

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Gisele de Oliveira Barbosa

Formação docente pela experiência: capacidades de linguagem para o ensino da oralidade
com gênero tutorial

Juiz de fora
2025

Gisele De Oliveira Barbosa

**Formação docente pela experiência: capacidades de linguagem para o ensino da oralidade
com gênero tutorial**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas"

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Tânia Guedes Magalhães

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BARBOSA, Gisele de Oliveira.

Formação docente pela experiência : capacidades de linguagem para o ensino da oralidade com gênero tutorial / Gisele de Oliveira
BARBOSA. -- 2025.

331 p.

Orientadora: Tânia Guedes Magalhães

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Oralidade. 2. Formação docente. 3. Tutorial em vídeo. 4. Capacidades de linguagem. I. Magalhães, Tânia Guedes , orient. II. Título.

Gisele de Oliveira Barbosa

Formação docente pela experiência: capacidades de linguagem para o ensino da oralidade com gênero tutorial

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 27 de outubro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Tânia Guedes Magalhães - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Natália Sathler Sigiliano
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Daniela da Silva Vieira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Luzia Bueno
Universidade São Francisco

Dra. Letícia Jovelina Storto
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Juiz de Fora, 10/10/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Tania Guedes Magalhaes, Vice-Chefe de Departamento**, em 01/11/2023, às 15:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leticia Jovelina Storto, Usuário Externo**, em 06/11/2023, às 20:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Natalia Sathler Sigiliano, Professor(a)**, em 06/11/2023, às 22:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela da Silva Vieira, Professor(a)**, em 10/11/2023, às 10:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luzia Bueno, Usuário Externo**, em 13/11/2023, às 16:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1521733** e o código CRC **39D5E332**.

Aos meus alunos e colegas-amigos de trabalho, que sonham e lutam junto comigo por um mundo mais justo e igualitário, e que não existirá, a não ser pela Educação.

“A educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”
(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Algo muito importante que aprendi com o ISD, em tantos anos de estudo, é que somos construídos pelas interações, somos "moldados" por pessoas, lugares, situações...

Este trabalho só foi possível porque tive a oportunidade e encontrar em meu caminho pessoas que contribuíram para construção de quem sou hoje. Acredito que somos atravessados por discursos e por ações que nos compõem nas mais diferentes situações e momentos da vida. Assim, agradeço às muitas vozes que me formaram, desde a minha infância até hoje:

A lembrança mais doce no meu coração, de minha avó Cecília; o orgulho de meu avô Francisco; o exemplo de luta e amor de minha mãe Rosário; o companheirismo, amor e cuidado de meus irmãos Fernanda e Fabrício; a experiência de doação e zelo por meus sobrinhos Maria Cecília, Yury, Mariana e Maria Eduarda.

João, meu amor, companheiro de jornada, meu melhor amigo, meu alicerce nas alegrias e nas dores, sem você, não suportaria tanto! Você ampliou minha família, me trazendo outra mãe, a nossa Bebete, mais duas irmãs Amanda e Letícia, que nos deram Marcelinho, Arthur, Lorena, Davi e Laura, para amar e cuidar.

E que sorte encontrar pessoas que tornaram as tarefas menos árduas. Minhas companheiras de trabalho e amigas, Janaína, Danielle e Selma, com quem divido o dia-a-dia da escola; Carol Ferreira, que partilhou comigo as agruras e as alegrias de ser doutoranda, minhas eternas Poderosas, Kelly, Simone e Margarete, que profetizaram este momento muito antes de mim. Amizade é o amor que nunca morre!

Há também aqueles que nos transformam em profissionais melhores. Minha mais que orientadora, Tânia Magalhães, com sua generosidade e compreensão, talvez nem saiba que me ensinou para além da academia. Esse trabalho é NOSSO, nossa causa, nossa contribuição! E como não ser grata a essas mulheres-pesquisadoras que aceitaram avaliar e colaborar com esta pesquisa, Professoras Luzia, Letícia, Natália e Daniela: é uma honra!!

Em mim, também trago as dores deste percurso, o cansaço, a ansiedade, a perda, a saudade, mas carrego, em contrapartida, a emoção da superação, o reconhecimento das capacidades desenvolvidas na trajetória daquela graduanda que sonhava apenas em chegar à sala de aula, mas que a vida encaminhou para que alcançasse mais. Viva a Universidade Federal de Juiz de Fora, o ensino público, gratuito e de qualidade!

“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”. Que assim seja!

“O saber que não vem da experiência não é realmente saber”. (Vygotsky, 1989)

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, com foco na formação de professores, e teve por objetivo principal investigar quais saberes emergem de um curso de formação docente para o ensino de oralidade com gênero oral tutorial em vídeo. Como objetivos específicos, buscamos a) analisar as dimensões ensináveis do gênero tutorial; b) analisar as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos professores na produção do tutorial, verificando o surgimento de operações de linguagem específicas da oralidade; e c) compreender as reflexões feitas pelos professores durante o curso “Práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa”. Para tanto, construímos um modelo didático do gênero textual tutorial e ofertamos um curso de formação docente, inicial e continuada, que contemplou conhecimentos disciplinares e didático-pedagógicos sobre oralidade, ensino de gêneros orais, uso de tecnologias e a experiência de produção e circulação de um exemplar do gênero. Como aporte teórico e metodológico, trazemos discussões acerca i) dos estudos de oralidade e letramento; ii) do Interacionismo Sociodiscursivo; iii) dos gêneros textuais orais; iv) da Engenharia Didática; v) das Capacidades de Linguagem, vi) do desenvolvimento humano; e vii) da metodologia de pesquisa-ação. O *corpus* de pesquisa foi constituído por 30 tutoriais em vídeo, que serviram para a elaboração do modelo didático, com base nas orientações do ISD. Para a análise das capacidades de linguagem, foram utilizadas as produções, inicial e final, de duas cursistas e, por fim, a transcrição da sessão reflexiva sobre a experiência do curso e da produção do tutorial, que permitiu a compreensão das reflexões feitas pelas cursistas, adotando os Segmentos de Orientação Temática e Segmentos de Tratamento Temático. Em relação ao primeiro objetivo, elaboramos um modelo didático do tutorial, elencando suas características. Sobre o segundo, verificamos que, a partir da SD e da produção do tutorial, as cursistas desenvolveram a maioria das capacidades de linguagem relacionadas ao gênero. Verificamos também o surgimento de capacidades de linguagem específicas tanto do tutorial quanto de gêneros orais em geral. Em relação ao terceiro objetivo, compreendemos que uma experiência de formação “para e pela” linguagem se constitui como um potente formato de estruturação de formações, uma vez que permitiu a imersão das cursistas em práticas de produção textual, fazendo com que emergissem reflexões acerca dos conceitos sobre oralidade e seu ensino, do agir docente e das representações que as cursistas tinham de si mesmas. A partir desses resultados, concluímos que, embora existam lacunas na formação de professores para o ensino da oralidade, é possível modificar esse quadro, fazendo com que professores formados e em formação sejam capazes de trabalhar com gêneros orais em sala de aula, de forma efetiva e eficiente, contribuindo para a formação cidadã de seus alunos.

Palavras Chave: Oralidade. Formação Docente. Tutorial Em Vídeo. Capacidades de Linguagem

ABSTRACT

This research is part of the field of Applied Linguistics, with a focus on teacher education, and its main objective was to investigate what knowledges emerges from a teacher education course for teaching orality with the oral video tutorial genre. As specific objectives, we sought to a) analyse the teachable dimensions of the tutorial genre; b) Analyse the language capacities developed by the teachers in the production of the tutorial, verifying the emergence of language operations specific to orality; and c) understand the reflections made by the teachers during the course “Practices of orality in the teaching of Portuguese Language”. To this purpose, we built a didactic model of the textual genre video tutorial and offered a teaching education course, to graduated and graders, which included disciplinary and didactic-pedagogical knowledge about orality, teaching oral genres, the use of technologies and the experience of producing and circulating the genre. As a theoretical and methodological contribution, we brought the discussions about i) orality and literacy studies; ii) Sociodiscursive Interacionism; iii) oral textual genres; iv) Didactic Engineering; v) Language Capacities; vi) Human Development; vii) Action-Research methodology. The research corpus was made up of 30 video tutorials, which enabled the construction of a didactic model, based on the ISD’s orientations. To analyse the language capacities, we used two teachers’ text productions, initial and final, and, finally, the transcription of a reflexive section about the course experience and the production of the tutorial, which provided the comprehension of the reflections made by the course members, adopting the Segments of Thematic Orientation and the Segments of Thematic Treatment. Related to the first objective, we elaborated a didactic model of the video tutorial, cataloguing its characteristics. About the second, we verified that, since of the didactic sequence and the production of the tutorial, the course members developed the most of the language capacities related to the genre. We also verified the appearance of specific language capacities related to the tutorial and the oral genres in general. With respect to the third objective, we comprehend that an experience of a teacher education “to” and “through” the language arises as powerful way to realize the teacher education, since as allowed an immersion of the course members in practices of text production, resulting in emersion of reflections about the concepts of orality and its teaching, teaching acting and the representations that the course members had about themselves. Since these results, we concluded that, although there are gaps in the teaching education to teaching orality, it is possible to modifying this picture, making teachers, graduated and graders, being capable to work with oral genres in their classes, in an effective and efficient way, contributing to their students’ citizen education.

Keywords: Orality. Teaching Education. Language Capacities. Video Tutorial

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Plano de condução da pesquisa	24
Quadro 2- Caracterização das Sequências didáticas no contexto brasileiro.....	56
Quadro 3 - Momentos da relação oral/escrito	76
Quadro 4 - Aspectos extralinguísticos.....	89
Quadro 5 - Aspectos paralinguísticos e cinésicos	90
Quadro 6 - Aspectos linguísticos.....	90
Quadro 7 - A (re)organização do gênero tutorial	93
Quadro 8 - Categorias de tutoriais analisados	101
Quadro 9 - Modelo Didático do Gênero Tutorial em Vídeo	107
Quadro 10 - Construção composicional do tutorial.....	108
Quadro 11 - Estilo e recursos linguísticos	110
Quadro 12 - As capacidades de linguagem para o gênero Tutorial em Vídeo	112
Quadro 13 - Síntese das capacidades de linguagem desenvolvidas por Simone.....	159
Quadro 14 - Síntese das capacidades de linguagem desenvolvidas por Bárbara	203
Quadro 15 - SOT e STT na Sessão de Reflexão.....	206
Quadro 16 - Meios não linguísticos da comunicação oral.....	209
Quadro 17 - Mudança de perspectiva antes e depois da produção	240

FIGURAS

Figura 1 – Categorias de capacidades de linguagem.....	44
Figura 2 - Práticas didáticas	48
Figura 3 - Esquema da Sequência didática.....	53
Figura 4- Produtora de um tutorial	115
Figura 5- Elementos que compõem o tutorial	116
Figura 6- Agir praxiológico.....	117
Figura 7- Adequação ao contexto 1	119
Figura 8- Adequação ao contexto 2.....	119
Figura 9- Captação de seguidores.....	121
Figura 10 - Adequação ao público.....	122
Figura 11 - Caracterização da professora	124
Figura 12 - Demonstrando o resultado	125
Figura 13 - Abertura do tutorial.....	127
Figura 14 - Saudação e explicação do que será ensinado.....	127
Figura 15 - Desenvolvimento: apresentação dos materiais	128
Figura 16 - Descrição das ações 1	128
Figura 17 - Descrição das ações 2	129
Figura 18 - Fechamento: resultado	129
Figura 19 - Fechamento: pedido de like, compartilhamento	129

Figura 20 - Despedida	130
Figura 21- Passando a cola	131
Figura 22 - Colando a folha.....	132
Figura 23 - Recortando a peça.....	132
Figura 24 - Banner de abertura.....	134
Figura 25 - Demonstrando imagens.....	137
Figura 26 - Colando papelão	138
Figura 27 - Jogo pronto	138
Figura 28 - 2ª opção.....	138
Figura 29 - Recortando a imagem	144
Figura 30 - Folha e papelão	145
Figura 31 - Fazendo a letra.....	145
Figura 32 - Vinheta de abertura.....	146
Figura 33 - Você vai precisar de: cola.....	146
Figura 34 - Régua	146
Figura 35 - Tesoura	147
Figura 36 - Todos os materiais na mesa	147
Figura 37 - Visão geral da cena.....	147
Figura 38 - Visão geral: plano aberto	148
Figura 39 - Todos os materiais na mesa: plano fechado, visto de cima	148
Figura 40 - Instruções: foco nos objetos e nas mãos	149
Figura 41 - Resultado final: plano baixo	149
Figura 42 - Demonstração do resultado.....	150
Figura 43 - Vinheta com tema infantil.....	151
Figura 44 - Vestuário com tema infantil.....	152
Figura 45 - Expressões faciais e corporais 1	153
Figura 46 - Expressões faciais e corporais 2	153
Figura 47 - Expressões faciais e corporais 3	153
Figura 48 - Expressões faciais e corporais 4	154
Figura 49 - Gestual 1	154
Figura 50 - Gestual 2	155
Figura 51 - Gestual 3	155
Figura 52 - Gestual 4	155
Figura 53 - Gestual 5	156
Figura 54 - Movimentos de tela 1.....	156
Figura 55 - Movimento de tela 2	157
Figura 56 - Movimento de tela 3	157
Figura 57 - Apresentação física 1	158
Figura 58 - Apresentação física 2	158
Figura 59 - Apresentação de Bárbara	161
Figura 60 - Início do Tutorial	163
Figura 61 - Conhecimentos organizados	163
Figura 62 - Vestuário e cenário 1	163

Figura 63 - Vestuário e cenário 2	163
Figura 64 - Demonstração de ferramentas digitais.....	166
Figura 65 - Clipchamp.....	166
Figura 66 - Possibilidades de ferramentas.....	171
Figura 67 - Ferramentas do Google.....	171
Figura 68 - Vinheta de abertura.....	172
Figura 69 - Aceno de despedida.....	172
Figura 70 - Vinheta de abertura.....	174
Figura 71 - Saudação.....	174
Figura 72 - Apresentação do tema do tutorial.....	175
Figura 73 - Início do desenvolvimento.....	175
Figura 74 - O que é e porque ensinar o gênero Seminário.....	176
Figura 75 - Início da sistematização.....	176
Figura 76 - Descrição das ações.....	177
Figura 77 - Transição de etapas.....	177
Figura 78 - Etapas do seminário.....	177
Figura 79 - Elementos não verbais.....	178
Figura 80 - Fechamento.....	179
Figura 81 - Apontando o tópico.....	181
Figura 82 - Transposição 1.....	182
Figura 83 - Transposição 2.....	182
Figura 84 - Transposição 3.....	183
Figura 85 - Apoio em material escrito.....	184
Figura 86 - Etapas do Seminário.....	195
Figura 87 - Imagem e música de abertura.....	196
Figura 88 - Demonstração de página.....	196
Figura 89 - Cenário 1ª produção.....	197
Figura 90 - Cenário Produção final.....	197
Figura 91 - Powerpoint.....	198
Figura 92 - Uso do Clipchamp.....	199
Figura 93 - Ferramentas do Google.....	199
Figura 94 – Letreiro 1.....	200
Figura 95 - Letreiro 2.....	200
Figura 96 - Quadro de etapas.....	200
Figura 97 - Expressão facial.....	201
Figura 98 - Gestual.....	201
Figura 99 - Aparência física 1ª produção.....	203
Figura 100 - Aparência física produção final.....	203
Figura 101 - Ciclo de perenização da ausência de práticas de ensino do oral.....	232

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CA** – Capacidades de ação
- CD** – Capacidades discursivas
- CL** – Capacidades de linguagem
- CLD** – Capacidades linguístico-discursivas
- CMS** – Capacidades multissemióticas
- CS** – Capacidades de significação
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EAD** – Educação à distância
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- ISD** – Interacionismo Sociodiscursivo
- LA** – Linguística Aplicada
- LD** – Livro Didático
- LEPs** – Grupo Linguagem, Educação e Práticas Sociais
- LP** – Língua Portuguesa
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MDG** – Modelo Didático de Gênero
- MTG** – Modelo Teórico de Gênero
- PCLP** – Proposta Curricular de Língua Portuguesa
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência
- PROFLETRAS** – Mestrado Profissional em Letras
- SD** – Sequência Didática
- SIGET** – Simpósio de Gêneros Textuais
- TDIC** – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- TD** – Transposição Didática
- UNB** – Universidade de Brasília
- USP** – Universidade de São Paulo
- UFJF** – Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
1.1	O percurso que nos trouxe até aqui	12
1.2	Sobre o tema desta pesquisa	16
1.3	Porque investigar a formação de professores para a oralidade	19
1.4.	UMA QUESTÃO DE PESQUISA SE APRESENTA	22
1.5	Os pressupostos que embasam nossa pesquisa	25
1.6	Pesquisas relacionadas à formação docente e ao ensino de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa	26
1.6.1	Resultados das buscas	27
1.6.2	Sobre o “Ensino de gêneros orais”	28
1.6.3	Sobre a “oralidade e formação docente”	29
1.6.4	Sobre o “gênero tutorial”	30
2	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	31
2.1	Breve quadro teórico geral	31
2.2	O desenvolvimento na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo	37
2.3	Modelo didático e sequências didáticas de gêneros textuais	45
3	FORMAÇÃO DOCENTE	58
3.1	Formação inicial e continuada de professores	58
3.2	Formação docente para o ensino de língua: a especificidade da oralidade	68
4	ORALIDADE, ENSINO DE ORALIDADE E GÊNERO TUTORIAL	75
4.1	Aspectos teóricos gerais	75
4.2	ORALIDADE E SALA DE AULA	83
4.3	O gênero tutorial	92
5	METODOLOGIA	96
5.1	O caráter e o contexto de pesquisa – o curso de formação e a pesquisa-ação	96
5.2	Os sujeitos da pesquisa – professoras cursistas	99

5.3	Os instrumentos de coleta de dados e constituição de corpus -----	101
5.4	Os procedimentos de análise-----	102
6	ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS-----	106
6.1	O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO TUTORIAL EM VÍDEO -----	106
6.2	As capacidades de linguagem desenvolvidas pelas cursistas-----	112
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	242
8	REFERÊNCIAS-----	246
	ANEXOS-----	262

1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 80, diversas pesquisas com foco em metodologias de ensino de língua materna têm apontado para a necessidade de uma mudança no objeto das aulas de Língua Portuguesa (doravante LP). Uma série de estudos voltados para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e jovens em idade escolar (Ferreiro; Teberoski, 1985; Kleiman, 1989) revelou, inicialmente, uma exigência de se reverem os processos de alfabetização e, em seguida, as concepções de aprendizagem em leitura e escrita, observando-se que o processo de aprendizagem está diretamente relacionado à interação e às práticas sociais de uso da linguagem (Geraldi, 1984; Soares, 1986; Koch, 1992; Travaglia, 1997, Kleiman, 2002).

Considerando esses avanços, inúmeros pesquisadores, especialmente no campo da Linguística Aplicada (LA), passaram a evocar uma concepção interacionista de linguagem para o ensino, visto que é pela interação com as outras pessoas, por meio da linguagem, que a comunicação se dá e que a aprendizagem da língua se mostra mais promissora. Essa vertente tomou ainda mais corpo com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (Brasil, 1997/1998), no fim da década de 90, dando mais ênfase às teorias de gênero e, conseqüentemente, promovendo uma grande transformação no ensino de LP, uma vez que ficou claro que um ensino baseado apenas no estudo e memorização de regras gramaticais não seria suficiente para formar um aluno capaz de interagir de modo eficiente na sociedade.

Mesmo antes da publicação dos PCN, até a atualidade, incontáveis pesquisadores, estrangeiros e brasileiros (Bronckart, 1999/2006; Motta-Roth, 2002; Rojo, 2001; Dionísio; Machado; Bezerra, 2002; Schneuwly; Dolz, 2004) se dedicaram a investigar as contribuições oferecidas pelas teorias de gêneros textuais para a educação, em especial o ensino de língua materna, já que estes passaram a ser o cerne das aulas de língua, chegando de fato às práticas escolares.

Embora tal concepção já tenha sido amplamente difundida e pesquisada entre estudiosos e o ensino pautado pela leitura, estudo e produção de gêneros textuais já seja uma prática realizada por grande parte dos professores de LP, há ainda muito no que avançar, sobretudo em relação à transposição desses gêneros, inclusive os orais, para a sala de aula. Nesse contexto, o tema da oralidade em sala de aula se mostra bastante necessário e importante, uma vez que, de acordo com diversos pesquisadores da linguagem (Marcuschi, 2001; Rojo, 2001; Magalhães, 2008; Bentes, 2010), os gêneros textuais escritos têm prioridade nas práticas

de ensino. Os motivos para essa supremacia são muitos e os discutiremos ao longo deste trabalho.

Há que se ressaltar também as questões relacionadas à formação docente no Brasil, a qual ainda se encontra bastante arraigada em conhecimentos teóricos, muitas vezes deixando de lado os aspectos práticos da docência. Gatti (2010) aponta que, nos cursos de Letras, por exemplo, o número de disciplinas que concentram conhecimentos disciplinares é muito maior do que as que contemplam os saberes pedagógicos. Desse modo, os professores recém-formados acabam por ingressar na vida profissional com lacunas em sua formação que demandarão grande esforço para serem preenchidas. Uma dessas lacunas reside no tema do ensino de oralidade. Para Palmiere (2005), Magalhães (2006), Bueno (2009), Leal; Brandão; Nascimento (2010), Costa-Maciel (2011), entre outros, há que se rever como esse tema é abordado, tanto na formação inicial quanto na continuada, de modo que sejam observados não só conhecimentos teóricos como também aqueles que se relacionam diretamente com o agir docente, como a reflexão sobre a prática, o trabalho sistematizado com os gêneros orais por meio da elaboração de modelos e sequências didáticas, bem como a oportunização de experiências de estudo e produção de gêneros textuais orais que circulem no meio acadêmico, profissional e escolar, oferecendo aos docentes, formados e em formação, uma experiência de formação “para e pela linguagem.” Isso significa que voltamos para ações em que os docentes não só discutem efetivamente os conhecimentos pedagógicos (teóricos e práticos) relativos à transposição da oralidade e dos gêneros orais na escola, quanto tenham efetivas experiências de autoria por meio da interação pelos gêneros orais, ou seja, que produzam entrevistas, podcasts, etc., e transformem este conhecimento da experiência em conhecimento para a docência, o que discutiremos mais amplamente na seção 3. Ressalta-se, ainda, que muitos avanços já podem ser observados nesse sentido, contudo há ainda muito que se discutir e realizar em relação ao ensino da oralidade nas aulas de LP.

