustrador? Onde se passa a história? Quem é Karu Taru? Por que ele foi escolhido como pajé, mesmo sendo tão jovem? Qual foi o maior desafio que ele enfrentou na história? Que lições ou valores o livro ensina? (Cite pelo menos dois). O que você achou mais interessante no livro? Você recomendaria esse livro para outras pessoas? Se sim, para qual público? Por quê?’. Os estudantes da graduação propuseram essas atividades para que os alunos do 4º ano compreendessem qual seria a estrutura da resenha oral.

No módulo (4) “aspectos linguísticos-discursivos”, o foco foi na linguagem poética e na oralidade. Dessa forma, foi proposto que os alunos do 4º ano discutissem os efeitos que as palavras indígenas provocavam neles, assim como as imagens simbólicas que outras formas de contar a história poderiam conter. Houve, também, a proposição de criação de histórias curtas ou desenhos com linguagem simbólica e sensível.

O quinto e último módulo, (5) “fichas de autoavaliação/correção”, teve como proposta contribuir para que os alunos pudessem comparar e perceber o que erraram, o que acertaram e o que fariam diferente. Os alunos do 4º ano deveriam escolher o *emoji* de rosto contente ou rosto triste, considerando o que mais se adequasse a sua utilização na resenha oral em busca de responder às seguintes questões: “Possui título?”, “Possui informações sobre o autor e ilustrador da obra?”, “Possui o resumo da obra?”, “Possui opinião e análise da obra?”, “Possui imagens, vídeos ou outro formato de mídia?”, “Possui recomendação?”, “Possui linguagem adequada?”, “A resenha foi contada com clareza?”.

Para finalizar a sequência didática, os alunos tiveram que elaborar uma produção final com tudo o que foi apresentado sobre a resenha oral ao longo dos módulos, assim como o conteúdo temático da leitura do livro *Karu Taru*. Essa resenha oral poderia ser planejada, segundo os estudantes, para que os alunos transmitissem em uma rádio da escola ou publicassem nas redes sociais da escola.

Na conclusão do trabalho dos estudantes, eles afirmaram que os alunos conseguiram explorar o conceito de resenha oral, compreender sua estrutura e praticar a oralidade de forma organizada e coerente. Por meio de leituras, análises e produções próprias, os alunos poderiam desenvolver habilidades essenciais para expressar opiniões e fazer recomendações sobre diferentes tipos de textos e obras.

4.3. Discussão sobre os trabalhos

Ambas as pesquisas são exemplos que exploram junto dos estudantes o uso dos gêneros orais como uma prática de formação de professores inicial. Desta forma, as pesquisas analisadas evidenciam que é possível trabalhar com a oralidade no ensino superior e podem atuar como um divisor de águas na sua formação, já que contribuem para que os estudantes possam perceber a importância do trabalho com a modalidade da oralidade.

No trabalho da estudante de Iniciação Científica, o foco é na construção de uma modelização didática do gênero videorresenha. Ao buscar compreender cada uma das capacidades de linguagem do gênero em questão, a discente já tem contato desde sua formação inicial com uma didatização que pode ser utilizada por ela ou para outros estudantes no futuro. Embora a análise da estudante não tenha sido profunda, quando comparada a pesquisa que contém pesquisadores mais experientes — como é o caso da modelização didática do gênero tutorial, de Barbosa e Magalhães (2023) — é possível identificar uma certa apropriação dos níveis das capacidades de linguagem do gênero videorresenha.