Os estudos de oralidade mais contemporâneos datam da década de 60, com Havelock, quando o autor nos chama a atenção para as sociedades essencialmente orais e sua perfeita capacidade de registrar e manter vivas memórias, conhecimentos e avanços, não necessitando da escrita para tal, como afirmam Galvão e Batista (2006). Assim, fica clara a percepção de que uma sociedade que interage apenas pela oralidade vive plenamente, constrói conhecimento e interação, o que por muito tempo se pensou ser prioridade das sociedades em que a escrita está bastante disseminada.

Já nas décadas seguintes, muitos pesquisadores como Olson (1997), Street (1984, 1995 [2014]), Koch (2004), Fávero, Andrade e Aquino (1999), Castilho (2000), Marcuschi (2001), Signorini (2001), Rojo (2001), Galvão e Batista (2006), e outros nos chamam a atenção para a desmitificação da dicotomia fala/escrita e seus impactos no desenvolvimento humano, mostrando que, além de não haver uma relação entre escrita e desenvolvimento, ambas não se contrapõem, mas se relacionam e se interpenetram. Por muitos anos, apostou-se em uma supremacia da escrita, especialmente entre os professores de língua materna, por acreditar-se que a escrita é mais organizada, estruturada e passível de revisão, entre outras características, e que somente por meio do domínio dela um sujeito seria considerado cidadão. Tal crença está cada vez mais desacreditada – pelo menos no meio acadêmico, mas não tanto no domínio pedagógico, como veremos neste trabalho – especialmente depois do advento da internet, das tecnologias digitais e das diversas possibilidades de comunicação através delas.

Marcuschi (2001) já nos chamou a atenção para a observação dos diversos gêneros textuais predominantemente escritos que se mesclam com o oral, como a entrevista, e aqueles que se realizam na oralidade, mas se apoiam no escrito, como o telejornal, por exemplo, evidenciando que oralidade e escrita não se encontram em eixos paralelos, mas se relacionam nos diversos contextos comunicativos, por meio dos gêneros textuais.

Já Rojo e Schneuwly (2006) avançam nesse sentido, evidenciando o papel das novas tecnologias de comunicação, como já mencionamos, e de que modo elas influenciam nas escolhas da modalidade da língua a ser utilizada pelo indivíduo. Os autores sugerem que não só a relação entre oralidade e escrita não é dicotômica, como é, de fato, de integração. Partindo da compreensão de que a língua se manifesta em um contexto social, histórico e cultural, e que se estrutura por meio de gêneros textuais, são estes que devem evidenciar a necessidade de uso da oralidade, da escrita ou das duas, de forma integrada, em determinado contexto, como no gênero conferência, exemplificado pelos autores, em que a medida em que é proferida (via oral), são utilizados slides (escritos) de forma integrada à fala. De fato, designar um gênero como oral ou escrito trata-se apenas de uma predominância e uma estratégia pedagógica que oriente os alunos, visto que na realização, fala e escrita estão imbricadas nas práticas sociais de oralidade e letramento, como veremos na seção 4.

Sendo assim, se o objeto de ensino das aulas de LP são os gêneros textuais e seus contextos de uso, é de se inferir que os gêneros orais sejam tão explorados quanto os escritos nas aulas de português. Contudo, não é o que acontece. De acordo com Bentes (2010), para muitos professores de LP, não há necessidade de se trabalhar especificamente com gêneros

orais. Há vários fatores para esta crença, como o entendimento de que “discussões orais” livres sobre um tema qualquer já se configuram como trabalho com o oral, ou até de que os alunos já “sabem falar” e, portanto, não precisam aprender mais nada nesse sentido, conforme atestou, anteriormente, Marcuschi (1997), entre outros autores.

Vale ressaltar que esse pensamento desconsidera uma série de conhecimentos subjacentes ao estudo dos gêneros orais, como os aspectos extralinguísticos, tais como a gestualidade, as expressões faciais, a entonação, impositação de voz, postura corporal e muitos outros. De acordo com Botler e Suassuna (2016), esses conhecimentos não são, na maioria das vezes, abordados nos cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, o que resulta no desconhecimento ou insegurança do professor para trabalhá-los em sala de aula. Vemos, então, que mais do que constatar o que os professores fazem em sala de aula, precisamos alcançar, também, os cursos de formação docente, inicial ou continuada, buscando promover mudanças que impactem efetivamente na escola básica. Pesquisas como esta, e outras, podem contribuir nesse sentido. Segundo Magalhães (2020), em trabalho que discute questões de oralidade e formação docente,

quando temos fortalecimento da formação docente para as demandas da escola básica, investimento em qualificação e foco na realidade docente, considerando sua prática já realizada como efetivo saber que deve ser articulado ao saber científico-acadêmico, propiciamos um quadro que revigora a identidade docente, a valorização da prática profissional e a transformação desse saber como insumo para a formação de novos professores. (Magalhães, 2020, p. 74)

É nesse contexto que se inseriu nosso projeto de estudos de doutorado, que objetivou, também, ampliar as pesquisas que relacionam oralidade e formação docente. Para tanto, propusemo-nos a investigar quais saberes emergem de um curso de formação docente para o ensino de oralidade na escola básica, atendendo à necessidade de contribuir com a formação de professores e, conseqüentemente, com o ensino de Língua Portuguesa. O gênero oral tutorial em vídeo, a ser definido na seção 6, foi escolhido para ser estudado e produzido pelas cursistas, devido ao seu grande potencial de trabalho em sala de aula com adolescentes, principalmente; além de oferecer possibilidades de trabalho com tecnologias digitais e, também, por verificar-se um grande aumento na procura desses vídeos, especialmente em tempos de ensino remoto, quando se deu o curso. Assim, nosso estudo pretendeu demonstrar alguns caminhos – entre muitos – que possam levar o professor de língua materna a colocar em prática estratégias sólidas e conscientes de ensino em sala de aula, a partir da própria experiência com os gêneros orais em sua formação.

Nesta seção introdutória, objetivamos explicitar o percurso realizado, evidenciando de que modo surgiu nossa pesquisa e nosso interesse pelo tema, sua relevância para a comunidade acadêmica e, brevemente, os pressupostos teóricos nos quais nos embasamos. Em seguida, apresentaremos a organização de nosso trabalho e as estratégias implementadas para realizá-lo.

1.1 O percurso que me trouxe até aqui¹

Ser professor no Brasil sempre foi e continua sendo, atualmente, uma tarefa bastante intrincada, que implica ressignificar-se como profissional o tempo todo. Digo isso não só pela ausência de investimentos e incentivos para a profissão por parte do Estado, mas também pela imensa diversidade que compõe a sala de aula e a escola. Trabalhar com textos que ressoarão na vida de adolescentes, ampliar seus horizontes, fazer com que o ensino traga significado para suas vidas tem sido o desafio que me move como professora de Língua Portuguesa, profissão que escolhi desde a infância.

Além dos desafios diários que se colocam no caminho do professor, vivemos no ano de 2020 uma situação nunca imaginada: adaptar-nos ao contexto de uma pandemia que exigiu a suspensão das aulas presenciais. Com o isolamento social, veio a interrupção do ano letivo, o que levou os professores de todos os segmentos educacionais a se desdobrarem na busca por novas metodologias para o ensino remoto e a multiplicarem exponencialmente suas horas de trabalho. No meio acadêmico, essa situação exigiu que muitos pesquisadores tivessem que redirecionar seus trabalhos, apontar novas diretrizes ou mesmo modificar seus objetos de pesquisa.

Este estudo não fugiu dessa nova realidade. Inicialmente, nosso objeto de investigação tinha como alvo o desenvolvimento no eixo da oralidade dos alunos da escola pública na qual leciono. Contudo, diante da dificuldade de acesso aos meios digitais dessa comunidade escolar para as atividades de ensino remoto, voltamos nosso olhar para formação docente, inicial e continuada, não só por entender que esses sujeitos e seu desenvolvimento também carecem do olhar acadêmico, mas também por já haver outros estudos relacionados à formação docente para a oralidade em andamento no grupo de pesquisa ao qual pertenço, e sobre o qual discorrerei adiante.

¹ Nesta seção, por se tratar da narrativa de um percurso pessoal, optamos por usar a primeira pessoa do singular, na tentativa de agregar mais subjetividade ao que gostaríamos de explicitar.

Entendendo que a contribuição para os estudos nesse campo seria também significativa, optamos por realizar um curso online com professores formados e em formação, mudando nosso lócus de pesquisa, mas mantendo o mesmo gênero textual, antes destinado aos alunos, e alguns objetivos específicos. Certamente, reconfigurar um trabalho já em andamento não foi tarefa das mais fáceis, sobretudo em meio a tantas incertezas trazidas pela pandemia do Sars-Cov 2 (Corona Vírus) e suas implicações na vida de todos. Este é, sem dúvida, mais um dos muitos desafios que enfrentei ao longo da carreira de docente. Por isso, vale a pena relatar o trajeto que me trouxe até aqui.

Já nos anos finais da graduação, por volta do ano de 2003, quando tive os primeiros contatos com diferentes teorias de Gêneros Textuais (Dionísio; Machado; Bezerra, 2002), ficou claro para mim que o sentido das aulas de Língua Portuguesa não estava no estudo das regras gramaticais, pois percebi que apenas estudar essas regras não levaria meus alunos a uma reflexão crítica acerca de seu papel na sociedade, não os faria pensar sobre suas ações fora da escola.

Depois de graduada, essa inquietação me acompanhou por alguns anos, levando-me a sempre buscar mais conhecimento, embora não soubesse exatamente como ou onde. Foi assim que ingressei no grupo de pesquisa FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino – que hoje é um Núcleo da Faculdade de Educação e que agrega o grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais (LEPS), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora no ano de 2011, a partir de um convite feito aos professores da escola municipal na qual atuava, pela professora Tânia Guedes Magalhães. Estar no grupo me fez perceber que muito do que eu já realizava na sala de aula estava de acordo com as metodologias de ensino vigentes, porém eu o fazia de modo inconsciente e sem o respaldo de uma teoria. As leituras, reflexões e trocas de experiências no âmbito do grupo de pesquisa contribuíram imensamente para que eu começasse a encontrar respostas para os incômodos que me acompanhavam enquanto docente: como selecionar os conteúdos a serem ensinados? Como ensinar de maneira que meus alunos pudessem se desenvolver enquanto seres humanos e cidadãos? Como as aulas de Língua Portuguesa poderiam contribuir para que meus alunos pudessem utilizar, de fato, esse conhecimento em suas vidas fora da escola?

Essas perguntas ganharam respostas ainda mais claras e consistentes quando, em 2012/2013, tive a grande oportunidade de atuar como supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e esse foi, sem dúvidas, um divisor de águas em minha carreira profissional, pois me proporcionou uma visão ampliada do papel do professor,

chamando minha atenção para a importância da formação inicial e continuada, da reflexão acerca da produção de material didático, de se focar nos objetivos do ensino e no desenvolvimento do aluno. Questões que em todo o percurso da graduação foram pouco ou nunca mencionadas. O PIBID é um programa do qual todo professor deveria fazer parte. O contato com professores em formação, preparar os materiais em conjunto com uma professora orientadora, aliando a minha prática à teoria, fazer planejamentos sólidos, realizáveis, investir no protagonismo dos alunos, levando-os a produzir e fazer circular seus textos em uma revista² foi, e ainda é, a melhor experiência que já tive enquanto professora de Língua Portuguesa.

Participar desse projeto contribuiu não só para meu enriquecimento profissional, mas pessoal também, permitiu me sentir segura e confiante, como nunca, para tentar ingressar em um programa de mestrado. Ainda em 2013, finalizando o PIBID, me inscrevi e fui aprovada para a primeira turma do Proletras (Mestrado Profissional em Letras) da Universidade Federal de Juiz de Fora, outro programa de formação que deveria ser estendido, a meu ver, para todos os professores de todas as áreas, pois cria uma ponte entre o meio acadêmico e a escola básica, especificamente para os anos finais do Ensino Fundamental, uma etapa pouco contemplada pelas políticas públicas educacionais. Essa percepção advém do fato de haver programas que contemplam apenas a fase de alfabetização e o Ensino Médio, como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem), entre outros. Poderíamos destacar o Mais Educação, uma estratégia do governo federal para a ampliação da jornada escolar, coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), mas este não possui um foco específico em determinada fase de escolarização.

Já iniciados os estudos no mestrado, precisei definir qual seria o meu tema de pesquisa e aquela inquietação que vinha desde o fim da graduação veio à tona novamente, me levando a investigar qual o papel da gramática em um ensino pautado pelos gêneros textuais. Os resultados obtidos na dissertação³ me fizeram perceber que é possível elaborar planos de ensino que sejam realmente significativos e consistentes, e que abarquem em profundidade os aspectos

² O resultado do projeto realizado no âmbito do PIBID, a revista “Música na Ponta da Língua”, pode ser conferido no endereço <https://www.ufjf.br/nucleofale/acoes/fale-na-escola/pibid-letramento/>

³ A dissertação de mestrado *O lugar da gramática no ensino de gêneros textuais: o modelo didático aponta um caminho* pode ser acessada em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/4623>

relacionados a um determinado gênero textual, sem que nenhum deles deixe de ser contemplado, inclusive os gramaticais.

Assim como o PIBID, o Profletras ampliou meus horizontes enquanto professora, desenvolvendo outra capacidade, a de pesquisadora. Para fundamentar minha pesquisa, busquei nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), já conhecido nos anos de Grupo de Pesquisa LEPs e PIBID, os caminhos que me levaram a responder a minha pergunta. O Modelo Didático de Gênero foi a ferramenta com a qual trabalhei para demonstrar o caminho a ser percorrido pelo professor na hora de elaborar seus planos de ensino, contemplando o estudo dos gêneros textuais e a gramática intrínseca a eles. Foi no mestrado também que conheci mais profundamente, e me identifiquei, com a metodologia de pesquisa-ação e suas possibilidades de se observar um problema e atuar sobre ele, agindo sobre a minha própria prática. O exercício de olhar para si enquanto educador, observar as dificuldades, lidar com elas e analisar os resultados é algo que contribui imensamente para a formação continuada dos docentes, fazendo com que tenhamos a oportunidade de ressignificar nossa prática. A evolução profissional é, além de gratificante, necessária.

Após a conclusão do mestrado, comecei a empregar em minhas aulas os conhecimentos adquiridos nessas experiências tão marcantes das quais havia participado. Por um tempo, esses saberes foram suficientes para que eu me sentisse “acomodada”, em um bom sentido, em minha posição de docente. Todavia, a veia de pesquisadora que se constituiu ao longo dos anos de estudos não parou de pulsar, trazendo-me uma nova inquietação: a maioria dos gêneros textuais trazidos pelos livros didáticos e trabalhados pelos meus pares nas escolas era escrita. Onde ficam os gêneros orais? Muitos colegas sequer mencionavam esses gêneros em seus planejamentos, ou, quando o faziam, acabavam por não os trabalhar, alegando muitas dificuldades.

Então, ainda engajada no Grupo de Pesquisa e comentando tal fato com outros colegas pesquisadores, observei que essa era uma realidade não só da minha escola, mas de muitos professores de LP. Ao buscar leituras sobre o tema do ensino de oralidade em sala de aula, percebi que esse era um campo ainda pouco pesquisado na área de Linguística Aplicada. Essa constatação me levou, então, a desenvolver um projeto e submetê-lo no processo de seleção para o doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, dando origem a esta tese.

Neste trabalho, planejei fomentar discussões profícuas com os docentes participantes do curso de formação oferecido. Busquei, assim, desenvolver com esses professores uma

experiência de formação pela linguagem, de maneira que se sentissem mais seguros e instrumentalizados para contemplar os gêneros orais em suas aulas de Língua Portuguesa. Esperei também contribuir com outros pesquisadores, motivando-os a elencar o ensino da oralidade como objeto de pesquisa, uma vez que esse campo ainda carece de trabalho.

Dito isso, e uma vez que este trabalho versa sobre o tema da formação docente, tema tão caro a mim, é necessário tecer algumas considerações a respeito da formação de professores, inicial e continuada, para e pelo ensino da oralidade, o que faremos a seguir.

1.2 Sobre o tema desta pesquisa

Quando se trata da formação docente no Brasil, é necessário admitir o enfrentamento de uma crise que se reflete nas salas de aula. Ainda que os cursos sejam concebidos como licenciaturas, ou seja, cursos de formação de professores, estes não operam de modo a garantir a profissionalidade de seus graduandos. Ao voltarmos nosso olhar para a formação em Língua Portuguesa, mais especificamente no curso de Letras, o qual nos interessa particularmente neste estudo, o que se percebe é o mesmo movimento. Gatti (2010, 2014) aponta essa lacuna quando afirma que haver um predomínio dos conhecimentos disciplinares (linguística e literatura) em relação aos conhecimentos específicos do fazer docente. Se afunilarmos o tema para as especificidades do ensino de língua, como a oralidade, este se encontra ainda menos privilegiado nos programas e currículos desses cursos, como afirma Luna (2016). Desse modo, entendemos que este é um campo profícuo de pesquisas, já que há poucas contribuições na área, conforme sinaliza Magalhães (2018). Além disso, de acordo com Bueno (2009), existe uma demanda dos professores por mais pesquisas sobre esse tema, para que possam ter acesso a esses conhecimentos e, conseqüentemente, fortalecerem suas práticas para o ensino da oralidade nas aulas de LP.

A oralidade apresenta características próprias e elementos que a constituem – como gestos, expressões faciais e corporais, adequação linguística, entre outros – tornando-a, ao contrário do que se pensava, tão “complexa” quanto a escrita. As diversas práticas sociais nas quais nos inserimos apresentam especificidades e necessidades para as quais o falante deve estar preparado. Assim, não se pode descartar o trabalho com a oralidade em sala de aula, de maneira que os educandos possam desenvolver capacidades de linguagem que os preparem para atuar nas diversas situações sociais, desde as mais descontraídas até as mais formais.

Já é consenso entre pesquisadores a necessidade e a importância da transposição dos gêneros orais para a sala de aula, sendo a oralidade, inclusive, um dos quatro eixos organizadores do ensino, somada à leitura, à produção de textos e à análise linguística. Assim, nos documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), por exemplo, já é nítida a preocupação com o espaço que deve ser dado a esses gêneros nas aulas de LP. Os PCN, inclusive, preconizam que o trabalho do professor de LP se oriente por dois grandes eixos “uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua” (Brasil, 1998, p. 35). Observa-se que está bem claro que o eixo da oralidade deve ser privilegiado pelo professor na seleção dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas.

O mesmo ocorre na BNCC, que, seguindo a linha dos PCN, também traz a oralidade como um dos eixos organizadores do ensino, entendendo que uma das competências de linguagem a ser desenvolvida pelos alunos é a de utilizar “diferentes linguagens” (Brasil, 2018, p.63), entre elas a verbal oral, sonora e digital. Desse modo, a BNCC retoma não apenas a orientação de que se trabalhe com gêneros orais, bem como os aspectos extralinguísticos, mas reforça este estudo por meio do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), sugerindo que se desenvolvam com os alunos técnicas de audição, edição e produção de gêneros orais digitais, como *podcasts*, *vlogs*, vídeo-minutos, entre outros (Brasil, 2018, p. 66).

Nesse sentido, em consonância com documentos oficiais, vemos crescerem pesquisas de formação docente e tecnologias, nos últimos anos, como atestam Cerutti (2013), Gabriel (2013), Kersch e Marques (2016), Stutz e Cacilho (2015, 2016), Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), entre outros, uma vez que já não é mais possível desconsiderar a presença e a necessidade dessas tecnologias em nossa sociedade. Portanto, é necessário que a interação com essas ferramentas seja pesquisada e compreendida no âmbito da formação de professores, para que estes sejam capazes de utilizá-las em sala de aula, alcançando, assim, os objetivos de aprendizagem que elas oferecem. Daí advém nossa escolha pelo gênero tutorial em vídeo como foco da formação oferecida por nós, no âmbito dessa pesquisa. Para que os docentes tivessem contato, analisassem e produzissem não apenas com um gênero oral, mas também digital.

Assim, a pesquisa que ora se apresenta elencou o trabalho com o gênero oral tutorial em vídeo, em um curso de formação docente, objetivando, primeiramente, investigar quais saberes emergem de um curso de formação docente pelo gênero oral tutorial em vídeo para o ensino de oralidade na escola básica e tendo como objetivo secundário levar os docentes a

compreenderem que é de suma importância que os gêneros orais sejam trabalhados em sala de aula tanto quanto os escritos. Para tanto, adotamos a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, a partir dos trabalhos de Bronckart (1999, 2006), que entende que é por meio da linguagem que o homem age no mundo e é, ao mesmo tempo, transformado por ele. Dessa forma, as diversas práticas sociais, nas quais todo ser humano se insere, são constituídas por textos, orais ou escritos, que as regulam e são, ao mesmo tempo, reguladas por eles.

Sendo assim, defendemos uma formação docente e um ensino de LP na escola básica pautados pela perspectiva dos gêneros textuais como instrumentos de interação e objetos de ensino e formação (Dolz; Schneuwly, 2004), que trazem para a sala de aula situações práticas de uso real da língua, bem como reflexões sobre usos da linguagem e formas de agir que podem impactar a transposição dos gêneros textuais, orais e escritos, para a escola básica, de modo que os alunos sejam capazes de dominar e fazer uso desses gêneros nas diversas instâncias sociais. Ao se tratar do ensino na escola pública, onde a maioria dos docentes sujeitos desta pesquisa atua, entende-se que, na maioria das vezes, a escola é o único meio de reflexão acerca da leitura, da escuta e da produção (oral ou escrita) de gêneros, a que os educandos têm acesso. Portanto, é necessário que os educadores sejam instrumentalizados para levar ao conhecimento desses alunos a maior diversidade de textos possível, trabalhando-os de forma reflexiva e consciente, capacitando-os para agir na sociedade. Foi o que aspiramos a realizar com o curso de extensão oferecido por nós, no âmbito desta pesquisa.

Uma vez associados à concepção de ensino de língua por meio de gêneros textuais, focamos no conceito de capacidades de linguagem (CL), de Dolz, Pasquier e Bronckart (2017[1993]), Cristovão e Stutz (2011), Cristovão (2013), a ser explorado na seção de conhecimentos teóricos, isto é, as aptidões necessárias para a realização de um texto em uma situação de interação determinada. Embora, para muitos professores e pesquisadores, a ideia de que a oralidade é importante e deve ser problematizada em sala de aula já esteja consolidada, o modo como se faz isso ainda não está muito clara para diversos professores da educação básica. Conforme já dissemos, muitos entendem que a livre conversação já é suficiente para cumprir essa tarefa, ou ainda persiste a crença de que oralidade é sinônimo de desordem.

Desse modo, oferecemos um curso de formação docente que propiciou trazer a experiência de escuta, produção e reflexão sobre o gênero oral, intentando compreender, a partir desta ação, quais aprendizagens emergiram dessa interação. Para isso, apresentamos, inicialmente, um modelo didático do gênero tutorial em vídeo construído por nós. Em seguida, elaboramos e desenvolvemos uma sequência didática para os docentes ao longo do curso,

buscando instrumentalizá-los para didatização de gêneros orais. Explicitaremos, mais à frente, as questões e objetivos de forma sistematizada, com etapas de pesquisa e de ação, constituição de corpus e procedimentos de análise.

Entendemos que tal percurso foi importante não só por investigar o processo de formação docente específico para a oralidade por meio de experiências com gêneros, e não apenas com discussões sobre o ensino, como também para demonstrar uma, dentre muitas maneiras, de se trabalhar os gêneros orais em sala de aula, considerando as realidades escolares das próprias cursistas, o que contribui efetivamente com a prática dos professores da educação básica.

Sobre isso, Nóvoa (1992, p. 25) afirma que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Sendo assim, passaremos, adiante, a explicitar a justificativa que nos sustentou nesta empreitada, de pesquisar e investigar a formação de professores para o ensino da oralidade, visando a contribuir com essa formação.

1.3 Porque investigar a formação de professores para a oralidade

Ao discutirmos a questão da formação docente para o ensino de Língua Portuguesa na escola básica, é necessário atentar para a concepção de linguagem que subjaz à prática do professor em sala de aula. Ao adotar a perspectiva de que a língua é construída social, cultural e historicamente, não é possível mais se pensar em aulas que não abordem o estudo e a produção dos gêneros textuais, utilizados, falados e escritos em todas as ações dos seres humanos em sociedade. Tais usos demonstram, inclusive, que a oralidade está muito mais presente no cotidiano das pessoas do que a própria escrita. Nas palavras de Marcuschi (2001, p. 17), “seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*”. Portanto, faz parte do *métier* do professor elencar conteúdos que sejam reflexo desses contextos sociais, visando ao desenvolvimento de capacidades de linguagem por parte de seus alunos, para que sejam capazes de agir no mundo por meio da linguagem.

Ao se tomar o contexto da escola pública, a responsabilidade do professor de LP é ainda maior, pois é ele quem, na maioria das vezes, apresentará aos alunos, em grande parte oriundos de camadas sociais mais vulneráveis, os gêneros textuais e os contextos nos quais

costumam ser usados, para que esses educandos estejam mais preparados para transitar em meio às diversas situações sociais, sejam elas relacionadas ao campo do trabalho, da participação cidadã ou mesmo ao direito à literatura e à arte como fruição.

Defendemos, portanto, que, nesse contexto de ensino, os gêneros textuais são centrais. Contudo, cumpre ressaltar que os gêneros escritos já são amplamente trabalhados, além de existirem diversas pesquisas e, até mesmo, políticas públicas de incentivo à prática da leitura e da escrita. Por outro lado, o mesmo não ocorre em relação aos gêneros orais.

Embora alguns gêneros orais já sejam recorrentes na sala de aula, seja por meio do livro didático ou mesmo pela escolha dos professores, estes não ocupam a centralidade dos planos de ensino. Bueno (2009) afirma que muitos docentes alegam que não trabalham com gêneros orais em suas aulas de LP por não terem conhecimento específico para tal, devido à pouca, ou nenhuma, formação. Já Leal, Brandão e Nascimento (2010), Costa-Maciel (2011), Galvão e Azevedo (2015) e Magalhães e Lacerda (2019) demonstram que aqueles docentes que alegam trabalhar com a oralidade o fazem apenas elencando atividades de leitura em voz alta ou discussões livres a respeito de um tema, o que não se configura como um estudo efetivo de um gênero oral e suas especificidades.

Ainda que alguns gêneros orais sejam privilegiados, como o debate, a exposição oral, o seminário, entre outros, estes surgem, muitas vezes, como um complemento ou uma consolidação de estudos de outros temas, o que não contribui para a aprendizagem e a apropriação efetivas da oralidade. 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), o que, na maioria das vezes não ocorre, como mencionamos acima, por desconhecimento, insegurança ou inaptidão do professor.

Nesse caso, estamos buscando incidir justamente nesta formação que, pelo que percebemos nas pesquisas, é ainda bastante ausente. Diversos pesquisadores abordam o que e como os professores fazem (ou não fazem) em sala de aula acerca da oralidade (Bueno, 2009; Galvão; Azevedo, 2015; Magalhães; Lacerda, 2019). Todavia, para além destas pesquisas, buscamos refletir, neste trabalho, o que fazer para contribuir com essa formação. A respeito das dificuldades, dos desafios e dos alcances das pesquisas que relacionam oralidade e formação docente na graduação, assim como as temáticas que os formadores abordam, Luna (2017a e 2017b) traz excelentes esclarecimentos, que abordaremos na seção 3, sobre formação. Poucos

estudos incidem, entretanto, sobre a formação docente na relação com a oralidade, razão pela qual este estudo se justifica.

A formação docente para a didatização da oralidade se justifica também pelo fato de que a sociedade se modifica através dos tempos, e com ela a própria língua e os usos que fazemos dela. A internet e as novas tecnologias digitais são um exemplo disso. As chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) surgem modificando os modos de comunicação, bem como proporcionando uma maior integração entre fala e escrita nos gêneros textuais. A inclusão digital fez que adolescentes e jovens passassem a acessar uma gama gigantesca de gêneros textuais, utilizando-os e até os produzindo, sem, contudo, refletir sobre eles; neste caso, é mais urgente ainda que tratemos de uma formação integrada às interações em meio tecnológico e digital.

A partir daí, elencamos o gênero textual tutorial em vídeo como o instrumento que nos permitiu a construção de um modelo didático, bem como a elaboração e aplicação de SD no curso. Tal escolha se justificou pelo fato de se tratar de um gênero multissemiótico, que circula no meio digital e é amplamente utilizado pelos adolescentes, com quem os docentes interagem. Após realizarmos pesquisa bibliográfica⁴ a respeito não só do tutorial em vídeo, como também de trabalhos de transposição didática de gêneros orais, observamos que há pouquíssimas pesquisas na área, o que revela uma lacuna, denotando a necessidade de avanço e aprofundamento no que diz respeito ao tema.

Diante de tais argumentos, entendemos que com um estudo acerca da formação docente para o trabalho com a oralidade na escola, via experiências com e reflexões sobre a produção do gênero tutorial, é possível contribuir de forma que, não só outros pesquisadores, mas também professores em formação e aqueles que já atuam na escola básica sejam capazes de perceber a importância do ensino sistematizado dos gêneros orais e de que forma ele pode ser realizado em sala de aula, visando à apropriação desses gêneros por parte dos alunos de forma eficiente, tanto quanto já ocorre com os gêneros escritos. Luna (2017) nos esclarece que os docentes universitários não apresentam problemas em questões de conteúdos disciplinares (concepção de oralidade, relação fala-escrita etc.), mas o desafio está justamente na transposição didática desses saberes para a sala de aula. Nas palavras do autor,

Um dos desafios para os formadores é fazer a articulação entre teoria e prática. Conforme apresentado, a ênfase aos aspectos voltados para a concepção de oralidade, a relação com a modalidade escrita da língua, a caracterização de fatores prototípicos da fala parece ganhar espaço central no currículo dos dois cursos, até mesmo em

⁴ Os dados obtidos na pesquisa bibliográfica serão apresentados em seção posterior.

disciplinas cuja função central é pensar sobre o processo ensino-aprendizagem. (Luna, 2017b, p. 94)

Desse modo, entendemos que há uma necessidade urgente de modificação das práticas de formação docente, para que os professores, ao fim de suas licenciaturas, estejam, de fato, capacitados para o trabalho prático com os gêneros textuais orais em sala de aula. Essa visão deve estar presente também nos cursos de formação continuada, assim como fizemos no percurso desta pesquisa.

Nesse sentido, apresentamos a seguir, os objetivos traçados e alcançados por nós, com vistas à concretização de nossos propósitos de pesquisa.

1.4. Uma questão de pesquisa se apresenta

Como já é de amplo conhecimento e conforme os documentos parametrizadores do ensino (PCN, BNCC), além de diversas pesquisas e estudos na área, é inerente ao *métier* do professor de LP a tarefa de levar os alunos a desenvolverem *capacidades de linguagem*, ou seja, “*aptidões necessárias requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada*”⁵ (Dolz, Pasquier; Bronckart, 1993, p. 30) e acreditamos que os gêneros orais são tão importantes nessa tarefa quanto os escritos.

Outro fator que reafirma a importância do estudo dos gêneros orais em sala de aula é a presença maciça destes no ambiente virtual, amplamente utilizado e frequentado por adolescentes e jovens. Muitos desses jovens, nossos alunos, estão familiarizados com esses gêneros, até mesmo produzindo-os, ainda que de modo intuitivo. Para Coscarelli e Kersch (2016, p. 8), “A internet convida também para a produção de conteúdos. Os usuários podem (e devem) produzir conteúdos dos mais variados gêneros e para os mais diversos propósitos”. Um exemplo disso é o gênero multimodal **tutorial**, procurado e muitas vezes produzido por jovens em busca de dicas de jogos, noções de informática, instruções de maquiagem, artesanato, dicas de moda, entre outros.

Todavia, sabemos que, para uma prática consistente dos docentes, a formação é fundamental. Acreditamos, assim, que trabalhos com gêneros orais, especialmente os que envolvem tecnologias digitais, em cursos de formação, inicial e continuada – seja por meio de

⁵“*aptitudes requises pour la réalisation d’un texte dans une situation d’interaction déterminée*” (Dolz; Pasquier; Bronckart, p. 158. Trad. Nonada: Letras em Revista, n. 28, vol. 1. Maio de 2017. pp. 156-173).

instrumentos mediadores, como materiais didáticos, planos de aula e até mesmo análise de ações docentes, seja mediante experiências de escuta e produção oral, bem como análise da língua falada – se apresentem como uma alternativa interessante no sentido de oferecer aos professores não só uma experiência de transposição de gêneros para a sala de aula que contemple o estudo da língua de modo discursivo e reflexivo, mas também uma possibilidade de contato com saberes necessários para tal. A formação “para” e “pela” linguagem (Andrade, 2011; Rinck; Boch; Assis, 2015) permite criar a oportunidade de participar de eventos de linguagem, bem como observar, analisar e compreender características dos gêneros orais comuns a esses eventos e práticas, além de apontar uma forma de inserção do trabalho com as tecnologias e gêneros multimodais na sala de aula para o próprio professor, já que,

Muitas vezes, o sujeito precisa lidar com câmeras, gravadores, editores de áudio e de vídeo gráficos, e editores de conteúdo que serão postados na internet. Tudo isso precisa ser ensinado e aprendido. Lidar com as diferentes modalidades e tecnologias mais adequadas a cada gênero parece ser a principal característica da escola contemporânea. (Coscarelli; Kersch. 2016, p. 8).

Nesse sentido, é fato já observado por pesquisadores, conforme citamos anteriormente, que muitos professores têm dificuldade de realizar esse trabalho, relegando a oralidade a segundo plano, ou até mesmo descartando-a de seus planejamentos. Barbosa e Magalhães (2021), em pesquisa prévia com docentes para realização de parte desta tese, observaram alguns desafios no trabalho com a oralidade relatados por professores da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora-MG. A partir daí, decidimos, então, abordar especificidades desse trabalho em um curso de formação ofertado para professores e graduandos em Letras e Pedagogia, que teve como foco o estudo e a produção de um gênero textual oral, o tutorial. Esse curso se deu de forma online e teve participantes de diversas regiões do país. Foram trabalhados conceitos relacionados à oralidade e letramento, tecnologias digitais, práticas e ferramentas de ensino e foi também realizada uma reflexão sobre as aprendizagens desenvolvidas pelas cursistas. Nosso intuito maior, com os resultados deste trabalho, foi compreender de que forma é possível contribuir para a formação de professores de modo mais efetivo, para que os docentes se sintam aptos a planejar e executar seus planos de ensino com mais consistência e, também, contribuir com a ampliação de trabalhos de intervenção em sala de aula com a temática da oralidade na perspectiva das tecnologias digitais.

Portanto, por meio de uma pesquisa-ação, que relataremos com detalhes na seção sobre metodologia, a **questão central** que orienta este trabalho é a seguinte:

Quais saberes emergem de um curso de formação docente pelo gênero oral tutorial para o ensino de oralidade na escola básica?

Para realizar tal investigação, elaboramos o seguinte plano de condução da pesquisa.

Quadro 1 - Plano de condução da pesquisa

Questão	Ações da pesquisa (pesquisa-ação)	Objetivos específicos da pesquisa	Dados	Procedimento de análise
Quais saberes emergem de um curso de formação docente pelo gênero oral tutorial para o ensino de oralidade na escola básica?	a) elaborar um modelo didático do gênero tutorial.	analisar as dimensões ensináveis do gênero tutorial.	30 tutoriais de assuntos variados	Modelo de análise de textos do ISD.
	b) desenvolver e aplicar uma SD do gênero tutorial com docentes.	analisar as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos professores na produção do tutorial, verificando o surgimento de operações de linguagem específicas da oralidade (elementos multissemióticos)	Tutoriais produzidos pelos cursistas	Comparação entre as capacidades de linguagem de duas produções (inicial e final).
			Tutoriais produzidos pelos cursistas	
c) promover e instigar reflexões sobre conhecimentos disciplinares e pedagógicos a partir dos estudos do curso.	Compreender as reflexões feitas pelos professores durante o curso “Práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa”	Interação entre os participantes no curso online.	Análise das interações do curso, a partir dos Segmentos de Orientação Temática e Segmentos de Tratamento Temático (Bronckart, 2008) Bulea (2010)	

Fonte: a autora

As ações acima elencadas, bem como sua análise, são procedimentos que nos serviram de guia para lançar uma luz à questão da formação para o trabalho com os gêneros da oralidade em sala de aula, uma vez que nos permitiram acompanhar e investigar todo o processo de desenvolvimento do curso de formação e, conseqüentemente, a apropriação do gênero tutorial pelos docentes, bem como as reflexões advindas desta prática. Nosso intuito foi privilegiar o trabalho com um gênero oral, que, conforme já dito, muitas vezes é relegado a um segundo plano ou até mesmo descartado da prática de muitos professores, para que pudessemos

investigar e analisar de que modo os docentes podem se apropriar do gênero, desenvolvendo-se como profissionais, por meio de uma formação para e pela linguagem.

Para tal empreitada, elencamos alguns pressupostos teóricos, sobre os quais discorreremos nas seções a seguir.

1.5 Os pressupostos que embasam nossa pesquisa

Para alicerçar nossos estudos acerca da formação docente para o trabalho com a oralidade com base na produção do gênero tutorial em vídeo, apoiamo-nos em alguns pressupostos teóricos sobre os quais se firmam nossas concepções de linguagem e desenvolvimento humano. Inicialmente, recorreremos aos estudos de oralidade e letramento, que contribuem para traçar um panorama do que se entende sobre esses conceitos e qual o seu papel no ensino de Língua Portuguesa; e tratamos, também, aqui das relações entre fala e escrita e sua utilização na composição dos gêneros textuais e da necessidade de aquela assumir uma posição de igualdade com a escrita, já amplamente pesquisada, trabalhada e parametrizada. Para tal, baseamo-nos em pesquisas de autores como Marcuschi (2001), Galvão e Batista (2006), Rojo e Schneuwly (2006), Magalhães (2008), Bentes (2010), Bueno e Costa-Hübes (2015), entre outros.

Por entender que a língua é um fenômeno histórico, social e cultural, e que o ser humano age no mundo por meio da linguagem, adotamos a concepção de linguagem fornecida pelo Interacionismo Sociodiscursivo difundido por Bronckart (1997, 1999, 2003, 2006, 2007), e disseminada e ampliada no Brasil por Machado (2005, 2007), Cristovão (2008), Stutz (2012), Bueno (2013), dentre outros pesquisadores deste viés teórico. Esses estudiosos compreendem que a sociedade se constrói por meio de ações de linguagem, ou languageiras, que só se realizam através dos gêneros textuais, instrumentos reguladores dessas ações e também regulados por elas.

Desse modo, defendemos que o ensino de LP deve ser pautado pelos gêneros textuais, orais e escritos, concepção com a qual nos coadunamos e buscamos, para questões de didatização, discussões e encaminhamentos, em Dolz e Schneuwly (2004). Defendemos, ainda, que a transposição desses gêneros para a sala de aula só é possível lançando mão do que os autores denominam Engenharia Didática (Dolz, 2016), ou seja, instrumentos que permitem que o gênero seja “deslocado” de seu contexto real e didatizado, transformando-se em conteúdo sistematizado, sempre com a finalidade de interação social, para que não caiamos na artificialização do ensino. São eles o Modelo didático de Gênero e a Sequência Didática (Dolz;

Schneuwly, 2004; Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) e, ainda, uma concepção de sequência didática mais ampliada, de Magalhães e Cristovão (2018).

Por fim, visando a compreender de que modo os docentes se apropriam dos gêneros orais, buscamos o conceito de Capacidades de Linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017 [1993]) e suas ampliações, incluindo as capacidades multissemióticas (Dolz, 2015), essenciais para pensar nas questões extralinguísticas da oralidade, e as capacidades de significação (Cristovão; Stutz, 2011; Cristovão, 2013). Desse modo, acreditamos estarmos bem embasados teoricamente, de modo a cumprir com os objetivos traçados e a implementar o percurso de pesquisa a que nos propomos.

A seguir, para definir o papel de nossa pesquisa e em que medida ela contribui e se faz relevante, apresentamos a revisão bibliográfica realizada por nós, e que demonstra o quantitativo de trabalhos na área em que nos situamos.

1.6 Pesquisas relacionadas à formação docente e ao ensino de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa

Nesta seção, apresentamos um panorama dos estudos brasileiros voltados principalmente para a formação docente para o ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa na escola básica, nos últimos anos, visando observar de que maneira o assunto tem sido abordado em pesquisas e quais os avanços e contribuições foram apresentados até o momento. Além disso, buscamos também pesquisas relacionadas aos gêneros digitais, mais especificamente o tutorial em vídeo. Para empreender tal tarefa, buscamos por teses, dissertações e artigos científicos, em diferentes bases de dados nacionais, como o Banco de Teses e Dissertações da Capes, o Scielo e o Google Acadêmico.

Ao realizar a pesquisa, delimitamos como marco temporal os anos compreendidos entre 2014 e 2020, uma vez que já há pesquisa semelhante realizada por Bueno e Costa-Hübes em 2014 e publicada em 2015, na apresentação do livro *Gêneros orais e ensino* (Bueno; Costa-Hübes, 2015). As autoras relatam que, após a análise de teses, dissertações, artigos científicos e apresentações de trabalhos em eventos, verificaram que, primeiramente, há uma disparidade entre o número de trabalhos de pesquisa voltados para a oralidade e para a escrita. As pesquisas que abordaram o tema da oralidade tiveram como foco algumas particularidades, como a formação continuada, os usos dos gêneros orais em aulas de graduação, a oralidade nos livros didáticos, gêneros orais e ensino de língua materna e a abordagem dos gêneros orais para o ensino de língua espanhola. As pesquisadoras chamam a atenção também para a pouca

importância dada ao assunto em eventos, tendo sido apenas em 2013 o primeiro dedicado ao tema (Simpósio de Gêneros Textuais - SIGET), organizado pelas próprias autoras.

Em relação ao gênero tutorial, acreditamos que, por se tratar de gênero digital em vídeo que circula nas redes sociais, não seria possível encontrar produções muito antigas.

As buscas foram realizadas entre os meses de setembro de 2019 e janeiro/setembro de 2020, a partir de resumos com as seguintes palavras-chave:

- **“Ensino de oralidade”, “Ensino de gêneros orais”, “Oralidade e formação docente” e “gênero tutorial”.**

A partir da delimitação das palavras-chave e demais critérios, passamos à pesquisa propriamente dita, de acordo com os seguintes passos:

- 1) No campo de busca, foram inseridas as palavras-chave, entre aspas, segundo a ordem apresentada acima, seguindo o critério do mais amplo para o mais específico;
- 2) Em seguida, foram aplicados os filtros de área de concentração e período;
- 3) Realizada a busca, analisamos os trabalhos a partir da relação com o tema e os não relacionados ao ensino de oralidade nas aulas de LP foram descartados.

Os trabalhos identificados estão relacionados nos anexos I e II.

1.6.1 Resultados das buscas

A partir da pesquisa realizada, foram encontrados 41 trabalhos, entre teses e dissertações, e 66 artigos científicos. Ao analisar os trabalhos encontrados, pudemos perceber que, tanto entre as dissertações e teses, quanto nos artigos, predominam dois temas: o tratamento dado à oralidade nos livros e materiais didáticos e a análise de práticas docentes com essa modalidade da língua; a incidência de trabalhos que analisam a formação docente para a oralidade é baixíssima, apenas 6, fato sobre o qual discorreremos ainda nesta seção.