No entanto, mesmo que tenha tido contato com essas capacidades de linguagem, podem ter sido notadas também algumas limitações. Primeiro que, dado o tempo de uma iniciação científica e considerando que era a primeira da estudante em questão, o tempo para compreensão do funcionamento deste tipo de produção pode ser minimizado. Será que o tempo seria suficiente para uma produção maior? Este tempo minimizado, pode ter levado a aluna a ter tido contato com um número baixo de exemplares do gênero, como é o caso das videorresenhas analisadas (5 delas). O número baixo de exemplares do gênero recai na possibilidade de que seja construído um modelo didático baseado apenas nos cinco, o que pode resultar em limitações quanto ao nível pragmático para o trabalho da didatização, já que seriam as capacidades de linguagem dos cinco analisados, e não do gênero todo (algo que ressaltamos ser impossível, mas que a latência pode ser diminuída conforme a quantidade). Pressupomos a hipótese de que quanto mais exemplares do gênero, maior a quantidade de características relativamente estáveis encontradas.

O número limitante de videorresenhas analisadas leva a outro fator: a estudante optou por separar a frequência em que se encontravam as características didatizáveis em *sempre*, *às vezes* e *nunca*. Todos esses advérbios de tempo não poderiam ser empregados sobre o uso do gênero, já que para isso todos os gêneros teriam que ser analisados. Essas formulações estariam mais adequadas se fossem indicadas de acordo com os cinco exemplares do gênero analisado, e não como se fossem as representações totais do gênero.

Embora possam ser percebidas limitações, como indicadas anteriormente, elas não diminuem a importância da estudante já ter tido contato com a modelização de um gênero oral desde sua formação inicial. A estudante já pôde ter contato com capacidades de linguagem que muitas vezes vêm somente na formação continuada (seja por meio de cursos de formação de professores, atualização ou de pesquisa em mestrado e doutorado, por exemplo).

Como apontado por Barbosa e Magalhães (2023), o MDG (modelo didático do gênero) orienta a elaboração de materiais didáticos para e pelo professor, o que, para uma estudante ainda em formação inicial, possibilita que ela tenha uma apropriação também na reflexão sobre o uso das prescrições do trabalho do professor, sejam elas pelos gêneros orais presentes nos currículos, como a Base Nacional Comum Curricular, conforme atestam pesquisas de Bueno *et al* (2023); Nascimento e Araújo (2024) e Bueno, Bragiatto e Oliveira (2024); ou pelos livros didáticos, como apontados nas pesquisas de Costa-Maciel e Bilro (2018); Costa-Maciel, Bilro e Magalhães (2020); Bunzen e Garcia (2020) e Mendes, Pessoa e Bunzen (2023).

Constatamos ao final da produção da iniciação científica que esta pesquisa com a modelização didática do gênero videorresenha tem potencial para contribuir para que a estudante ou novos pesquisadores construam uma sequência didática sobre o gênero oral videorresenha no futuro.

O segundo trabalho, feito pelos estudantes de graduação de pedagogia sobre uma sequência didática para o ensino do gênero textual resenha oral, também representou uma das diversas maneiras de se ocupar com os gêneros orais na formação inicial. Em comunhão com o que outrora foi produzido por Leal (2022), é possível categorizarmos este trabalho como pertencente a algumas das dimensões de ensino da oralidade.

Inicialmente, quando as estudantes da graduação propõem uma roda de conversa com os alunos do 4º ano embasadas na biografia do autor do livro e da ilustradora, Daniel Munduruku e Marilda Castanha, respectivamente, é possível alinharmos com a microcategoria “a escrita como apoio à produção oral”, presente na

dimensão “Relações entre fala e escrita”. Segundo Leal (2022, p. 32), essa microcategoria contempla “situações em que a leitura de textos subsidia a produção oral até aquelas em que o falante consulta informações em um material escrito para organizar a fala”, ressaltando a possibilidade do uso desta dimensão.

A seguir, no primeiro dos módulos, salientamos a possibilidade de uso de outra microcategoria: “semelhanças e diferenças entre o oral e a escrita”, também presente na dimensão relações entre fala e escrita. Julgamos essa possibilidade mediante os estudantes terem proposto uma relação entre as características das resenhas escritas e das resenhas orais, fazendo com que os alunos do 4º ano refletissem sobre as diferenças entre as modalidades. Segundo Leal (2022, p. 31), “a segunda subcategoria, ‘semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos’, foi proposta a partir da consideração de que há gêneros que se materializam tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita”, o que ressalta tanto a utilização das estudantes quanto uma íntima relação com o *continuum* oral-escrita construído por Marcuschi (2010).