Quanto ao primeiro tema “Ensino de oralidade”, em sua maioria, as pesquisas concluíram que, embora os materiais didáticos já apresentem grande avanço no que diz respeito ao ensino de oralidade nas aulas de LP, há ainda um longo percurso a ser percorrido, pois se observou pouca diversidade de gêneros oferecidos pelos livros, atividades superficiais ou insuficientes no tratamento dado aos gêneros formais, ou, ainda, falta de ênfase em aspectos típicos da oralidade, como os elementos extralinguísticos do gênero, conforme apontam Veridiano e Leal (2021). Com relação à observação da prática dos professores quando trabalham com a oralidade e os gêneros orais, verificou-se que o ensino da oralidade não está totalmente consolidado nas práticas dos professores de LP. Embora alguns professores

consigam realizar um bom trabalho com essa modalidade da língua, ainda lhes falta, muitas vezes, conhecimento teórico do assunto, fruto provavelmente de uma deficiência na formação inicial ou continuada, de acordo com Bueno (2013). Além disso, percebeu-se a inegável necessidade da transposição e sistematização dos gêneros orais para a sala de aula na mesma frequência com que isso é feito com os gêneros escritos, o que, mais uma vez, justifica nosso trabalho.

Em relação à formação docente para o ensino da oralidade, pudemos observar que embora as orientações para o ensino desse eixo figurem nos currículos e documentos oficiais, sejam eles nacionais ou regionais, como a BNCC, as *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN), ou mesmo a *Proposta Curricular de Juiz de Fora*, cidade onde atuamos, ainda se percebe um déficit na formação, inicial e continuada. Verifica-se também que há uma demanda, por parte dos pesquisadores e professores, que se estabeleçam políticas públicas de formação.

Outros temas, também de extrema importância, surgiram com menos recorrência, como a análise do eixo da oralidade em documentos oficiais, relatos de estágio, relação entre oralidade e cognição e o trabalho com gêneros orais em sala de aula. Sobre esse último, vale ressaltar que são mencionadas práticas de modelização didática e elaboração de sequências didáticas. Contudo, a diversidade de gêneros fica restrita àqueles já bastante conhecidos e trabalhados, inclusive nos livros didáticos, como o debate regrado, o seminário, o relato de experiência na EJA e a entrevista oral. As inovações nesse campo ficam por conta de um trabalho com *podcast* e outro de contação de causos.

Outro ponto que nos chamou a atenção nos trabalhos relacionados foi o fato de nenhum deles apresentar o desenvolvimento de SD com um gênero oral digital. Tal ausência deve justificar-se pela falta de recurso das escolas ou, até mesmo, pela dificuldade de muitos professores de lidar com equipamentos e aplicativos tecnológicos.

1.6.2 Sobre o “Ensino de gêneros orais”

Entre os trabalhos relacionados a essa palavra-chave, encontramos 2 teses, 14 dissertações e 24 artigos científicos, totalizando 41 trabalhos.

Ao analisarmos os trabalhos e seus escopos, percebemos que, assim como na busca anterior, há um grande interesse na investigação do ensino de oralidade nos livros e materiais didáticos, e os resultados também mostraram a pouca relevância dos gêneros orais nos livros didáticos (LD).

Por outro lado, evidenciou-se, especialmente nos artigos científicos, uma grande gama de pesquisas que abordam estratégias de ensino a partir de intervenções e análise da prática dos professores de LP. Diversos estudos citaram as ferramentas da Engenharia Didática, como o MDG e as SD, como importantes instrumentos no trabalho com os gêneros orais em sala de aula. Como resultados destas investigações, foram identificadas dificuldades dos alunos em se apropriar dos gêneros orais, que foram sanadas com atividades dentro da sequência didática; evoluções na escrita dos alunos, a partir de uma relação com a fala; desenvolvimento de habilidades orais por parte dos alunos, entre outros.

Com relação aos gêneros orais escolhidos para serem abordados nas intervenções, persistem os mesmos mencionados na pesquisa anterior, e já tradicionais, como o seminário, a entrevista, o relato de experiência e o debate, sendo este último encontrado em maior número. Também aqui, representando grande avanço, surgiram gêneros pouco conhecidos da sala de aula, como a comunicação oral em eventos e a contação de lendas em escolas bilíngues de comunidades indígenas.

Outros trabalhos enfocaram outros temas, como experiências com gêneros orais no âmbito do PIBID, a rádio escolar como ferramenta de ensino do oral, a defesa do ensino de oralidade na Educação Básica e propostas e orientações para o ensino. Ainda nesse campo de pesquisa, assim como no anterior, não identificamos trabalhos que consideram as tecnologias digitais ou que circulem nas redes sociais, o que já é preconizado pela BNCC, por exemplo. Neste caso, acreditamos que nossa pesquisa ganha maior relevância por envolver essa temática.

1.6.3 Sobre a “oralidade e formação docente”

Chamou-nos bastante a atenção a dificuldade no processo de filtragem das buscas no catálogo de teses e dissertações da Capes, uma vez que, inicialmente, a busca com a palavra-chave nos trouxe mais de um milhão de trabalhos. Aplicamos, então, os filtros de “Letras” e “Linguística Aplicada”, que nos levaram a um total de 277 trabalhos. Destes, apenas dois se enquadraram no tema que privilegiamos neste estudo. Em seguida, aplicamos novo filtro para os temas “Educação”, “Processos formativos”, “Teorias e práticas educacionais”, “Currículo, linguagem e inovações” e “Educação escolar e Profissão docente”. Daí, chegamos a 145 trabalhos que, filtrados e relacionados a nosso tema específico, totalizaram apenas 4. Já no

Google acadêmico, o resultado foi de mais de 8 mil trabalhos, sendo que não há filtros de temática disponíveis. Assim, a partir da leitura dos títulos dos trabalhos nas primeiras páginas de resultados⁶, pudemos selecionar 17 artigos que versam sobre a formação docente para o ensino da oralidade.

A leitura dos trabalhos encontrados nos permitiu verificar que aqui se instala uma grande lacuna nas pesquisas relacionadas à formação docente. Os estudos encontrados mostraram que o tema, muitas vezes, está presente nos documentos, mas a prática nem sempre acontece. Outro fator a se considerar é que a diferença entre essas pesquisas e aquelas agrupadas na busca sobre o rótulo “ensino de oralidade” é o enfoque na formação do professor para esse trabalho, ou seja, se em algum momento de sua formação eles tiveram contato com questões do ensino da oralidade, se as graduações realizam essa capacitação e se, quando os docentes o fazem em sala de aula, isso acontece de maneira consciente e planejada. Já no tema anterior, foram analisadas práticas realizadas em sala e a verificação de êxito delas.

Desse modo, entendemos, mais uma vez, que nossa pesquisa pode contribuir de maneira bastante profícua para o assunto em questão, uma vez que incide na formação de professores para o ensino da oralidade, de maneira que aborde vários prismas, como os aportes teóricos, as práticas docentes e a reflexão sobre a própria prática, conforme explicitaremos ao longo deste estudo.

1.6.4 Sobre o “gênero tutorial”

A última palavra chave pesquisada se relaciona diretamente com o gênero textual escolhido para desenvolver nossa pesquisa: o gênero tutorial em vídeo. Nesse caso, o número de trabalhos encontrados cai drasticamente, evidenciando que tal gênero não é contemplado e ainda é muito pouco estudado no meio acadêmico. Nossa busca revelou um total de 7 trabalhos, sendo eles 1 tese⁷, 1 dissertação e 5 artigos científicos. Destes, vale destacar que a dissertação, embora esteja coadunada com nossos pressupostos teóricos (Interacionismo Sociodiscursivo), é voltada para o ensino de francês como língua estrangeira, e a tese é voltada para o ensino em Educação à Distância (EaD). Embora estes trabalhos não estejam diretamente relacionados com

⁶ À medida que se avança nas páginas de resultados, a tendência é de os trabalhos pesquisados se afastarem cada vez mais do tema buscado.

⁷ A tese encontrada precede o período que determinamos para a busca, contudo trata-se de trabalho basilar e imprescindível para nossas pesquisas. Por isso, decidimos mencioná-la aqui.

nossa questão de pesquisa, são exemplares de investigações com o gênero que nos é caro neste trabalho. Além disso, dos artigos científicos encontrados, três deles são de autoria dos pesquisadores da tese e da dissertação mencionados aqui.

Os demais artigos versam a respeito do trabalho com o tutorial relacionado à interdisciplinaridade de LP e Ciências e na perspectiva do letramento digital, não havendo em nenhum deles, portanto, a investigação do ensino de oralidade.

Diante dos resultados apresentados nesta seção, pudemos perceber que nosso trabalho, que se propõe a realizar uma investigação que propicie a relação entre formação docente e a oralidade na escola, envolvendo a modelização didática do gênero textual tutorial em vídeo, visando ao desenvolvimento de sequência didática em curso para professores, apresenta-se, então, como uma pesquisa inédita no campo da formação docente e do ensino de linguagem no eixo da oralidade. Embora haja muitos trabalhos voltados para o ensino de oralidade, não identificamos algum que tenha pretendido aliar esse ensino a gêneros multimodais digitais na formação docente, bem como as pesquisas que contemplam o tutorial não o fazem no sentido de trabalhar os aspectos da modalidade oral.

Assim, entendemos que nossa pesquisa pode ser de grande valia no que diz respeito às contribuições para o ensino de oralidade, bem como para a formação de professores.

Diante disso, faz-se necessário explicitar de que maneira os pressupostos teóricos em que nos embasamos se relacionam e nos permitiram conduzir o trabalho a que nos propusemos. Para isso, apresentamos nosso referencial teórico na seção a seguir.

2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Nesta seção apresentaremos um quadro teórico geral do Interacionismo Sociodiscursivo e suas contribuições acerca do que se entende por desenvolvimento humano, gêneros textuais, texto, seus mecanismos e processos. Em seguida, teceremos alguns comentários a respeito da linguagem como eixo central do processo de desenvolvimento humano e, logo, do processo de ensino-aprendizagem, tema caro e essencial a este trabalho.

2.1 Breve quadro teórico geral

Escolhemos a perspectiva do ISD como aporte teórico principal, em coerência com outras perspectivas teóricas (Marcuschi, 2008) que abordam questões da Linguística Textual e dos Letramentos; Street (1984, 1995 [2014]), vinculadas aos Novos Estudos do Letramento, uma vez que este viés teórico permite-nos interagir com concepções e conceitos que mostram diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Nesse sentido, tendo tomado como escopo a formação docente e a oralidade, tal perspectiva comporta uma visão de ser humano e de linguagem considerando aspectos filosóficos, linguísticos, sociais, culturais e ideológicos, não enfocando, somente, em questões de linguagem. Um exemplo disso é que, quando lemos pesquisas sobre a prática docente no trabalho com oralidade na escola, vemos muitas que mostram o que os professores não sabem fazer. Na perspectiva do ISD, cujas pesquisas recaem nas ações e nos textos, entendemos que os pré-construídos têm bastante influência nas ações humanas atuais e, nesse sentido, percebemos que os cursos de formação geralmente não abordam questões pedagógicas mais específicas, mas predominantemente questões disciplinares de língua e literatura, o que denominamos de questões teóricas, nos cursos de Letras, como abordaremos na seção 3, de formação docente. Dessa forma, compreender os elementos históricos dos cursos de Letras obriga-nos a não adotar uma postura de culpabilização do professor e seu trabalho, justamente porque ele não pode se responsabilizar totalmente por aquilo que não lhe foi ensinado.

As discussões e reflexões que permearam este trabalho se baseiam e são conduzidas por uma concepção de linguagem entendida como um instrumento que permite ao ser humano interferir e interagir no mundo. Tal interação se processa de maneira que o homem transforma o mundo e é, ao mesmo tempo, transformado por ele. Assim, por meio da linguagem, o ser humano se desenvolve e se constrói social, histórica e culturalmente. Essa concepção encontra eco nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD, de agora em diante), corrente de pensamento que tem como fundador Jean-Paul Bronckart, filiado epistemologicamente a Spinoza, Marx e Engels, Vygotsky, Bakhtin e outros teóricos, e que centra seus estudos nas relações entre a linguagem e o desenvolvimento humano.

De acordo com Bronckart (2006, p. 9), o ISD se apresenta como uma variante e um prolongamento do Interacionismo Social, corrente de pensamento das Ciências Humanas do século XX. Para o ISD, as ações humanas são o produto de um processo construído histórica e socialmente, essencialmente marcado pelo uso da linguagem e sua importância na construção do pensamento humano e suas contribuições para o desenvolvimento social. Assim, o ISD se constitui como uma ciência do humano, que tem como foco a linguagem e as ações humanas e

suas “relações de interdependência que se instauram e se desenvolvem entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos, etc.” (Machado; Matêncio, 2006, P. 9-10).

Segundo Machado e Cristovão (2006, p. 550), os estudos do ISD se concentram em 3 áreas de interesse:

- a) os pré-construídos sociais, dentre os quais teríamos as atividades sociais, as formações sociais, as línguas naturais e os gêneros de uma determinada sociedade;
- b) as características dos sistemas educacionais e formativos, institucionalizados ou não, que permitem a transmissão dos pré-construídos sociais às novas gerações;
- c) os mecanismos de apropriação e de interiorização por meio dos quais os indivíduos constroem seus conhecimentos e sua identidade como pessoa.

Nesse sentido, o ISD pretende ser visto não apenas como uma ciência da linguagem, mas como uma ciência do humano, que estuda e analisa o desenvolvimento dos sujeitos em relação com as diversas ações que praticam. Dessa forma, a linguagem se constitui, para os estudiosos, como essencial para esse desenvolvimento, já que é ela quem proporciona a ação/atuação dos seres humanos nas práticas sociais e, conseqüentemente, permite a construção dos indivíduos enquanto sujeitos históricos e sociais.

[...] as práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes, quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. (Bronckart, 2006, p. 9).

Para o ISD, apoiando-se em Vygotsky (2008), a linguagem não é apenas um meio que externa os processos mentais; ao contrário, ela os funda e organiza, ou seja, as capacidades cognitivas do ser humano não são preexistentes, mas se desenvolvem por meio das interações sociais, às quais não prescindem do uso da linguagem. Assim, de acordo com Bronckart (2006, p. 122), o trabalho do ISD “filia-se a uma abordagem global e tendencialmente unificada do funcionamento psicológico, que toma como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas (ou o “agir”) e o pensamento consciente”.

Desse modo, na visão interacionista sociodiscursiva, é fundamental o conceito de *atividade*, entendida como um modo de agir, que apresenta intencionalidades e motivações de um coletivo organizado; esta é também constituída de *ações*, “condutas que podem ser atribuídas a um agente particular, motivadas e orientadas por objetivos que implicam a representação e a antecipação de seus efeitos na atividade social” (Machado, 2005, p. 249), ou seja, ainda que uma ação seja individual, terá reflexos no coletivo, no social. Para os estudiosos

do ISD, são essas atividades sociais que determinam o funcionamento do psiquismo humano, totalmente apoiadas nas chamadas “atividades linguageiras”.

Sob esse ponto de vista, entende-se que o ser humano, ao longo da história, produz as ferramentas necessárias a cada atividade, que lhe permitem transformar o mundo em que vive. A partir da diferenciação dessas atividades, são criadas novas ferramentas e novos instrumentos de regulação próprios de cada uma delas. A apropriação que o homem faz desses instrumentos é o que lhe permite interferir no mundo e agir sobre o outro. “A tese central do Interacionismo Sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” (Bronckart, [1999] 2009, p. 42).

Essas atividades são compreendidas, na perspectiva do ISD, sob o ângulo das atividades coletivas, que compreendem o **agir geral** (não verbal), entendido como estruturas de colaboração que organizam as interações dos indivíduos com as esferas sociais em que atuam e que, portanto, se modificam conforme o curso das transformações históricas da sociedade. Também no domínio do agir geral, encontra-se o agir de linguagem, um agir verbal, operacionalizado e estruturado unicamente pela espécie humana e responsável pelo entendimento necessário à concretização das atividades gerais. Ainda nesse âmbito, é possível focar esse agir geral em sua relação com seres individuais, ao que o autor denomina **ação de linguagem**, ou seja, aquela produzida por um agente/autor. Nesse sentido, é possível perceber que essas atividades, agir e ação, “são da ordem do sociológico e do psicológico. (...) sem que se prevejam as propriedades linguísticas de sua realização efetiva.” (Bronckart, 2006, p. 139). A realização dessas ações se dá pela materialização dos textos, “correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente linguístico/empírico de uma determinada ação de linguagem.” (idem, idem). Assim, o que determina a composição de um texto não é o fator linguístico, mas a ação de linguagem que esse texto representa. Desse modo, um mesmo gênero textual pode se manifestar de maneiras diferentes, de acordo com o autor que o produz.

Em outras palavras, no desenvolvimento das atividades de linguagem há, sempre, os processos comunicativos que as acompanham, que se realizam de forma mais ou menos “cristalizada”, constituindo, assim, os gêneros textuais, que vão se diferenciar e se adaptar de acordo com cada esfera de atividade do ser humano. Percebemos, então, que as atividades praxiológicas e de linguagem ocorrem, em nosso dia a dia, de forma imbricada.

Nesse viés, o ISD traz para si e reformula o conceito, primeiramente apresentado por Bakhtin, como gênero discursivo, que entende que ao executarmos uma ação de linguagem,

lançamos mão de “tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (Bakhtin, 2000, p. 279). Para chegar a uma definição de gênero textual, Bronckart (2003) nos leva a elaborar o seguinte percurso de compreensão

- a) Admitimos que todo locutor está exposto a um universo de textos no qual ele conhece e reconhece intuitivamente essas galáxias de contornos muito tênues que constituem os gêneros históricos.
- b) No quadro de um contexto de ação determinada, esse locutor pode se engajar em uma produção verbal, isto é, realizar uma ação linguageira ou unidade psicológica na qual a correspondente linguística é o texto empírico.
- c) A concretização deste texto empírico se baseia em processos de imitação, reprodução e/ou de formação de um dos gêneros históricos do qual o locutor tem um conhecimento prático. E os textos empíricos devem, pois, antes de tudo, ser analisados como exemplares de um gênero.
- d) **Os gêneros são formações sócio-linguageiras fechadas (são gêneros de textos), organizadas segundo modalidades heterogêneas, em função de determinações heterogêneas; o que podemos, em consequência, é apenas descrevê-los.**
- e) Os gêneros articulam e combinam de diversas maneiras entidades que chamamos de “tipos”. Um texto empírico pertencente a um gênero combina, portanto, através de modalidades de encaixe e de hierarquizações múltiplas, segmentos pertencentes a um determinado tipo. (Bronckart, 2003, p. 66, grifo nosso.).

Não há, portanto, como se manifestar linguisticamente sem levar em consideração as relações culturais e sociais que permeiam o mundo em que vivemos. Ainda para Bronckart ([1999] 2009),

os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de textos**) e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos *indexados* para os contemporâneos e para as gerações posteriores. (Bronckart, [1999] 2009, p. 137, grifos do autor.).

A partir desse entendimento, fica claro, como já dissemos, que não é possível compreender as atividades de linguagem e praxiológicas de maneira alijada, separada. O conceito de ação é essencial para o entendimento do papel da linguagem na perspectiva do ISD.

Está claro, pois, que os *gêneros* preexistem às atividades humanas e que essas atividades se realizam e se modificam por meio deles. Eles são objetos de avaliações permanentes, o que acaba por constituí-los, em determinado estado sincrônico de uma sociedade, como uma espécie de reservatório de “modelos de referência”, dos quais todo produtor deve se servir para realizar as ações de linguagem (Machado, 2005, p.250). É na interação com outros sujeitos que, produzindo, oralmente e por escrito, diversos exemplares de textos de diferentes gêneros, os seres humanos vão se desenvolvendo, construindo identidades

e se apropriando de valores, atitudes e conhecimentos de diferentes culturas nas quais vivem e, ao mesmo tempo, modificando esses pré-construídos, que, de forma recorrente, farão o mesmo em gerações futuras.

O que se pode inferir é que toda manifestação de linguagem feita pelo ser humano se dá por meio dos gêneros textuais, tese bakhtiniana tomada pelo ISD, sendo eles mais ou menos regulados segundo as condições de uso e da esfera de atividade em que circulam. Cada gênero será mais ou menos pertinente a determinada situação comunicativa. E, desse modo, qualquer manifestação de linguagem é vista como um processo de interação dos sujeitos, social, histórica e ideologicamente constituídos.

Diante desse cenário, o ISD elenca três níveis de análise, tanto para as ações humanas quanto para os textos, que dizem respeito I) às dimensões da vida social, os pré-construídos históricos, que englobam as formações e os fatos sociais, as atividades coletivas gerais ou atividades languageiras, as atividades de linguagem e os mundos formais; II) aos processos de mediação formativa, nos quais os adultos atuam como mediadores, incluindo os “recém-chegados” ao conjunto dos pré-construídos já existentes; III) aos efeitos das mediações nos indivíduos, em dois aspectos: no desenvolvimento do psiquismo individual e no que se refere às relações entre as representações individuais e coletivas, a partir do pré-construídos (Bronckart, [1999] 2009). Como teoria, esse aporte conceitual subsidia diferentes tipos de pesquisas que consideram esses níveis. O pano de fundo, o fundamento para a análise das ações humanas e dos textos. Não utilizamos essas categorias para análise na pesquisa, mas elas não são descartadas. São esses 3 níveis que deram condição para a escolha de categorias mais específicas de análise que estão mais diretamente ligadas a este trabalho, como a identidade e a formação para a oralidade.

A partir daí, fica claro porque compreendemos que essa visão interacionista se coaduna com as necessidades e práticas escolares nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que ao professor de LP cabe fazer com que seus alunos se apropriem das ferramentas necessárias para desenvolverem o pensamento consciente e se tornarem capazes de agir/atuar languageiramente na sociedade.

Nesse sentido, este trabalho investiga um processo de formação docente, enfocando o eixo da oralidade, buscando analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos professores, com vistas a perceber que aprendizagens emergem a partir de uma experiência com gêneros orais, em nosso caso, o tutorial em vídeo.

Para tanto, é importante tecer algumas considerações acerca do que o ISD compreende como desenvolvimento, instrumento e mediação, dentre outros conceitos.

2.2 O desenvolvimento na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo

Vygotsky (2008), ao direcionar seu olhar para a questão do desenvolvimento humano, observou que este se dá a partir de aspectos sociais, ou seja, ao nascer, trazemos conosco uma bagagem de conhecimentos e saberes herdados, a organização psíquica herdada. Mas o desenvolvimento se dará somente a partir das interações promovidas por pessoas ao nosso redor, objetos e situações que demandem a construção de nós mesmos enquanto sujeitos e pensadores conscientes. Assim, fica claro que a formação do ser humano se dá a partir de interações com elementos históricos e sociais que permitem que as pessoas construam significados para os signos linguísticos, em atividades coletivas de linguagem, conforme abordamos na seção anterior. Desse modo, os seres humanos não se constituem apenas como seres biológicos que se desenvolvem de acordo com a ordem natural, mas também são modificados em constante interação com outros sujeitos e objetos, a partir dos fatores sociais, históricos e culturais.

No quadro geral do ISD, Bronckart (2006), retomando o conceito de desenvolvimento de Vygotsky, aponta que as capacidades cognitivas do ser humano não são preexistentes à linguagem, mas se desenvolvem a partir dela. Assim, à medida que o homem se apropria mais e mais da linguagem, se torna mais capaz de interagir no mundo. Por outro lado, é a partir da interação com o mundo que o uso da linguagem se torna significativo e também se desenvolve, estabelecendo uma relação dialética entre fenômenos mentais e comportamentais. Essa ação no mundo, também denominada de práticas de linguagem, é o instrumento do desenvolvimento humano.

Bronckart (2006, p. 87) afirma ainda que a relação entre o pensamento e a linguagem se estabelece na mais tenra idade, uma vez que o bebê recém-nascido é imediatamente exposto a um contexto de interações, e que estas, por sua vez, vão moldando a relação da criança com o mundo: “O recém-nascido é, de imediato, mergulhado em um contexto de intervenções humanas, ou seja, de ações significantes e de discursos e essas produções sociais medeiam sua relação com o mundo, com os objetos” (Bronckart, 2006, p. 87).

Desse modo, entende-se que a linguagem é fator decisivo para o processo de desenvolvimento humano, uma vez que as práticas desenvolvidas através dela conduzem a um processo de interiorização das atividades verbais, o que contribui para a construção do pensamento consciente.

Friedrich (2012) traduz o pensamento vigotskiano e esclarece que, no processo de realização de tarefas que contribuem para a formação do psiquismo, os indivíduos se utilizam de instrumentos psicológicos, responsáveis por mediatizar a concretização dessa tarefa. Esses instrumentos consistem em signos elencados pelo sujeito que lhe permitem agir sobre si, no intuito de regular, controlar os processos psíquicos. A autora ressalta que, para Vygotsky, os processos psíquicos superiores se compõem de três elementos: a tarefa, o instrumento e o processo psíquico necessário. Assim, quando um indivíduo possui a tarefa de memorizar algo, por exemplo, pode associar a essa atividade um objeto, uma frase, uma canção ou qualquer outra coisa que lhe permita ativar a lembrança; esse objeto escolhido é o instrumento psicológico. Friedrich (2012, p. 56) explica que “o instrumento tem por função fazer com que os fenômenos psíquicos necessários para se realizar a tarefa se desenvolvam da melhor forma.”. Portanto, compreende-se que o instrumento age sobre o sujeito modificando-o, ao mesmo tempo em que está no próprio sujeito, marcado pela subjetividade.

A autora chama-nos a atenção, ainda, para algumas características do instrumento psicológico ressaltadas por Vygotsky: “1) é uma adaptação artificial; 2) tem uma natureza social, não orgânica; e 3) está destinado ao controle dos próprios comportamentos psíquicos e dos outros.” (Friedrich, 2012, p. 58). Esse controle artificial dos processos psíquicos por parte do homem e mediatizado pelos instrumentos é o que, na visão de Vygotsky, compreende a essência do desenvolvimento humano. Ainda de acordo com ele, esse desenvolvimento é também cultural, uma vez que é, inicialmente, social, dado nas relações humanas, para, só então ser interiorizado, voltado para o psiquismo. Desse modo, os instrumentos têm origem nas relações sociais e, ao mesmo tempo, são portadores delas.

Associado a esse entendimento, relacionamos aqui os gêneros textuais como exemplo desses instrumentos na aprendizagem dos alunos, uma vez que, são eles os responsáveis por mediar as ações de linguagem dos seres humanos na sociedade. Assim, se para realizar uma ação de linguagem, o homem deve elencar o instrumento/gênero textual adequado a essa ação, ele necessita conhecê-lo, ao passo que é a própria sociedade quem lhe oferece esse mesmo gênero.

Portanto, se levarmos tais conceitos para as práticas de ensino de Língua Portuguesa, poderemos observar que o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos é tema central e de extrema importância. Ora, se tomamos a linguagem e o agir como peças centrais na interação entre seres humanos e fatores imprescindíveis para seu desenvolvimento, entendemos também que é na escola que os indivíduos devem entrar em contato com os instrumentos disponíveis, os gêneros textuais, para mediar seu desenvolvimento em direção às práticas sociais de uso da linguagem.

Nesse sentido, o papel da mediação e dos instrumentos é central para a aprendizagem escolar, pois quando o aluno se apropria de um conhecimento, um gênero, por exemplo, ele domina as operações de linguagem, ou seja, é capaz de um “fazer”, de um agir voluntário. O domínio do gênero, suas características, contextos de produção e operações linguísticas permitem ao aluno não apenas conhecer o gênero, mas também produzi-lo, utilizá-lo, nas diversas instituições sociais em que se realiza.

Entendido isso, direcionamos nosso olhar para o papel da formação docente nesse quadro, uma vez que o professor exerce uma função fundamental na instituição escolar, onde o aluno terá acesso a esses instrumentos. Assim, vale destacar o que Bronckart (2013) nos apresenta a respeito do desenvolvimento do adulto, que tomamos para reflexões nas práticas docentes. Para o autor, há que se considerar três tipos de desenvolvimento, pautados nos mundos formais já postulados por Habermas: a) de conceitos, que envolvem os saberes da ciência e da matemática relacionados ao “mundo objetivo”, ou seja, aqueles relacionados aos subsídios teóricos do agir docente, aqui falamos dos conceitos de oralidade e fala; b) de capacidades de ação, que envolvem as ciências humanas e o “senso comum”, a respeito do “mundo social”, ou seja, o “saber fazer”, as práticas que envolvem o *métier* do professor; e, por fim, c) das pessoas, que envolvem os saberes das ciências humanas e do “senso comum”, relacionados ao “mundo subjetivo”, isto é, as reflexões e percepções que o docente tem de si e de suas práticas, na formação de sua identidade.

No caso específico deste trabalho, em que nos propusemos a analisar os saberes que emergem de um curso de formação docente para o ensino de oralidade na escola básica, buscamos incidir nesses três aspectos elencados pelo autor, uma vez que objetivamos, primeiramente, oferecer subsídios teóricos acerca da oralidade e seu ensino, bem como apresentar relatos de práticas de ensino, fazendo com que os docentes se apropriassem de conhecimentos e conceitos acerca dessa temática, conceitos estes já amplamente discutidos aqui.

Em seguida, os docentes tiveram a oportunidade de desenvolver ações que lhes permitiram se apropriarem do gênero textual tutorial em vídeo e produzi-lo, de modo que vivenciassem a experiência de produção de um gênero oral, o que, acreditamos, repercutirá em suas práticas em sala de aula. Entendemos que a prática de produção associada aos conceitos discutidos, permite instrumentalizar os professores para desenvolverem ações específicas do campo da docência. Conforme apresenta Machado (2007, p. 92),

O trabalho é visto como uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes “outros”, servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos sociohistoricamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformado.

Mais especificamente sobre o trabalho docente, Machado (2007) nos esclarece que para realizá-lo, é necessário que o professor mobilize o seu “ser integral”, envolvido em situações “de planejamento, de aula e de avaliação”, criando um ambiente propício à aprendizagem e desenvolvimento de capacidades de seus alunos. A autora ressalta que, para isso, o professor deve ter acesso a “recursos materiais e simbólicos, internos e externos”.

A autora caracteriza, assim, o trabalho docente:

a) é uma atividade situada, que sofre influência do contexto mais imediato e do mais amplo, é pessoal e sempre única, [...] mas ao mesmo tempo impessoal, pois as tarefas são prescritas [...]; b) é prefigurada pelo próprio trabalhador, na medida em que ele reelabora as prescrições [...] guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo [...]; c) é mediada por instrumentos materiais e simbólicos na medida em que o trabalhador se apropria de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social [...]; d) é interacional, no sentido mais amplo do termo [...], pois ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos (materiais ou simbólicos), o trabalhador transforma esse meio [...] e é por ele transformado; e) interpessoal, pois envolve interação com vários outros indivíduos presente na situação de trabalho [...]; f) transpessoal, no sentido de que também é guiada por “modelos do agir” [...]; g) conflituosa, pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas [...]; h) fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador [...]. (MACHADO, 2007, p. 91-92)

Diante disso, entendemos que o agir docente se desenvolve a partir de práticas experienciadas pelos professores, especialmente nos cursos de formação, dando-lhes a oportunidade de desenvolver capacidades específicas do *métier* docente que somente o contato com as teorias não pode oferecer.

Por fim, propiciamos o compartilhamento de reflexões entre os docentes para que se conscientizassem da importância do papel do ensino dos gêneros orais em sala de aula,

retomando sua própria experiência de produção do curso, e, também, que se reconhecessem, ou não, capacitados para desenvolverem esse trabalho em sala de aula.

Nesses termos, e ainda coadunados com Bronckart (2013), esperamos que o curso idealizado e organizado por nós, permitisse aos professores uma oportunidade de desenvolvimento, no sentido de que os mesmos tiveram acesso ao conhecimento teórico-formal, às práticas de ensino e às reflexões que envolvem o fazer e o papel do professor na tarefa de ensinar os gêneros orais de modo mais consciente e consistente. Para o autor,

A reflexão, portanto, leva à tomada de consciência de elementos da atividade até então, não percebidos, elementos cuja significação é debatida nas trocas com os formadores, o conjunto desse processo pode supostamente provocar o desenvolvimento nos formandos. (Bronckart, 2013, p. 99).

Aprofundando-nos ainda mais nessa questão, entendemos que esse caminho do desenvolvimento docente pode, muitas vezes, encontrar dificuldades ou entraves. O percurso a ser seguido pelo docente nem sempre é discutido nos cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, o que pode levar esses professores a apenas reproduzirem os conteúdos programáticos em sala de aula, o que não contribui para um ensino voltado para o agir de linguagem. Nesse sentido, os estudiosos do ISD apontam a transposição didática (TD), entendida como uma **transformação** dos conhecimentos científicos em saberes a serem ensinados, como uma alternativa que permite ao professor desenvolver-se nos três aspectos discutidos acima. Denardi (2013) observa, com base em Machado e Cristovão (2006), que a TD se organiza a partir de três estágios: a construção do conhecimento científico, a transformação desse em conhecimento a ser ensinado e o conhecimento efetivamente ensinado.

A partir daí, a autora chama-nos a atenção, também, para os entraves encontrados pelos docentes em cada um desses estágios, nesse complexo processo. Entre eles,

“a falta de legitimidade do conhecimento científico (conhecimento desvinculado de uma teoria de base) contribui para que o conhecimento científico receba diferentes significados/conceituações; o quadro teórico-metodológico coerente às finalidades e objetivos pedagógicos nem sempre é considerado; o gênero textual é ensinado através do senso comum ou ideologia.” (DENARDI, 2013, p. 323).

Ressalta-se aqui que, no caso do presente trabalho, em que focamos especificamente nas práticas de ensino de oralidade, essas dificuldades se ampliam, no sentido de que a oralidade é um tema pouquíssimo discutido nos cursos de formação, como já mencionamos anteriormente. Quando se trata do ensino de gêneros orais em sala de aula, os professores relatam o pouco acesso aos conhecimentos teóricos, o que lhes dificulta o desenvolvimento de

uma prática de ensino voltada para os gêneros orais, e não contribui para uma reflexão desses professores acerca do importante papel que essa modalidade assume no ensino de LP. Além disso, nossa sociedade mantém a crença da supremacia da escrita, como veremos na seção 4, o que reforça a ideia de que a escola não precisa ensinar a falar, e que as capacidades para o agir oralmente são adquiridas naturalmente, sem intervenção explícita.

Assim, ao se tratar de uma formação de professores que tem como foco o seu desenvolvimento, a internalização do conceito de gênero textual como instrumento psicológico, que auxilia o sujeito a desenvolver capacidades para o agir linguageiro, permite que o professor se desenvolva tanto pessoal quanto profissionalmente, uma vez que esta formação não abordará apenas os conteúdos prescritos e reguladores externos, mas os modos de fazer que são próprios de cada docente, individualmente, e as formas como este se relaciona com os conhecimentos necessários a esse fazer, se autorregulando. Para Carnin (2015),

é intrínseca à atividade docente a necessidade de apropriação de inúmeros gêneros de texto (enquanto instrumentos psicológicos) para que a transformação do trabalho (auto) prescrito/prefigurado em trabalho real na acepção bronckartiana seja bem sucedida. Sendo o trabalho do professor altamente orientado pela utilização de diferentes instrumentos, é na reelaboração desses instrumentos em suas práticas cotidianas de trabalho e formação que acreditamos poder ter acesso a índices que demonstrem a ocorrência (ou não) de seu desenvolvimento profissional. (CARNIN, 2015, p. 411-412)

Desse modo, entendemos que, para que o professor consiga realizar o processo de transposição didática de modo consciente, tendo claros os seus objetivos de ensino, é necessário que ele mesmo experiencie os modos de fazer relacionados ao estudo e produção dos gêneros textuais, uma vez que, nas aulas de LP, trabalhará com gêneros que permitam ao aluno se deparar com novos agires de linguagem, levando-os a se apropriarem de novos conceitos e novos construtos histórico-sociais, ocasionando seu desenvolvimento.

Quando os alunos trazem à compreensão esse novo agir, eles são capazes de se apropriar e, conseqüentemente, agir sozinhos posteriormente. É isso que compreendemos como a possibilidade de eles interagirem em vários contextos sociais pela linguagem, participando de grêmios, feiras científicas, lendo jornais e discutindo assuntos diversificados, defendendo pontos de vista em discussões, tomando decisões sobre questões do bairro e da escola, porque aprenderam a agir.

É o desenvolvimento de capacidades de linguagem que permite este agir e que, portanto, deve estar no cerne dos objetivos de ensino dos professores de LP. Inicialmente introduzidas por Dolz, Pasquier e Bronckart (2017[1993]), as capacidades de linguagem foram

definidas como aptidões que todo indivíduo necessita para a realização de um texto. Foram, originalmente, reconhecidas três delas: **capacidades de ação (CA)**, relacionadas à capacidade de reconhecer ou construir representações acerca do contexto de produção e do referente, contribuindo para o reconhecimento do gênero, do público-alvo e da situação de comunicação em que está inserido; **capacidades discursivas (CD)**, relacionadas ao plano global do texto, sua estrutura e características; e, por fim, **capacidades linguístico-discursivas (CDL)** relacionadas aos elementos linguísticos, aos mecanismos de textualização e as operações de linguagem necessárias para a compreensão do texto.

Atentando para a necessidade de se observar aspectos voltados para questões ideológicas e mais relacionados ao agir não apenas de linguagem, mas também das práticas, Cristovão e Stutz (2011) ampliam as capacidades de linguagem, trazendo as **capacidades de significação (CS)**, cuja função é possibilitar

ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc.) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem. (Cristovão; Stutz, 2011, P. 22-23)

Outro ponto a ser considerado em relação às capacidades foi elencado por Dolz (2015), e diz respeito à multimodalidade dos gêneros textuais. O autor enfatiza que, embora as imagens já acompanhem os textos há muito tempo, a constatação de que elas, relacionadas ao texto escrito, produzem ou contribuem para a produção dos sentidos dos textos é mais recente. Destaca-se ainda que a maioria dos alunos não atenta diretamente para essa relação texto, imagens, sons, vídeos, especialmente com as tecnologias digitais, sendo necessária a mediação do professor para que essa capacidade seja desenvolvida. Assim, Dolz (2015) apresenta as **capacidades multissemióticas (CMS)**, que se referem às semioses que não são veiculadas pela materialidade do texto verbal.

Figura 1 – Categorias de capacidades de linguagem



DOLZ, J. Seminário 2015. Palestra Prof. Joaquim Dolz. 2015. Acesso em: 29 set. 2020. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc.

Essas capacidades são desenvolvidas ao longo da escolarização, nesta perspectiva teórica, a partir da criação de modelos didáticos de gêneros e do desenvolvimento, com alunos ou professores, de sequências didáticas, o que abordaremos na seção seguinte.

Todavia, Machado (2005, p. 252) aponta que para desenvolver as capacidades e dominar os gêneros, precisamos dominar, antes, as operações de linguagem que compõem os textos. Para a autora, “o objeto real de ensino e aprendizagem seriam as *operações de linguagem* necessárias para essas *ações* [de linguagem], operações essas que, dominadas, constituem as *capacidades de linguagem*.” (Machado, 2005, p. 258, ênfase da autora).

Machado (2005) elenca as operações de acordo com os conhecimentos a serem mobilizados pelos indivíduos em determinada ação de linguagem. Elas se relacionam às capacidades de “mobilização de conhecimentos sobre a situação e a adoção de determinado gênero”; “mobilizar o conjunto de seus conhecimentos sobre os gêneros textuais, o que contribui para a definição da situação, além de ter de adaptá-lo a um destinatário”; e ainda as operações

- de textualização, que envolvem operações de conexão e segmentação, por meio das quais se explicitam os diferentes níveis de organização do texto;
 - as de regulação das vozes enunciativas e as de expressão de modalização;
 - as de construção de enunciados;
 - as de seleção de itens lexicais.
- (MACHADO, 2005, p. 253-254)

Assim, foi possível, com essa pesquisa, descortinar e descrever as operações realizadas pelos docentes para construir o tutorial, sendo essas operações, tanto da linguagem verbal

quanto da não verbal, muito importantes para o trabalho com a oralidade (elementos como gestos, expressões faciais, etc). Os aspectos não verbais da oralidade são geralmente deixados de lado pelos docentes no planejamento de seu trabalho, quando não há uma intervenção específica neste item (BAUMGÄRTNER, 2015; SCHNEIDER, 2019) e, por isso, eles precisam de visibilidade nos cursos de formação. Algumas dessas operações já estão definidas como critérios para classificar as capacidades, conforme podemos ver no anexo I. Contudo, no tocante às CMS, não há descrições relativas aos gêneros orais, mas sim a imagens em textos escritos/digitais.

Em nossa pesquisa, mais especificamente, optamos pelo gênero tutorial em vídeo por se tratar de um gênero oral, multissemiótico e digital, características pouco contempladas na maioria das escolhas dos professores de LP, como pudemos observar em nossas pesquisas na seção 1.6. Assim, objetivamos observar de que maneira os docentes refletem sobre o trabalho com tal gênero de texto em suas possíveis práticas em sala de aula futuramente.

Trataremos, a seguir, de temáticas pertinentes à nossa investigação, que se referem aos modelos e sequências didáticas, instrumentos centrais da nossa pesquisa-ação com os docentes.

2.3 Modelo didático e sequências didáticas de gêneros textuais

As pesquisas brasileiras do ISD voltadas para a área de educação se reúnem em torno de alguns aspectos principais, já elencados por Machado (2005, p. 238-239), agrupando-se entre aquelas que têm como foco as “ferramentas de ensino” (como levantamento das características de gêneros, elaboração de modelos didáticos ou análise de materiais didáticos); “as de foco no aluno”, analisando seu desenvolvimento e de suas capacidades de linguagem; as que focam no “professor em formação ou no formador de professor”, analisando a docência e suas representações, bem como textos prescritivos e as ações realizadas; ainda “as de foco na interação professor-ferramenta-aluno”, em que se analisa a sala de aula ou a avaliação das experiências didáticas; e, por fim, as pesquisas com “foco na interação professor em formação-(ferramenta)-formador”, com a análise de processos de formação de professores.

Nossa pesquisa se insere no último grupo, uma vez que nos propusemos a investigar as capacidades de linguagem desenvolvidas por professores em um curso de formação para o ensino de oralidade, no qual trabalhamos com um modelo didático do gênero tutorial em vídeo e uma sequência didática. Nosso intuito foi contribuir com a formação de professores, levando-os a refletir sobre as estratégias necessárias para o ensino de gêneros orais nas aulas de LP, visto

que este tema, conforme já mencionamos, é ainda pouco abordado tanto na formação quanto na própria prática dos professores. A nosso ver, essa temática carece de um olhar mais atento não só de pesquisadores, mas também dos cursos de formação, pois é fato que, embora o ensino pautado pelos gêneros já seja prática bem difundida entre professores, verificamos, como comentado na introdução deste, que há uma primazia do escrito em detrimento do oral.

Segundo os estudiosos do ISD, para que os objetivos do ensino e da aprendizagem em torno dos gêneros possam ser atingidos, as práticas escolares de produção e compreensão textual devem ser norteadas pelo que chamam de Modelo Didático de Gênero, doravante MDG, (Machado e Cristóvão, 2006, p. 558) e pela sequência didática (SD). Tomamos como gênero, os conceitos já discutidos na seção anterior.

Originado a partir do que os pesquisadores denominam engenharia didática, o MDG, na prática, se constitui como um instrumento criado antes da SD, utilizado para a sistematização e didatização de um gênero textual, na tarefa de transposição do mesmo de seu contexto de uso para a sala de aula. É ele quem aponta as dimensões constitutivas do gênero e permite ao professor selecionar o que deve ou não ser ensinado. Para realizar tal tarefa, De Pietro e Schneuwly (2014) orientam um percurso a ser seguido, já que o MDG é a ferramenta e o resultado da construção de um produto.