No segundo módulo, focado no conteúdo temático, há novamente o trabalho com a dimensão da escrita como apoio à produção oral (Leal, 2022), já que, neste caso, as estudantes releem o livro de Daniel Munduruku e realizam atividades criativas tanto de um desenho quanto de uma reflexão coletiva sobre os ensinamentos do povo e de *Karu Taru*.

No terceiro módulo, há a possibilidade de uma “reflexão sobre os gêneros orais”, microcategoria desenvolvida por Leal (2022) inserida na dimensão “reflexões sobre as práticas sociais de uso da oralidade”. Segundo a autora, essas reflexões sobre os gêneros orais “dizem respeito às atividades que promovem os conhecimentos sobre aspectos composicionais e estilísticos, envolvendo análise de diferentes eventos e dos textos neles produzidos” (Leal, 2022, p. 40), e podem configurar o que foi feito pelas estudantes. Justificamos essa categorização pelas estudantes se preocuparem neste módulo com a estrutura do gênero Resenha oral, com as características necessárias que os alunos precisariam conhecer para o trabalho com o gênero.

No entanto, ainda no terceiro módulo, é possível perceber uma limitação em sua produção: no geral, as características implicadas pelos estudantes se preocupam mais com o conteúdo temático do que com as especificidades da oralidade propriamente ditas. Não há características das especificidades da produção oral, as quais, conforme aponta Leal (2022, p. 40), “compreendem as atividades que envolvem conhecimentos extralinguísticos (extratextuais), paralinguísticos (prosódicas) e cinésicas [sic] (gestuais)”.

Essa limitação respinga também no quarto módulo, já que, quando sugeridos os “aspectos linguísticos-discursivos”, mesmo que elas argumentem do foco ser na linguagem poética e na oralidade, novamente não houve preocupação com as especificidades da produção, ou seja, não há uma sistematização da oralidade, mas sim, uma preocupação com o que o conteúdo temático das palavras indígenas provocava em cada um dos alunos.

Ao final do quarto módulo, quando propõem uma criação de histórias curtas com base nos efeitos do conteúdo temático, podem estar de acordo com uma outra microcategoria de Leal (2022), “Produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala”, presente na categoria “produção e compreensão de textos orais”.

O quinto e último módulo, com as “fichas de autoavaliação/correção”, há novamente uma microcategoria, “avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições”, presente na categoria “produção e compreensão de textos orais”, conforme teorizado por Leal (2022). Nesta microcategoria o foco seria em colocar os

alunos para avaliarem os gêneros orais e, conforme proposto pelas estudantes, os alunos do 4º ano escolheriam um emoji (feliz ou triste) para indicar se a resenha continha as características relativamente estáveis do gênero. Novamente, na ficha de avaliação, não há preocupação com as especificidades do gênero oral; apenas características que poderiam muito bem estar presentes, também, em uma resenha escrita. Por fim, um último questionamento: será que esta ficha de avaliação não deveria ser disponibilizada após a produção final, e não como um módulo anterior a este?

No encerramento da sequência didática, há uma produção final dos alunos evocando tudo o que aprenderam nos módulos, com esta ação indo de acordo com a microcategoria “produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala”, também presente no quarto módulo.

Considerações finais

Após uma análise minuciosa de cada uma das duas produções, é possível colocar as duas em paralelo para que pensemos a relação de ambas com a importância dos gêneros orais na formação inicial de estudantes de ensino da língua primária (sejam elas da Pedagogia ou da Letras). Dessa forma, constatamos realizar algo que Magalhães, Bueno, Storto e Costa-Maciel (2024, p. 16) apontam como importante: “levar o licenciando a perceber a complexidade dos gêneros orais, com seus elementos verbais e multissemióticos, e a compreender a tarefa de construir um material didático que deve conter tópicos que ajudem o aluno a reconhecer os gêneros [...]”. Pode ser que os professores, quando têm contato com formações sobre a oralidade, em sua maioria são em formação continuada, diferente do nosso caso em específico, em que já há uma contribuição desde a formação inicial.