Uma vez que o MDG é utilizado exclusivamente para fins didáticos, na transposição do gênero textual do contexto de uso social para a sala de aula, essa modelização não precisa ser “pura”, visto que podem ser mescladas diferentes referências teóricas, bem como sua observação no contexto das práticas sociais.

Para Machado e Cristóvão (2006), ao construir um modelo didático, deve-se

conhecer o estado da arte dos estudos sobre esse gênero; as capacidades e as dificuldades dos alunos, ao trabalharem com textos pertencentes ao gênero selecionado, as experiências de ensino/aprendizagem desse gênero, assim como as prescrições presentes nos documentos oficiais sobre o trabalho docente. (Machado; Cristóvão, 2006, p. 558)

Desse modo, o professor poderá criar uma lista de características referentes ao gênero que pretende trabalhar, podendo analisar e selecionar os conteúdos necessários à turma específica em que desenvolverá o estudo do gênero.

Ancorados nos trabalhos do ISD (Machado; Cristóvão, 2006; Pietro; Schneuwly, 2014; Barros; Mafra, 2017; Carnin; Guimarães, 2018), entendemos que o modelo didático se constitui em um instrumento que norteia a elaboração de materiais didáticos para e pelo professor, levando a uma apropriação do gênero por parte dos alunos, tornando-os mais capazes

de agir linguisticamente nos diversos contextos sociais, fazendo uso desses gêneros e/ou compreendendo-os de forma mais profunda e consciente. Assim, um trabalho desenvolvido por esse viés, acreditamos, permite que nossos alunos saibam perceber não só as características e construção dos gêneros, mas também suas implicações sociais, culturais e históricas.

Desse modo, para a elaboração de um MDG, Pietro e Schneuwly (2014) orientam que o modelo deve evidenciar

cinco componentes essenciais: 1) a definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura textual global; 5) as operações languageiras e suas marcas linguísticas. (PIETRO E SCHNEUWLY, 2014, P. 58).

Para tal, o professor deve buscar, primeiramente, **práticas sociais de referência do gênero**, ou seja, exemplares do mesmo que circulam na sociedade, em diferentes situações de comunicação. A partir de sua leitura e observação, deve-se elencar as características **mais recorrentes** e que constituem o gênero como ele é, lembrando-se sempre de que se trata de um constructo relativamente estável e, portanto, pode se apresentar de maneiras diferentes nos diversos contextos, sendo essa instabilidade/estabilidade uma marca a ser explicitada no MDG.

A segunda fonte de elementos para a construção do MDG está na **literatura sobre o gênero**, ou seja, o que pesquisadores e estudiosos já publicaram a respeito do gênero em questão. Aqui se encontra, a nosso ver, o ponto mais áspero no caminho da construção do modelo, pois, ainda que existam muitas pesquisas orientando como fazê-lo, não há uma literatura extensa a respeito dos gêneros que circulam na sociedade e que são levados para a sala de aula, como o escolhido para nossa pesquisa, o tutorial, para o qual achamos poucos materiais de referência. Muitos gêneros sequer foram didatizados e, portanto, muitos professores encontram aqui sua dificuldade maior. Pietro e Schneuwly (2014) reconhecem essa dificuldade e apontam que os professores, muitas vezes, recorrem mais às práticas de referência do que a um corpus teórico.

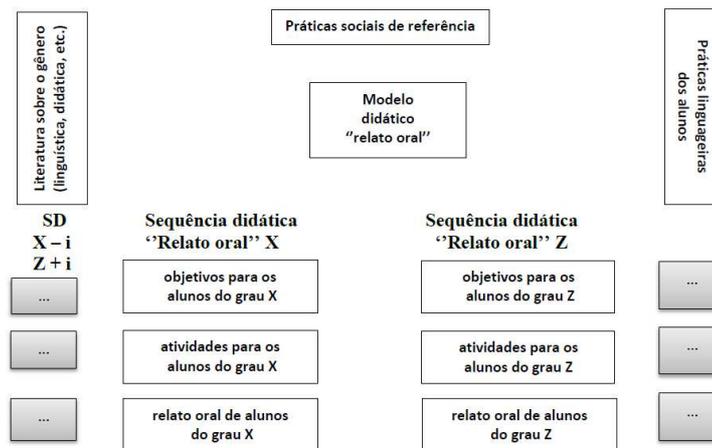
Após esse estágio, o professor recorrerá às **práticas de linguagem dos alunos**, ou seja, tomará seus textos como fonte de observação para que possa perceber o que eles já sabem e o que ainda necessitam aprender para que se apropriem do gênero, quais suas dificuldades e em que momentos de seu estudo é necessário propor atividades mais simples ou mais complexas.

Por fim, os autores apontam as **práticas escolares** como último campo a ser observado. Elas são entendidas como um caso particular das práticas sociais de referência e servem para que o professor observe a história da aplicação do gênero na escola, ou seja, trata-

se de um gênero conhecido dos alunos, se é um gênero característico das práticas escolares ou pertencente à outra esfera de comunicação; e, principalmente, permite considerar qual o tratamento se quer dar a esse gênero, de acordo com os objetivos do ensino.

Em De Pietro e Schneuwly (2014), encontramos o seguinte esquema de elaboração do MDG.

Figura 2 - Práticas didáticas



Fonte: DE PIETRO E SCHNEUWLY, **O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática**. In: Gêneros textuais: Da didática das línguas aos objetos de ensino. NASCIMENTO, E.L. (org.). 2014, p. 59.

Ainda de acordo com Pietro e Schneuwly (2014) e Carnin e Guimarães (2018), o MDG se dará na interseção dessas quatro fontes, que, juntas, oferecem ao modelo *legitimidade* – a partir das práticas sociais de referência e da literatura sobre o gênero – e *pertinência* – que emerge das práticas dos alunos. Outros autores, como Schneuwly (2004), sugeriram, anteriormente, que o modelo didático deve respeitar os mesmos princípios:

- Princípio da *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- Princípio da *pertinência* (referência à capacidade dos alunos às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem),
- Princípio da *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados) (Schneuwly, 2004, p. 70).

Além disso, Schneuwly (2004, p. 70) afirma que quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. O objeto de trabalho sendo, pelo menos em parte, descrito e explicitado, torna-se acessível a todos nas práticas de linguagem e aprendizagem.

O ISD apresenta, ainda, um Modelo de Análise de Gêneros – no qual nos baseamos para a elaboração do modelo didático do tutorial, neste trabalho – que apresenta os níveis de análise a serem elencados pelos professores de LP no momento da elaboração do MDG. Machado (2003) aponta, primeiramente, o nível da infraestrutura do texto, que se refere ao plano geral do texto, ou seja, à organização do conteúdo temático. No caso de uma receita culinária, por exemplo, o texto se compõe a partir das seções de ingredientes, modo de fazer e rendimento; sendo que cada uma delas apresenta conteúdo e função específica.

Um segundo nível a ser analisado é o que diz respeito aos tipos de discurso, que estão relacionados à expressão simbólica dos mundos discursivos (Bronckart, 2008, p. 91). É o conjunto das unidades linguísticas (verbos, pronomes, advérbios etc) e englobam as sequências textuais, narrativas, explicativas, argumentativas, descritivas e descritivas de ações. Essas sequências são mais ou menos utilizadas conforme com a natureza do gênero textual a ser analisado, que pode exigir outras formas de planificação como esquemas, nos infográficos, ou tópicos, como nas listas.

Há, ainda, que se analisar os níveis relacionados às questões de coesão e coerência textuais, ou seja, que mecanismos cada gênero seleciona, de acordo com as suas especificidades. Em gêneros que descrevem ações, por exemplo, serão utilizados marcadores temporais, indicando a progressão do agir, como no tutorial em vídeo.

Bronckart (2006) nos chama a atenção, também, para a análise das vozes que compõem o texto e de sua relação com o contexto. Tal como nos textos jornalísticos, em que há a necessidade de se definir claramente as vozes implicadas, explicitando opiniões, julgamentos ou fatos.

Por fim, Machado e Bronckart (2009) orientam que se analise o nível dos modalizadores, que se dividem em subjetivos e de enunciado, responsáveis pelas modalizações lógicas, deonticas ou apreciativas e aqueles os que se referem aos aspectos subjetivos do agir, às modalizações pragmáticas.

Em se tratando de um instrumento de ensino, o MDG tem como principal função fornecer os objetos potenciais de ensino, explicitando, como já dissemos, as dimensões ensináveis do gênero. Desse modo, fica claro que esta é, essencialmente, uma ferramenta para o professor, para que este possa estudar previamente o gênero escolhido e verificar o que é necessário levar para a sala de aula. Cabe ao professor selecionar os objetivos de ensino, a depender das capacidades que deseja que seus alunos desenvolvam.

Nessa perspectiva, Barros (2014, p. 198) apresenta o que chamou de Modelo Teórico de Gênero (MTG), entendido como “um levantamento prévio que, posteriormente, será transposto e pensado para um contexto de ensino determinado a partir de um modelo didático”, ou seja, inicialmente, o modelo não consideraria as práticas dos alunos, visto que, nesse momento serviria como uma construção teórica, que possibilitaria a reunião de conhecimentos acerca do gênero, para, posteriormente, ser didatizado e adequado aos objetivos de ensino. Assim, a modelização passaria por dois processos: um modelo apenas teórico, que reúne as características do gênero, nas práticas sociais de referência e literatura já existente e um segundo modelo, didático, que considera as práticas dos alunos e suas dificuldades e necessidades. A partir daí, o professor terá as informações necessárias para a elaboração da sequência didática a ser feita em sala, no intuito de desenvolver as capacidades dos alunos.

Embora tenhamos claro conosco que o MDG seja uma ferramenta que serve exclusivamente ao professor (que não deve ser apresentado aos alunos em sua forma “original”), e que este necessita de uma consistente apropriação teórica do gênero que se planeja transpor para a sala de aula, sabemos, a partir de pesquisas na área e de nossa própria prática, que o processo de modelização didática é complexo, demorado e requer recursos que, muitas vezes, o professor não possui. Assim sendo, acreditamos que, para o percurso diário da prática em sala de aula do professor da educação básica, a construção de dois modelos (um teórico e outro didático, posteriormente) seria ainda mais difícil no contexto das escolas brasileiras, haja vista a grande carga de trabalho com a qual os professores têm de lidar.

Além disso, como já mencionamos, não há uma extensa literatura a respeito dos gêneros à qual o professor pode recorrer, tendo, muitas vezes, ele mesmo que a construir. Por isso, entendemos que a construção de modelos teóricos seria produtora no contexto acadêmico, visando à circulação desses modelos, de modo que chegassem às mãos dos professores do ensino básico, seja por meio das formações continuadas, seja por meio de publicações. Carnin e Guimarães (2018) sugerem, inclusive, que núcleos de pesquisa da área do ensino de LP criem um “repositório digital” de modelos didáticos de gênero, com o aval dos especialistas, o que configuraria uma grande contribuição para os professores da Educação Básica, auxiliando seu trabalho de pesquisa na construção dos MDG. Esse repositório poderia, inclusive, receber os MDG produzidos pelos professores de educação básica que estão imersos em grupos de pesquisa, que realizaram pesquisa-ação, dentre outros, o que legitimaria, ainda mais, o discurso do professor pesquisador, uma identidade ainda difícil de ser consolidada, haja vista o afastamento existente entre universidade e escola.

Em nosso, caso, no presente trabalho, realizamos a elaboração do modelo teórico inicialmente, para fins de qualificação da pesquisa, uma vez que, naquele momento do percurso, não tínhamos definidas as circunstâncias do curso de formação, nem conhecíamos os sujeitos desse curso e suas especificidades. A partir das produções das cursistas, passamos ao modelo didático. Todavia, é necessário frisar: estando em sala de aula, muitas vezes o professor já tem conhecimento das capacidades, dificuldades e necessidades de seus alunos, cabendo-lhe apenas adequar essas capacidades ao gênero a ser trabalhado no momento.

Vale ressaltar que a ideia da construção e divulgação de modelos didáticos pode sugerir uma imagem de fôrma, molde a ser replicado, o que caracterizaria um engessamento do ensino e um retorno às aulas de repetição de regras e normas vazias. Para Pietro e Schneuwly (2014), tal visão não deve ser levada em conta, pois se deve entender que, embora possua um certo percentual de normatividade, visto que seu objetivo é o ensino, e, portanto, implica regras e direcionamentos, o MDG deve considerar o caráter fluído dos gêneros textuais, buscando aquilo que é “relativamente estável”, e oferecendo possibilidades de modificação e, por que não, subversão do gênero. Os autores chamam a atenção também para a dupla dimensão generativa do modelo didático, uma vertical e outra horizontal, nas quais o MDG irá gerar atividades diferentes, mas que consideram o mesmo público; e atividades cada vez mais complexas adequando-se às necessidades dos alunos. Assim sendo, está claro que o MDG é uma ferramenta que tem o propósito de oferecer ao professor possibilidades de aprendizagem para seus alunos. Cabe aos educadores elencarem aquilo que mais interessa aos objetivos de ensino em determinado momento da aprendizagem.

Posteriormente, a partir dos conhecimentos reunidos no MDG, serão definidos esses objetivos de ensino do gênero selecionado, delimitando, assim, os saberes que serão desenvolvidos por meio de uma Sequência Didática, ou seja, de um conjunto de atividades que visarão à apropriação, por parte dos alunos, das operações de linguagem e dimensões constitutivas desse gênero. Durante o desenvolvimento da sequência, pode haver a necessidade de se retornar ao modelo, modificando-o e adaptando, mediante as necessidades dos alunos, o que o caracteriza não como algo fechado, mas em constante construção e aperfeiçoamento.

Assim, fica claro que o objetivo da elaboração dos modelos, teórico e didático, é apontar a construção de uma SD que permitirá que as capacidades de linguagem sejam desenvolvidas pelos alunos. Para guiar essa construção, em nosso caso, do MDG do gênero tutorial em vídeo, adotamos o Modelo de Análise de Textos trazido por Machado e Cristovão

(2006, p. 557-558), com base em Bronckart (1999/2003/2007/2009) e Guimarães e Carnin (2018).

Para sua composição, é necessária a análise de um *corpus* (conjunto de exemplares do gênero), levando em conta:

- a. As características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige [...]);
 - b. Os conteúdos típicos do gênero;
 - c. As diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
 - d. A construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
 - e. O seu estilo particular.
- (MACHADO E CRISTOVÃO, 2006, P. 557-558)

Essas categorias não são rígidas. Outras que sejam regulares, observadas ao longo da análise dos textos, podem, e devem, ser consideradas.

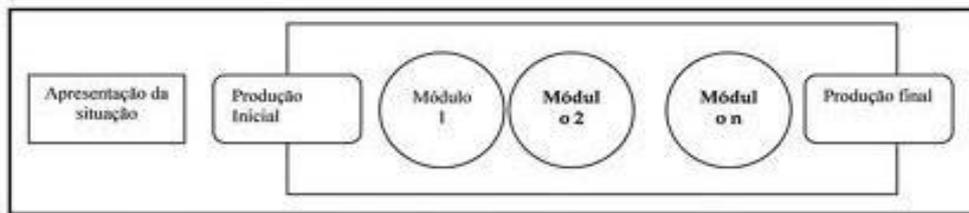
Assim, após de elencados os elementos do gênero a serem ensinados, o professor deve seguir seu percurso de ensino, passando à elaboração da sequência didática, ou seja, do conjunto de atividades que realizará, no intuito instrumentalizar seus educandos para o domínio do gênero em questão e para agir na sociedade pela linguagem.

O conceito de sequência didática (SD), inicialmente apresentado pelos pesquisadores do Grupo de Genebra e, mais tarde, apropriado e ampliado por pesquisadores brasileiros como Barros e Rios-Registro (2014), Costa-Hübes e Simioni (2014), Denardi (2017), Magalhães e Cristovão (2018) se caracteriza, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito.”. Essas atividades, organizadas em módulos ou oficinas, têm por objetivo fazer com que o aluno domine o gênero em estudo e esteja apto ao agir linguageiro. Assim, ao elencar os elementos ensináveis de um gênero após a construção do MDG, o professor deve elaborar um material didático que contemple essas dimensões, fazendo os alunos apreenderem e compreenderem as características do texto, bem como produzi-lo e fazê-lo circular. Essa apropriação está baseada na noção de instrumento e domínio dos esquemas de utilização a partir da imersão numa dada cultura e interação com pré-construídos, conforme discutimos na seção anterior. Vale ressaltar que esse trabalho deve versar sobre gêneros cujas operações de linguagem o aluno não domina por inteiro, ou que, pelo menos, não tenha, ainda, refletido sobre elas. Outra característica importante a ser considerada nas SD é que elas devem ser propostas a partir de um problema de comunicação a ser resolvido pelos alunos.

O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

Ao elaborar uma SD, o professor deverá seguir os passos elencados no esquema adiante e cujas especificidades explicitaremos em seguida.

Figura 3 - Esquema da Sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 83

A **apresentação da situação** é o momento em que o professor discutirá com a classe a proposta de trabalho, o tema e a condução do projeto, a partir de um problema de comunicação, ou seja, uma dificuldade ou uma necessidade que se apresente no contexto escolar ou da vida cotidiana. Esse momento deve passar por três dimensões, a) apresentação do problema bem definido; b) apresentação dos conteúdos a serem estudados, o gênero, suas características, seu contexto de uso e c) apresentação do projeto de produção oral ou escrita do gênero, lembrando-se de que esta deve ser o mais próxima do “real” possível. Deve-se deixar claro também para quem se produz, onde o texto circulará (esfera comunicativa) e em que suporte ele será veiculado. Enfim, os alunos devem estar a par de todas as informações que envolvem o processo de produção do gênero textual, seja ele oral ou escrito. Dolz (2004, p. 85) nos chama a atenção para que se deixe bem claro para os alunos que as tarefas desempenhadas fazem parte de um projeto da turma, para que estas se tornem mais significativas. A fase de apresentação da situação constitui, então, a formação de um “esboço” de todo o projeto comunicativo a ser realizado pela turma.

Definidos esses parâmetros, o professor pedirá aos alunos que produzam um exemplar do gênero a ser estudado. É com essa **primeira produção** que o professor terá acesso aos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero em questão e poderá direcionar as atividades seguintes, além de confrontá-la com outras produções ao longo do projeto, observando, assim, os avanços e o desenvolvimento de seus alunos.

Em seguida, o professor apresentará os conhecimentos acerca do gênero em si, organizados em **módulos de atividades** e conforme as dificuldades evidenciadas na primeira produção, visando ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, sobre as quais nos debruçaremos mais adiante, que são as de ação, discursiva, linguístico-discursiva, de significação, multissemióticas e digitais. Vale lembrar que o número de módulos varia de acordo com as dificuldades dos alunos, que vão das mais simples às mais complexas, desde a representação da situação comunicativa, passando pelo planejamento do texto, até a sua realização de fato.

Dolz (2004, p. 89) nos chama a atenção para a variedade de atividades e exercícios que devem ser realizados nos módulos. Segundo ele, esse é o “princípio essencial de elaboração de um módulo” (Dolz, 2011, p. 89). Cabe ao professor diversificar ao máximo as atividades em cada etapa, pois isso permitirá que todos os alunos tenham acesso, de modos diferentes, aos conhecimentos que serão construídos, aumentando suas chances de sucesso. Além de todas essas atividades, ao realizar os módulos, o professor traz para o aluno a oportunidade de somar conhecimentos, adquirir uma linguagem técnica, específica desse domínio discursivo, o que permitirá que este tenha as ferramentas para se tornar revisor do próprio texto, ou seja, sabendo que partes compõem o gênero, ou que características ele possui, ao escrevê-lo, o educando terá capacidade para saber se o escreveu corretamente.

Esses conhecimentos, ou regras, elaborados durante os módulos devem ser sistematizados de maneira sintetizada. Essa sistematização pode ser feita ao longo do trabalho ou elaborada em um momento específico para isso, com a participação dos alunos ou proposta pelo professor, antes da produção final. E será apresentada aos educandos na forma de lista de constatações, lembrete ou glossário.

Finalizando a SD, passa-se à **produção final**, na qual o aluno produzirá o exemplar do gênero, utilizando todos os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto de trabalho. Além de possibilitar ao aluno a prática do que aprendeu, a produção final também permite ao professor uma avaliação somativa, na qual observará, no texto do aluno, aquilo que foi trabalhado e solicitado que ele produzisse. A produção final permite também ao professor observar os pontos que não foram totalmente aprendidos pelos alunos e que, portanto, merecem mais ênfase.

Vale ressaltar aqui, que o contexto brasileiro de ensino se difere bastante do contexto francófono, em que esse esquema de SD foi proposto *a priori*. Magalhães e Cristovão (2018) apontam uma série de pesquisas que apresentam diversas ampliações e releituras das sequências

didáticas em âmbito nacional, como as de Swiderski e Costa-Hübes (2009), de Guimarães, Carnin e Kersch (2015), Rabello (2015), Miquelante, Cristovão e Pontara (2020), entre outros. Segundo as autoras, essas modificações podem ter se dado a partir de fatores relacionados a uma perspectiva normativista de ensino de Língua Portuguesa (que objetifica os elementos linguísticos e não os relaciona ao contexto de uso), bem como das teorias de letramento e suas repercussões nas pesquisas brasileiras, gerando visões inovadoras ou mesmo reduzidas das SD. As autoras ressaltam, ainda, que todo o trabalho em torno das SD deve estar pautado pela teoria de base que subjaz esse conceito, trazida pelos constructos do ISD, como a concepção de gênero como prática social e os objetivos de ensino de língua materna voltados para o desenvolvimento das capacidades dos alunos para interagir linguisticamente nas instâncias sociais.

Parte das críticas diz respeito ao esquema prever apenas duas produções, o que seria ultrapassar a ideia de que a apropriação de um gênero é processual, e que não se aprende a escrever com apenas duas tentativas, nem mesmo se tem garantia do sucesso da aprendizagem nos módulos, uma vez que o contexto brasileiro é bastante diverso. Assim, há exemplos no corpus de Magalhães e Cristovão (2018) em que as SD previram diferentes produções escritas, até chegar a uma produção final. Além disso, há articulação de vários eixos (leitura, escrita, oralidade e análise linguística), mesmo que apenas um deles seja enfatizado na SD. Outra questão se relaciona à escolha do gênero: trata-se de ensinar um gênero que não se relaciona aos projetos temáticos escolares dos alunos? Ou relacioná-lo, na apresentação da situação, a alguma temática relevante na comunidade escolar? Basta selecionar um gênero prescrito para aquele ano e apresentar uma situação aos alunos ou construir um projeto com eles, a partir de seus interesses? Ademais, as críticas feitas mostram que numa SD, vários outros gêneros, que não são o alvo (a ser dominado pelo aluno), estão envolvidos na sequência, visto que não se lê apenas notícias para construir outras notícias, por exemplo, mas variados gêneros que compõem o arcabouço temático dos alunos, conforme ressaltam Magalhães e Cristovão (2018).

Vale destacar por fim que, em 2019, Joaquim Dolz, em evento no Brasil do campo do ISD, propõe os Itinerários de ensino, melhor sistematizados por Dolz, Zani e Lima (2020), que envolvem várias das características levantadas anteriormente, inclusive críticas feitas por Guimarães e Kerch, desde 2012, quando iniciaram a elaboração de projetos didáticos de gêneros, que dão ênfase não apenas ao domínio dos gêneros, mas de uma ampla discussão e apropriação de questões referentes às práticas de letramento que envolvem os gêneros, conforme esclarecem as autoras (Guimarães; Kersch, 2012, 2014, 2015).

Para uma melhor compreensão das variações sofridas pelas SD no Brasil, apresentamos um quadro de Magalhães e Cristovão (2018), que sistematiza as características assumidas pelas sequências didáticas em nosso país.

Quadro 2- Caracterização das Sequências didáticas no contexto brasileiro

- a não linearidade da SD;
- o papel central do professor como mediador pedagógico do processo de ensino e aprendizagem da língua;
- a abertura para vários gêneros dentro de uma SD, sendo um gênero o "alvo" e outros gêneros paralelos abordados nos módulos, que vão compondo o arcabouço temático do aluno para o domínio do gênero alvo, seja na oralidade seja na escrita;
- a não fixidez de um gênero <i>a priori</i> a aprender, mesmo que ele esteja no currículo; a escolha do gênero alvo da SD é feita a partir do engajamento em questões de relevância do entorno social da comunidade escolar (o que revela uma das bases do ISD: a relação imbricada entre atividades praxiológicas e de linguagem);
- a elaboração da SD ao longo do processo de aprendizagem, e não anteriormente (as SD no contexto brasileiro não são prontas <i>a priori</i>); no caso de uma SD já publicada - em materiais didáticos, por exemplo -, há adaptações, sempre necessárias, para se relacionar ao contexto;
- a articulação da SD com outros projetos temáticos escolares mais amplos, projetos esses que não necessariamente têm o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem prioritariamente, mas que enfocam outros objetivos para além daqueles vinculados ao aprendizado da língua, como os temas relevantes para a formação cidadã (que se relacionam às questões sociais locais);
- a escolha de um tema relevante aliado à prática social constitutiva do gênero, atrelada ao papel central do desenvolvimento de capacidades de linguagem;
- a prioridade da prática social relativa ao gênero de texto a ser estudado, e não o contrário;
- ainda que a SD seja motivada por um tema, o domínio do gênero para participação social é o centro do processo, havendo um equilíbrio entre atividades relativas às cinco capacidades de linguagem a serem desenvolvidas por meio dos exercícios envolvidos;
- a circulação do discurso do aluno;
- a avaliação contínua e processual;
- a revisão e refacção como um componente da SD;
- a integração que a SD proporciona entre os eixos do ensino, como leitura, escrita, oralidade e análise linguística;
- o preceito da "didática ideal" (BRONCKART, 1999, p. 86): a aprendizagem ocorre na perspectiva do gênero como instrumento, em atividades que partem da interação em direção ao estudo do texto (gênero como objeto) e, então, às unidades menores, numa primazia das práticas de leitura, escrita e oralidade sobre o ensino de gramática.

É necessário enfatizar aqui que os alunos, especialmente os da escola pública, nem sempre estão inseridos em práticas efetivas de leitura e produção de textos, ou mesmo em um ambiente familiar que as favoreça. Desse modo, é preciso que o professor considere as especificidades de cada contexto de ensino e as necessidades de seus alunos, bem como os conhecimentos que já trazem consigo. Em nosso caso, optamos por desenvolver uma SD do gênero tutorial em vídeo com professores em formação e já formados, de maneira que esses docentes possam também refletir sobre o que entendem por sequências didáticas e de que modo essas podem se constituir na heterogeneidade da sala de aula, considerando a estrutura das escolas, os conhecimentos do professor e as demandas dos alunos.

É justamente nesse campo que nosso trabalho buscou incidir, contribuindo para a formação docente de modo prático, crítico e reflexivo. Diante disso, cabe-nos abordar as questões relacionadas ao desenvolvimento docente e suas especificidades, o que faremos a seguir.

3 FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção, trazemos uma discussão acerca da formação, inicial e continuada, de professores no Brasil e de que maneira ela tem, ou não, contribuído para um ensino efetivo da oralidade e dos gêneros orais em sala de aula. Traçando um perfil da formação docente em nosso país, desde as Escolas Normais, passando pela fundação dos cursos de licenciatura, explicitamos como eles se estruturam e quais os entraves identificados por pesquisadores tanto dos cursos de ensino generalista quanto das disciplinas específicas. Em seguida, observamos os obstáculos e os avanços percebidos por autores da área, além de demonstrar possíveis caminhos a serem percorridos no intuito de sanar tais problemas. Atentamos, ainda, para o número pouco expressivo de trabalhos de pesquisa que têm como foco o ensino de oralidade na formação de professores, locus em que se insere este trabalho.

3.1 Formação inicial e continuada de professores

A constituição da formação docente no Brasil data dos primeiros anos após a independência, quando os primeiros professores foram treinados nas capitais do país, a partir da promulgação da “lei das escolas das primeiras letras” (Saviani, 2005, p. 12). Desde então, a formação dos professores ficou a cargo das Escolas Normais, que passaram por uma série de transformações e adequações, por quase um século. Focadas em uma formação voltada para a prática, sem preocupação teórica, somente na década de 1930 é que essas escolas passam por um movimento renovador, campeado por Anísio Teixeira no Distrito Federal e por Fernando de Azevedo em São Paulo, que previa um currículo que englobava bases teóricas e as escolas laboratórios, para a experimentação pedagógica.

Seguida a esse processo, mais tarde, houve a incorporação da Escola de Professores pela Universidade de Brasília (UNB) e também pela Universidade de São Paulo (USP). Foram criadas, a partir daí, as licenciaturas e os cursos de Pedagogia em ambas as universidades, deixando a cargo das escolas normais a formação dos professores de nível secundário. As licenciaturas formavam os professores para as disciplinas específicas e os cursos de Pedagogia, os professores das Escolas Normais. Esse modelo de formação durou até a década de 1970, período da Ditadura Militar, quando houve uma reformulação, pela lei 5692- 11/08/1971, que dividiu o ensino em primeiro grau (8 anos) e segundo grau (3/4 anos), este focado na profissionalização. Desaparecem, aí, as Escolas Normais e é criada, nesse governo, a

habilitação específica de segundo grau para o magistério. Essa mudança traz consigo uma precarização da formação docente, uma vez que a reduz a uma habilitação de segundo grau.

Ainda segundo Saviani (2005), já nas décadas de 1980/90, com o projeto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, ocorre a revitalização das Escolas Normais, com bolsas de trabalho e estudo em tempo integral, o que trouxe resultados significativos; contudo, ele foi encerrado antes de alcançar maior abrangência, e os professores formados não foram aproveitados nas escolas públicas. Nesse momento, passa a figurar a exigência de formação superior, com licenciatura curta ou plena, para a atuação nos anos finais e no segundo grau. A Pedagogia permanece com a formação para o magistério e de especialistas em educação.

Com a abertura política e a Constituição de 1988, mediante as reivindicações dos docentes, manteve-se com a União o poder de legislar sobre as Leis de Diretrizes e Base da Educação (LDB). Com a nova LDB, constituída em 1996, observou-se que a formação dos professores para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental estava, essencialmente, ocorrendo em nível médio, uma vez que o número de escolas de formação era muito maior que o de cursos superiores, levando à resolução de que toda a formação para a educação básica ocorresse em nível superior. Diante dessa exigência, estabeleceu-se um prazo de 10 anos para que todos os professores tivessem formação superior. Após uma série de discussões e interpretações da lei no tocante a esse prazo, das quais muitos donos de escolas particulares de magistério se valeram para manter o nível médio, chegou-se a um acordo para a instauração dos Institutos Superiores de Educação, que seriam responsáveis por fazer o que os cursos de licenciaturas e Pedagogia fariam, porém de forma mais barata e mais rápida. Assim, de acordo com Saviani (2005), as esperanças depositadas na LDB, de elevação do nível de formação dos docentes, foram frustradas, no sentido de que a inovação dos institutos trouxe com ela o “risco de nivelamento por baixo”, perdendo-se, assim, um momento decisivo na formação dos docentes no Brasil.

Nóvoa (2017), que traz reflexões não sobre a realidade brasileira, mas sobre a formação de professores para além daqui, entende essa “universitarização” da formação de professores como um avanço significativo para esse campo; contudo, o autor esclarece que se estabeleceu uma lacuna profunda entre o que se preconiza na academia e a realidade das escolas e dos professores, o que ficou consolidado como teoria e prática. Para ele, a formação universitária dos docentes deve ser encarada com uma formação profissional, relacionada à realidade da profissão, assim como nos demais cursos, como engenharia ou medicina. Essa

formação focada nos conhecimentos teóricos descende do final da década de 1930, quando as poucas universidades existentes, que formavam bacharéis em três anos, passam a incorporar em seus cursos mais um ano para as disciplinas da área de educação, formando, assim, os docentes licenciados para o ensino secundário. Essa formação ficou conhecida como “3+1” e permanece até hoje na maioria das licenciaturas, fato sobre o qual discorreremos mais adiante. Nóvoa (2005) nos chama a atenção ainda para um processo de “desprofissionalização” dos docentes, configurado por uma série de medidas voltadas para o mercado e para a economia, como a medição da eficiência dos professores baseada em resultados, por exemplo. Além desta, o autor destaca, também, os níveis salariais baixos, a precarização das escolas, os mecanismos de controle da profissão cada vez mais presentes e a atribuição das funções de docentes a pessoas de “notório saber”. Para Nóvoa (2005, p.1109), essas medidas “têm em comum a crítica às instituições universitárias de formação de professores, acusadas de irrelevância e de serem ‘uma indústria de mediocridade’”.

Gatti (2008, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014,2019), a partir de sua vasta experiência na temática da formação docente e do perfil do professorado brasileiro, comenta que a expansão da educação a classes até então não privilegiadas pelo ensino levou a uma “urgência formativa”, mas que essa, somada a uma “tradição bacharelesca”, como citamos acima, que não considera os “aspectos didático-pedagógicos”, acabou por não ser muito exitosa. Para a autora, a educação, na figura dos professores, tem o dever de auxiliar na construção de uma sociedade igualitária e, para isso, as instituições de formação docente possuem um papel imprescindível. Ela ressalta que estamos “na era da comunicação” e que nunca foi tão importante a capacidade de acessar e compreender informações, por meio do “domínio da palavra escrita” e de diversos outros saberes, que só podem ser desenvolvidos através da educação. Destaca também as inúmeras ações que vêm sendo desenvolvidas por vários países, como Tailândia, Finlândia, Nigéria, entre outros, para uma formação de professores mais consistente. Contudo, no Brasil, ainda de acordo com Gatti (2014), não houve, ainda, uma política robusta de adequação de currículos na formação inicial, por exemplo, capaz de reformular as licenciaturas no sentido de formar profissionais da educação, e não especialistas em conteúdos.

Traçando um parâmetro das licenciaturas no Brasil, Gatti (2014) também alerta, com base em pesquisas entre os anos de 2001 e 2010, que não só as matrículas nesses cursos vêm caindo exponencialmente, como também têm migrado para o ensino à distância, ao contrário de outras graduações. A autora aponta uma série de entraves relativos aos estudos na modalidade à distância, que vão desde a evasão, à falta de suporte aos alunos e, principalmente,

à ausência de um plano pedagógico consistente e bem formulado. Embora haja essas dificuldades, vale ressaltar que no país já houve experiências exitosas e iniciativas públicas de estados como Mato Grosso e Minas Gerais (Gatti; Barreto, 2009).

Em relação aos currículos, a autora aponta que nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, as licenciaturas não atuam de modo integrado, com um centro de formação de professores, por exemplo, que tenha seu olhar voltado para as questões relativas à educação, como os aspectos teóricos e didáticos. Nesse ambiente apartado, as licenciaturas acabam por debruçar-se sobre os conhecimentos específicos, alijando aqueles que são da ordem do pedagógico. Além dos pontos já ressaltados, podemos identificar outros que não contribuem para uma formação docente mais sólida em nosso país. Os currículos das licenciaturas, na formação para toda a educação básica, apresentam, no geral, poucas reflexões acerca do desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes, bem como a desconsideração do campo real de trabalho do professor, o que contribui para uma formação superficial desses docentes, temática à qual o ISD vem se dedicando, em coerência com outros campos teóricos (Machado; Lousada, 2013). Gatti (2014, p. 39) afirma que “Tal como é comumente pensada, a formação inicial não inclui referências às experiências do exercício profissional e dos sujeitos, quando sua função seria exatamente a de orientar a aquisição da experiência desejável”.

Essa tônica essencialmente teórica das licenciaturas é reconhecida também por Silva (2017), que reforça a existência de um distanciamento entre os conhecimentos teóricos oferecidos pela academia e uma reflexão acerca das práticas escolares, de fato. Esse formato, centrado na teoria, é também atestado por outros pesquisadores (Nóvoa 2009, 2017; Gatti, 2010, 2013, André, 2016), cujas pesquisas demonstram, inclusive, o número discrepante de disciplinas teóricas em detrimento das pedagógicas, que, quando aparecem nos currículos, são vagas ou perpassam outros assuntos, como os temas transversais, por exemplo.

Mas esse modelo de formação não é algo recente. Desde a década de 1930, com as Escolas Normais, a formação docente já consistia, como já mencionamos, em um quadro de disciplinas teóricas ao lado da “formação profissional”, como algo dissociado. Daí, configurou-se a chamada formação “3+1”, em que se tinham três anos para as disciplinas teóricas e apenas um ano para abarcar tudo aquilo que era relacionado ao fazer pedagógico – o que hoje parece estar um pouco diferente em várias universidades, como na nossa, em que há uma melhor distribuição das disciplinas de caráter didático-pedagógico, mas cuja centralidade dos conhecimentos fica nas questões teóricas, restando pouca, ou nenhuma, ênfase no como e no que fazer, na sua relação com o campo profissional docente.

Nesse sentido, vale ressaltar que já há algumas décadas, muitos estudiosos vêm explicitando essa realidade e trabalhando no sentido de modificar esse quadro, na busca de uma formação docente que seja mais voltada para a realidade escolar, fazendo com que os novos professores sejam capazes de empregar os conhecimentos adquiridos na graduação, transformar esses conhecimentos em práticas.

Em pesquisa realizada em 2005, pautada nos pressupostos teóricos do ISD, Baltar, Denardi, Ferreira e Gastaldello (2005), chamam a atenção para o fato de que muitos professores, já em atuação, têm interesse em melhorar a qualidade de suas aulas, buscando fazer de seus alunos “bons leitores e bons escritores”. Todavia, os pesquisadores relatam que o que faltava a esses mestres, já naquele momento, era a noção de “como fazer”. Assim, apontam a formação dos professores, especificamente de LP, para o trabalho com os gêneros textuais, por meio de projetos didáticos, como uma alternativa eficaz no sentido de modificar as práticas pedagógicas centradas nas teorias gramaticais.

Bulea, Leurquin e Carneiro (2013) salientam também que “não há mais espaço para uma formação de professor que dita modelos”, que é na escuta desse profissional que se encontram as possibilidades de construção e reformulação de significados acerca do agir docente. Já Bueno (2013) apresenta pesquisa realizada com alunos de graduação em que se observou que os gêneros textuais tradicionalmente utilizados para a avaliação e acompanhamento do desenvolvimento dos graduandos, como os relatórios de estágio, não eram suficientes para se perceber “a voz do futuro professor”, ou seja, quais as representações que esses futuros docentes tinham a respeito da profissão que iriam desempenhar. Assim, a partir de uma análise interacionista sociodiscursiva de exemplares do gênero decálogo, produzidos pelos licenciandos, a pesquisadora aponta que há uma necessidade premente de se explorar diferentes gêneros na avaliação dos estudantes, contudo essa medida deve vir acompanhada de uma mudança na visão que os formadores têm do trabalho docente, permitindo que novos gêneros sirvam de formação para os graduandos, mas também para os próprios formadores.

Tal ideia, de modificação dos modelos de licenciaturas vigentes, é também de Nóvoa (2007, p. 14), que afirma que a formação deve incidir sobre a construção de uma identidade docente, já que atualmente, os licenciandos têm “o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente.”. Pensando por esse prisma, os estudiosos da área de formação docente apontam para a urgente necessidade de se modificar esse cenário que se apresenta e indicam um modelo de formação integrador, em que os diversos conhecimentos,

teóricos, didático-pedagógicos e profissionais sejam trabalhados nas graduações de forma imbricada.

Em relação aos documentos oficiais que organizam os cursos de licenciatura e, portanto, a formação de professores, podemos observar uma certa evolução a partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores* (DCN) de 2002, que rompem com a formação “3+1”, propondo o fim de uma formação “bacharelesca”, como afirma Gatti (2014). De lá para cá, o maior progresso nesse campo veio com as DCN de 2015, que trouxeram uma série de modificações e avanços como a definição de quem são os profissionais do magistério da Educação Básica; articulação entre teoria e prática no processo de formação; aprimoramento da prática pedagógica por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); articulação entre formação inicial e continuada, entre a instituição formadora e o espaço escolar; preocupação com o desenvolvimento da formação continuada dos professores e com a garantia de políticas de valorização desses profissionais (Brasil, 2015).

Para Gonçalves e Carvalho (2017), as DCN para a formação de professores representam um avanço na maneira de como devemos pensar, organizar e estruturar os cursos de licenciatura. Apesar de conter alguns limites, esse documento buscou atender às demandas dos movimentos em defesa da formação de professores e da escola pública como um todo. Nas palavras das autoras, “a aprovação das diretrizes reacendeu a discussão sobre o papel dos professores na sociedade e a importância da profissionalização docente” (Gonçalves; Carvalho, 2017, P. 131).

Todavia, em 2019, o Conselho Nacional de Educação aprovou nova resolução, a CNE/CP n. 2/2019, que foi fortemente criticada por entidades acadêmicas pela falta de diálogo com a comunidade universitária, pela falta de discussão de seu conteúdo e por trazer um viés mais pragmático para a formação de professores. Além disso, as novas DCN rompem drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP n. 2/2015.

As novas diretrizes representam um retrocesso em relação às de 2015. Trouxeram grande ênfase na formação de professores, propondo, inclusive, o domínio da Língua Portuguesa e todos os campos de atuação, ensejando uma formação com base nos letramentos. Em contrapartida, as DCN de 2019 evidenciam um alinhamento com a *Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica*. Em mais de um momento, é ressaltada a necessidade de a formação docente seguir os princípios das competências gerais da BNCC. Há que se ressaltar aqui a incongruência do documento, uma vez que um documento prescritivo do ensino superior

não pode estar subordinado ao currículo da escola básica. Vale dizer, ainda, que esses documentos limitam a formação docente, não permitindo que os currículos sejam adaptados ou ampliados.

Alinhadas a esse movimento de crítica às licenciaturas e propostas de ação, ainda que não seja possível mudar os currículos plenamente, Calian e Magalhães (2019), com base em diversas correntes teóricas, apontam cinco dimensões da formação docente, tanto inicial quanto continuada, que devem ser consideradas nessa perspectiva da inovação e podem contribuir, de fato, para uma formação voltada para as necessidades da sociedade contemporânea, que abarque as visões “política, humana, científica, ética e cultural, e que inicie o professor no exercício da docência” (Calian; Magalhães, 2019, p. 149). As autoras reúnem algumas dimensões que podem ser trazidas para cursos de extensão, disciplinas nas licenciaturas, ou seja, propostas de ações no interior dos cursos, sempre alinhadas ao movimento histórico que releva as lacunas da educação do docente.

Essas dimensões são, primeiramente, a **imersão**, entendendo-se que é na escola que o licenciando terá, de fato, contato como os agires pertinentes à profissão. Somente em contato com professores, alunos, com os afazeres inerentes a esse espaço é que será possível tratar do que é específico do campo profissional. Todavia, as autoras alertam que esse contato só é possível mediante a uma aproximação entre escola e universidade, em consonância com Nóvoa (2017), dando aos professores da escola básica um novo lugar: o de formadores e não apenas de recebedores de estagiários. Essa perspectiva se coaduna com a ideia de que docentes devem desenvolver capacidades para o agir docente, como revela Bronckart: “é necessário compreender quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício” (Bronckart, 2006, p. 207).