Outra situação que salientamos como importante é a possibilidade de não haver tanta diferença entre os dois gêneros orais trabalhados entre os alunos: seja a videorresenha ou a resenha oral, tratam das mesmas características da especificidade do oral; a única diferença implicada é o suporte e o meio de circulação, ou seja, uma ocorre por meio da gravação do vídeo, geralmente publicado em meios online como o YouTube, enquanto o outro não é gravado, apenas falado de forma síncrona entre os agentes da ação.

Independente se são entendidos como gêneros similares ou não, ambos trabalhos possibilitam aos estudantes refletirem sobre os recursos didáticos que eles produziram, ou mesmo os que já foram produzidos por outras pessoas, enquanto especialistas dos gêneros orais. Quando forem atuar na educação enquanto docentes, provavelmente se lembrarão desse agir, contribuindo para uma apropriação do uso não somente dos saberes epistêmicos a ensinar, como também dos saberes praxiológicos para ensinar. Entretanto, mesmo que construídos pelos docentes em sua formação inicial, não há como averiguarmos se esses dispositivos desenvolvidos por eles (seja a modelização ou a sequência didática) realmente chegarão na educação básica, quando muitas vezes ainda há uma desvalorização da oralidade em detrimento da escrita. Esperamos que pesquisas como essas possam contribuir para que essa desvalorização se torne cada vez menor.

Referências

- BARBOSA, G. O.; MAGALHÃES, T. G. As Configurações do Gênero Tutorial em Vídeo na Formação de Professores de Língua Portuguesa. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 26, n. 1, p. 144–160, 2023. DOI: 10.5433/2237-4876.2023v26n1p144.
- BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G.; MAGALHÃES, T. G.; STORTO, L. J. Dimensões da oralidade em documentos oficiais da educação no Brasil. *Palavras*, v. 60-61, 2023. DOI: <https://doi.org/10.601248/palavras.v60-61.174>.
- BUENO, L.; MAGALHÃES, T.; STORTO, L.; COSTA-MACIEL, D. Análises de gêneros orais: tecendo articulações a partir de Marcuschi, Dolz e Schneuwly. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 24, p.1-18, 2024.
- BUENO, L.; ZANI, J. B.; JACOB, A. E. Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior: por um diálogo entre os dois níveis de ensino. *Revista da ABRALIN*, v. 20, n. 3, p. 1500–1524, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.1936.
- BUENO, L.; BRAGIATTO, G. A.; OLIVEIRA, C. R. Os gêneros orais na BNCC e sua progressão nos anos iniciais do ensino fundamental. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 40, n. 4, 2024. DOI: 10.1590/1678-460X202440468793.
- BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. *Revista Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 11, n. 1, 2009.
- BULEA-BRONCKART, E., BRONCKART, J-P. Les conditions d’exploitation de l’analyse des pratiques pour la formation des enseignants. In: *Linguarum arena*, 2010, vol. 1, n° 1, p. 43–60.
- BUNZEN, C. S. J.; GARCIA, J. M. Rádio e oralidade: o que propõem os livros didáticos de português aprovados pelo programa nacional do livro didático? *Letras*, [S. l.], p. 197–220, 2020. DOI: 10.5902/2176148539521.
- COSTA-MACIEL, D. A. G.; BILRO, F. K. S. O que é ensinar a oralidade? análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica. *Educação em Revista*, v. 34, p. e165712, 2018.
- COSTA-MACIEL, D. A. G.; BILRO, F. K. S.; MAGALHÃES, T. Gêneros orais nos livros didáticos: mapeando a diversidade textual/discursiva presente nas escolas públicas brasileiras. *Letras*, p. 243–260, 2020. DOI: 10.5902/2176148539542.
- COSTA-MACIEL, D. A. G.; STORTO, L. J.; MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L. O LABOR e a formação docente: dimensões do ensino do oral em ensaios produzidos por professoras/es. *Raído*, [S. l.], v. 18, n. 46, p. 148–173, 2024. DOI: 10.30612/raido.v18i46.18038.
- COSTA-MACIEL, D. A. G. da. *Inventário de gêneros orais*. 1. ed. Nazaré da Mata, PE: Ed. da Autora, 2025.
- DE PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*, 2. Ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2014

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral*: Initiation aux genres formels à l'école. 4th ed. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 1998.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. A aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? *Nonada: Letras em Revista*, n. 28, p. 1-19, 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino? In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

DOLZ, J.; SILVA-HARDMEYER, C. Le dispositif séquence didactique pour enseigner les genres oraux: bilan des recherches et perspectives. *Recherches*, n. 73, Les genres de l'oral, 2020.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 32, n. 1, 2016.

DOLZ, J. Os cinco grandes novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa. *CENPEC (Olimpíadas de Língua Portuguesa)*. 12 de agosto de 2015. Disponível em: <https://youtu.be/Gps1x4tmFwk?si=ACyl1EJq44XmVRoX>. Acesso em: 22 de agosto de 2025.

FORTE-FERREIRA, E. C.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade e gêneros orais na formação docente em diferentes licenciaturas. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 12, n. 24, p. 236-269, 2023. DOI: 10.33871/22386084.2023.12.24.236-269.

FORTE-FERREIRA, E. C.; MAGALHÃES, T. G. Ensino e avaliação da oralidade na formação docente em diferentes licenciaturas. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 40, n. 4, p. 202440468757, 2024.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. *Saberes em (trans) formação*: tema central da formação de professores, v. 1, p. 113-172, 2017.

JACOB, A. E.; BUENO, L. O modelo didático do gênero debate eleitoral. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020.

LEAL, T. F. Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e na prática docente. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, v. 26, n. 1, p. 26-51, 2022.

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. *Veredas - Revista de estudos linguísticos*, v.26, n.1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37776>.

MAGALHÃES, T. G.; CASTRO, J. J. S.; NEVES, C. L. L. Revisão sobre oralidade no contexto acadêmico de formação docente: quais práticas e gêneros? In: FERREIRA, R.

V. J.; MICARELLO, H. A. L. S. (orgs.). *Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados: linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.95651.7.

MAGALHÃES, T. G. Por uma pedagogia do oral. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 11/2, p. 137-153, dez. 2008.

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

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

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDES, E. P. S.; PESSOA, A. C.; BUNZEN, C. S. J. Oralidade em coleção de livro didático de português para turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. *Caderno Seminal*, Rio de Janeiro, n. 44, 2023. DOI: 10.12957/seminal.2023.72358.

MOURA, F. S.; BUENO, L. Um modelo didático do gênero curiosidade científica para o 1º ano do ensino fundamental. In: Willian Douglas Guilherme. (Org.). *Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira*, 1. ed.: Atena Editora, 2019, v. 6, p. 319-330.

MUNDURUKU, D. *Karu Taru: o pequeno pajé*. Ilustrações de Marilda Castanha. Porto Alegre: EDELBRA, 2013.

NASCIMENTO, A. N.; LINO DE ARAÚJO, D. A programabilidade do eixo oralidade na Base Nacional Comum Curricular e na Proposta Curricular do Estado da Paraíba: modos de (re)organização didática. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 223–247, 2024. DOI: 10.4013/cld.2024.214.12.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ZANI, J. B.; BUENO, L. O ISD, a Análise da Conversação e os Meios não-linguísticos: uma proposta de quadro de análise da comunicação oral em eventos científicos. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, v. 21, n. especial, 2017. DOI: 10.34019/1982-2243.2017.v21.28027.