A segunda dimensão é a de **autoria**, que consiste no processo de construção da própria identidade de professor. Nela estão inseridos momentos e espaços de reflexão, individual e em grupo, com os pares, sobre as práticas, situações e dificuldades, bem como ações para saná-las, sobre métodos, currículos e programas de ensino, trocas de experiências entre professores mais e menos experientes e produção e avaliação de materiais didáticos. Essas discussões ocorrem, muitas vezes, nas reuniões pedagógicas nas escolas. Oportunizar a participação dos graduandos nessas discussões pode contribuir para que os futuros professores sejam capazes de se constituírem como autores reflexivos e críticos de seu trabalho e não apenas reprodutores de materiais prontos ou incapazes de avaliar aquilo que já chega posto para a escola. Também

contribui para dar maior segurança ao profissional recém-formado, visto que a identidade do docente, segundo as pesquisas, é construída a partir de um curso que não é suficiente para atender às demandas do trabalho: assim, como afirmam Kader e Richter (2014, p. 9),

percebemos o reconhecimento dos acadêmicos de que saem para enfrentar o mercado de trabalho sem estarem totalmente preparados, revelam-nos que quatro anos de faculdade não foram suficientes para atingirem os objetivos listados na página do Curso de Letras da Instituição, fazendo-nos refletir sobre o papel dos cursos de formação de professores de línguas. (KADER E RICHTER, 2014, p. 9)

A terceira dimensão trata das **redes e comunidades colaborativas**, nas quais acontecem as reflexões e as trocas entre pares. Nesses espaços, os professores encontram oportunidades não só de discutir a respeito de materiais, projetos e documentos, como também podem expor suas angústias e aflições relacionadas à profissão, encontrando nos demais o apoio e a sensação de pertencimento e coletividade. As autoras destacam ainda que essa rede de colaboração pode, e deve, se dar também entre escola e universidade, fazendo com que os conhecimentos produzidos pelos professores na escola auxiliem os acadêmicos na discussão de problemas do campo da aprendizagem, além de representarem a própria prática dentro da academia. Essa dimensão contribui para a formação no sentido de que a universidade abre suas portas e acolhe os saberes advindos da escola, enquanto estes saberes se fortalecem no contato com pesquisas e novas teorias que os auxiliem em sala de aula. Nesse mesmo entendimento, Guimarães (2016), entre outros pesquisadores (Guimarães; Kersh, 2012; Andrade; Aparício, 2016; Moretto, 2018), ao apresentar dados sobre projeto realizado em parceria entre escola e universidade, demonstrou a importância do trabalho de formação ser cooperativo e gradual, levando a uma tomada de consciência dos docentes e culminando em seu desenvolvimento profissional.

A quarta dimensão, que nos interessa particularmente neste estudo, é a da **formação pela linguagem**. Entendemos que o desenvolvimento humano se dá por meio da linguagem, que se manifesta nas instâncias sociais por meio dos gêneros textuais, conforme discorreremos na seção 4. Assim, para que o professor possa agir no meio escolar, exercendo sua profissão, é necessário que domine os diversos gêneros que circulam nesse meio. Tratando-se, por exemplo, do agir praxiológico e languageiro, Cristovão defende que “é importante que o professor em formação tenha acesso atividades que demandem um agir languageiro relacionado a um agir praxiológico em diferentes esferas da atividade, inclusive, e principalmente, de sua atuação profissional” (Cristovão, 2013, p. 367).

Garcia-Reis e Magalhães (2016) relatam as dificuldades encontradas por graduandos na produção e na relação com diversos textos do meio acadêmico, como o artigo científico, o resumo, a resenha, entre outros. A maioria desses estudantes nunca teve contato com esses gêneros antes de ingressar na universidade e logo de imediato a esse ingresso são expostos a eles, sendo exigida, inclusive, a sua produção com amplo domínio e bom desempenho, o que não é sempre possível. Além destes, há também uma infinidade de gêneros que circula na escola, como diário de classe, relatórios, atas, bilhetes, reuniões diversificadas e, na maioria das vezes, os recém-formados professores não sabem como lidar com eles. Calian e Magalhães (2019) explicam que licenciandos e professores devem ter contato com os gêneros acadêmicos, profissionais e escolares, pois são esses que constituem a esfera da atuação docente. Assim, o domínio desses gêneros é que permitirá uma melhor participação desses docentes nessas situações de linguagem, além de capacitá-los para transpor alguns deles para a sala de aula.

Vale ressaltar que a formação pela linguagem não se refere apenas a fazer com que o professor se aproprie do gênero para, então, ensiná-lo em sala de aula, mas também oferecer-lhe mecanismos de reflexão e exercícios de escrita e oralidade, por meio de relatos, artigos, banners e outros, o que contribui para o fortalecimento de uma rede de compartilhamento de práticas docentes. As autoras chamam a atenção, baseadas em diferentes autores (KLEIMAN, 2008; ANDRADE, 2011; RINK, BOCH, ASSIS, 2015); para que a formação do professor seja “para e pela” linguagem, oral e escrita, ou seja, formar o professor para ensinar seus alunos, mas também para que ele próprio esteja inserido em práticas de escrita e se apropriando, pela experiência com a linguagem, de uma concepção de ensino de língua interacionista, um dos grandes entraves à adoção dos gêneros na sala de aula, de forma produtiva e não descritiva (GUIMARÃES, 2016), nem unicamente “objetificada” (BALTAR, 2005). Alertam ainda para o fato de que, embora essa perspectiva esteja mais diretamente relacionada à formação em Letras, ela perpassa todas as formações, pois cada uma delas é constituinte da escola, a principal agência de letramento (KLEIMAN, 2007) em nossa sociedade.

É nessa dimensão que se localiza o cerne do curso online que oferecemos no âmbito dessa pesquisa, oportunizando aos professores o contato e a apropriação do gênero tutorial em vídeo, no sentido de instrumentalizar esses docentes para que compreendessem como se dá o trabalho com a oralidade em sala de aula e também utilizassem o gênero para o compartilhamento de práticas docentes, contribuindo, assim, com uma rede de colaboração entre professores. Ademais, quando abordamos a formação para e pela linguagem, incluímos,

obviamente, as vertentes tecnológicas na formação docente, conforme destacam Freitas (2010), Gomes (2016), Kersch; Marques (2018), Gomes; Tozetto (2020).

A quinta e última dimensão apontada por Calian e Magalhães (2019) se refere à **reflexão**. O professor é um profissional que lida com a diversidade, portanto, é necessário que o tempo todo esteja revisitando a própria prática, seus conceitos e visões. Assim, a reflexão crítica a respeito do seu fazer docente implica planejar, replanejar, mudar rumos, fazer e refazer, com base nas discussões entre pares, nos textos teóricos e nos documentos oficiais, no sentido de melhorar aquilo que não está funcionando. As autoras afirmam, ainda, que esse processo de formação reflexiva passa, necessariamente, pela formação em pesquisa também, pois o professor que é capaz de detectar um problema, investigá-lo e propor soluções também deverá socializar essas soluções por meio de publicações. Entendemos a questão da reflexão como essencial para o desenvolvimento docente, contudo, ela deve acontecer de forma que contribua para modificações efetivas no agir docente, e não se resumindo apenas ao debate, criando novas significações para a prática do professor e para os instrumentos de ensino. De acordo com Bronckart (2013), o percurso para essa mudança deve partir da reflexão, passar pelo debate e gerar uma nova significação. Nesse caminho, é imprescindível uma perspectiva crítica, em que o docente se reconheça como profissional, e não apenas como técnico ou executor de atividades (Pimenta; Lima, 2008).

Outros pesquisadores (André, 2016; Gatti, 2019) também apontam práticas que têm sido realizadas por professores formadores no intuito de modificar a situação dos cursos de licenciatura. Apresentando experiências inovadoras realizadas por docentes, as autoras mostram que é possível inverter a lógica atual das graduações, no sentido de formar professores capazes para a atuação profissional. Vale destacar também algumas iniciativas que vêm sendo desenvolvidas no intuito de amenizar essa problemática. O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), do qual já fizemos parte, como mencionamos na seção 1, configura-se como uma excelente forma de inserção dos graduandos no ambiente escolar e no contato com as questões do agir docente. Vários estudos (André, 2012, Zimer, 2016, Pesce; Koerner, 2019) já vêm atestando seus resultados positivos nesse sentido.

Em se tratando especificamente da formação continuada, Kersch e Guimarães (2012) entendem que a profissionalização do professor de LP

supõe a superação da simples colocação em prática dos materiais e técnicas didáticas disponíveis, passando para um outro patamar, que implica desenvolver capacidades de adaptação e criação de novos dispositivos didáticos". (Kersch; Guimarães, 2012).

As autoras apontam, ainda, a importância da valorização do professor enquanto profissional, extinguindo a noção de que lecionar é um dom ou uma simples vocação. Há que se reconhecer a necessidade de se oferecer aos professores a oportunidade de adquirir os conhecimentos necessários bem como experienciar as ações específicas do *métier* para que possam se tornar cada vez mais profissionais. Assim, ressalta-se a necessidade de programas de formação continuada que valorizem os saberes trazidos pelos professores, já que são eles que estão na escola e conhecem sua realidade e suas dificuldades, em consonância com o que é pesquisado e produzido no meio acadêmico.

Silva (2017) menciona e reafirma esse movimento de valorização dos saberes trazidos pelos professores em exercício na educação básica em cooperação com os conhecimentos teóricos produzidos nas universidades. Segundo ele,

Os conhecimentos teóricos orientadores da formação do professor de Língua Portuguesa não podem se limitar aos saberes produzidos exclusivamente no campo dos estudos da linguagem. Nas aulas de qualquer disciplina escolar, há diferentes atores sociais em interação que precisam ser visibilizados. Para tanto, os atores sociais demandam tratamento epistemológico diferenciado. (Silva, 2017, p. 717)

Diante desse quadro, cabe-nos aqui direcionar nosso olhar para aspectos voltados para a formação de professores em Língua Portuguesa e, mais especificamente, para o ensino da oralidade, foco deste trabalho. Essas considerações, de grande valor para nossa pesquisa, serão explicitadas na seção que se segue.

3.2 Formação docente para o ensino de língua: a especificidade da oralidade

Uma vez que nosso intuito neste trabalho é investigar as aprendizagens de professores em um curso de formação para o ensino da oralidade, é necessário que observemos de modo mais detido como as licenciaturas em Letras se organizam e preparam seus graduandos para o exercício da profissão. Pelo que pudemos observar, as características dos cursos de formação de professores mencionadas na seção anterior não estão distantes do que ocorre nos cursos de Letras.

Gatti, em um estudo de 2009, analisou as ementas de cursos de licenciatura (Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas) e verificou, sem surpresa, que nos cursos de Letras predominam as disciplinas de “Conhecimentos específicos da área”, totalizando 51,6% do total. Já as disciplinas voltadas para os “Conhecimentos específicos para a docência” somam apenas 10,5%, o que corrobora a ideia de que os graduandos, não só em

Letras, mas nas demais licenciaturas, enfrentam muitas dificuldades quando ingressam no meio profissional, justamente pelo pouco conhecimento adquirido em relação às questões da docência. Assim, acabam por reproduzir na escola os conhecimentos específicos da língua por meio de metodologias já em desuso. Especificamente no curso de Letras da nossa realidade universitária (UFJF), o dado da falta de formação para a docência e a pouca relação do curso com a prática profissional foi atestada pelas pesquisas de Garcia-Reis (2017) e de Garcia-Reis, Silva e Mattos (2018), que mostram, por exemplo, que embora uma concepção interacionista sociodiscursiva de língua esteja presente nos documentos organizadores do curso e nas aulas, esta não é suficiente para fazer com que os estudantes

possam aprimorar seus conhecimentos linguísticos, de falantes e analistas da língua, e adquirir outros saberes que os levarão (i) a práticas discursivas mais autônomas e especializadas e (ii) ao planejamento e realização de aulas de língua com vistas à ampliação das capacidades linguísticas de seus alunos. (Garcia-Reis, 2017, P.257)

Em uma visão interacionista sociodiscursiva, Stutz e Carneiro (2015) entendem que a formação docente se instaura, de fato, quando os profissionais passam a refletir sobre sua própria prática, reavaliando-a e refazendo-a. Contudo, para isso, é necessário que esse docente possua os conhecimentos necessários para tal. No histórico da educação brasileira, todavia, fica claro que nem sempre essa condição de avaliação do próprio trabalho é a ideal para o professor, pois, quase sempre, falta a ele uma formação teórica e prática fundamentada na reflexão (Bronckart, 2004). Francescon e Cristovão (2020, p. 377) entendem que numa perspectiva de formação reflexiva, o sujeito deve ser “capaz de refletir, repensar, interpretar e reinventar suas próprias ações”. A atividade reflexiva, ainda segundo as autoras, gera o desenvolvimento profissional do docente na medida em que oportuniza ao docente uma conscientização, um debate e uma mudança de sua prática profissional.

Quando direcionamos nosso olhar para o campo específico do ensino da oralidade, tema caro a este estudo, é possível observar que este é ainda menos privilegiado nas formações, tanto iniciais quanto continuadas. Esse entrave é percebido em diversas pesquisas que analisam o trabalho com a oralidade em sala de aula. Palmiere (2005), Magalhães (2006), Bueno (2009), Leal, Brandão e Nascimento (2010), Costa-Maciel (2011), Galvão e Azevedo (2015), Costa-Maciel e Figueiredo (2016), Magalhães e Lacerda (2019) desenvolveram pesquisas que investigaram a concepção de oralidade dos professores, as estratégias de ensino utilizadas por eles para esse fim e também causas da ausência ou dificuldades no trabalho com oral. O que verificaram é que permanece entre os docentes uma ideia de oralidade como fala ou

conversação livre. Em relação às estratégias de ensino, percebeu-se que 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 e a ausência de um estudo sistematizado de gêneros orais. Sobre as razões que impedem o trabalho, as autoras verificaram, nos relatos de professores, pouco contato com teorias e metodologias de ensino, ausência de equipamentos e materiais nas escolas, lacunas na formação inicial e a necessidade urgente de políticas de formação continuada que abarquem o ensino da oralidade. Além disso, percebeu-se, também, a ainda arraigada noção equivocada de supremacia da escrita em detrimento da oralidade.

Diante desse quadro, podemos perceber que não há entre os professores de LP uma prática sistematizada de ensino da oralidade, entendida como objeto de ensino para ser instrumento de interação social, o que Dolz e Schneuwly e Haller (2004) denominam de “oral autônomo”. Para os autores, assim como é preconizado para os gêneros textuais escritos, o estudo dos gêneros orais deve passar pelo processo de didatização, configurando-se como um projeto de ensino, no qual são contemplados os aspectos de seu contexto de produção, sua organização interna, aspectos linguísticos e também os não linguísticos. Não devem ser, portanto, entendidos como meros instrumentos de passagem, ou pretextos para outras atividades realizadas em sala, como conversas, bate-papos, externalização de opiniões, entre outras, o que os autores denominam de “oral integrado” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004).

Por outro lado, nas pesquisas citadas acima, não foram detectados apenas obstáculos. Costa-Maciel (2011) e Magalhães e Lacerda (2019) revelaram avanços nessa perspectiva, verificando que muitos professores já reconhecem a necessidade do ensino do oral, o que entendem como um ensino que deve preparar o aluno “para a vida”, ou seja, para uma formação cidadã, e da qual fazem parte as práticas de uso da oralidade. Além disso, verificaram também que já ocorre o trabalho com alguns gêneros orais, como o seminário, o debate, a notícia, entre outros. Bueno (2009, p. 17) ressalta, ainda, que vem dos próprios docentes a demanda por pesquisas que tragam “mais análises dos gêneros orais aos professores para que eles se instrumentalizem a fim de poderem ensinar melhor os seus alunos.”. E que os docentes não devem ser culpabilizados por essas dificuldades, uma vez que este não é um trabalho só seu, mas de toda uma cadeia que envolve desde a academia e suas contribuições, até iniciativas dos governos. Para ela,

Considerando que não há muitos textos teóricos sobre gêneros orais e nem materiais didáticos, não vemos como correto culpar o professor por um trabalho que não deveria ser somente seu. Ensinar gêneros orais exige um trabalho de análise bem feito a que poucos especialistas, neste momento, têm se dedicado em suas pesquisas. Assim,

exigir que os professores se dediquem a esse trabalho sem contar com bons textos teóricos para auxiliá-los significaria assumir uma visão bastante ingênua do sistema educacional. Nele, há um governo, um ministério da educação, há políticas e documentos educacionais, professores, alunos, mas também editoras, universidades, pesquisas e a sociedade de maneira geral. (Bueno, 2009, p. 16).

Embora muitas pesquisas identifiquem aquilo que os professores ainda não sabem fazer em relação ao ensino da oralidade, o que é de extrema importância para que se possa identificar as lacunas e atuar sobre elas, já é possível verificar trabalhos que apontam possíveis soluções para que o ensino da oralidade seja, de fato, compreendido por parte dos docentes e para que estes possam fazê-lo adequadamente, sistematizado, ensejando os gêneros orais como objeto de estudo nas aulas de LP com fins claros de participação social. Certamente, essas soluções passam pela qualificação profissional, tanto nas licenciaturas como em cursos de formação continuada, encurtando a distância entre universidade e escola, visto que, como já mencionamos, a principal causa das dificuldades encontradas pelos professores na hora de lecionar está em sua formação.

Como exemplo, citamos Baumgärtner (2015), entre outros (Bueno; Jacob; Zani, 2018; Oliveira; Costa-Maciel, 2018; Magalhães; Lacerda, 2019), que desenvolveu um projeto de formação continuada sobre oralidade, que incluiu também o estudo aprofundado dos currículos e a produção de material didático com professoras do Ensino Fundamental (anos iniciais). A autora relata que entre as participantes do projeto emergiram os mesmos problemas já mencionados aqui. Contudo, revela uma série de questões que devem ser consideradas para que se estabeleça um esforço no sentido de superar essas dificuldades, tais como oportunizar o trabalho coletivo entre os professores para que estes tenham meios de refletir sobre os obstáculos encontrados e a chance de compartilhar informações, o que nos remete à formação em rede, anteriormente debatida. Destaca ainda a necessidade de se oferecer aos professores recursos materiais para o trabalho com os gêneros orais como gravadores, câmeras, computadores, além de instruções sobre seu manuseio. Também de grande importância, a autora enfoca a necessidade de que os cursos de formação atribuam aos professores um papel ativo, em que possam “problematizar seu objeto de ensino e suas metodologias” (Baumgärtner, 2015, p. 112), referindo-se, a nosso ver, aos princípios da reflexão acima discutidos.

Com vistas a incidir também na formação, neste caso, inicial, Magalhães (2019; 2020), assim como outros autores (Bueno, 2008; Souza; Cristovão, 2015; Araújo; Silva, 2016; Zani; Bueno, 2017), ressalta a importância de se experienciar o estudo e a produção dos gêneros textuais como forma de constituição da identidade docente. A autora menciona o trabalho que

vem desenvolvendo com Garcia-Reis⁸ em disciplinas de graduação em Letras e Pedagogia, no qual os licenciandos aprendem e produzem gêneros específicos desse meio, como o banner/pôster em eventos e documentários, por exemplo. De acordo com a autora, esse trabalho vem demonstrando que “a formação pela linguagem é percebida pelos alunos como importante para conceber um novo ensino de Língua Portuguesa na escola básica” (Magalhães, 2019).

De outra forma, Luna (2016), em seus estudos de doutorado, investigou os documentos curriculares e os discursos docentes de duas Instituições de Ensino Superior (IES) acerca do que é preconizado e o que é realizado a respeito do ensino da oralidade nas graduações. O autor verificou que, pela observação dos documentos escritos, há sim oportunidades de discussão e reflexão acerca do ensino da oralidade na escola, exceto nas disciplinas de estágio. No cruzamento dos dados com a fala dos formadores em entrevistas, foi possível perceber que, na maioria das vezes, o que é proposto nos currículos ocorre de fato no interior das disciplinas, o que demonstra um grande avanço. Todavia, nos programas de estágio das duas instituições, embora o tema apareça, não como principal, o debate sobre a oralidade não é considerado, especialmente por não emergir das práticas dos professores observados pelos alunos de estágio, fato que, segundo o autor, já seria suficiente para trazer o assunto à tona.

Outro avanço relatado pelo autor é o fato de grande parte dos formadores terem consciência da importância dos estudos para o ensino da oralidade, ausentes, inclusive, em suas próprias graduações. Luna (2017) ressalta, ainda, a importância de os professores formadores articularem-se para refletir sobre o currículo, tendo em mente que lecionam em cursos de licenciatura, ou seja, em cursos de formação inicial de professores que atuarão futuramente em sala de aula. Resta dizer, todavia, que as pesquisas de Luna revelam a presença de discussões em torno da oralidade, mas o conhecimento pedagógico relativo a ela ainda carece de maior aprofundamento. Isso porque as discussões estão mais voltadas para questões teórico-conceituais da oralidade do que aos saberes sobre como ensiná-la.

Pelo que podemos observar das experiências relatadas, há, essencialmente, duas maneiras de se organizar a formação docente de modo a produzir resultados satisfatórios no que diz respeito ao ensino da oralidade, já explicitadas por Magalhães (2020, p. 75), e com as quais nos coadunamos neste estudo. Quais sejam,

1) formação para a docência, envolvendo, de forma reflexiva, conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais: a unidade teoria-prática é perpassada pela formação envolvendo imersão na escola ao longo da graduação, produção e análise de instrumentos mediadores da atividade docente, [...] bem como a inserção dos

⁸ Ver Magalhães (2019) e Garcia-Reis, Silva e Godoy (2019).

licenciandos ou professores já graduados em oficinas, minicursos ou propostas que envolvam conhecimento no campo do ensino de linguagem (no caso da nossa temática, a oralidade); e

2) formação pela linguagem – com foco no eixo da oralidade: propõe participação autoral e vivências em atividades e eventos por meio de gêneros orais da cultura acadêmico-profissional, à semelhança do que já se faz com a escrita; trata-se de uma formação discursiva, uma formação “pela” linguagem (Rink, Boch, Assis, 2015). Aqui ressaltamos não apenas a inserção dos graduandos em atividades reais, mas a transformação desses saberes advindos dessas experiências em saberes pedagógicos (Moraes, 2019), que vão subsidiar a docência.

A autora ressalta também que há uma série de gêneros textuais específicos do meio acadêmico-profissional que podem ser objeto de estudo nas formações, sendo sistematizados, analisados, produzidos e postos em circulação, visando a uma experiência de apropriação e de circulação efetiva do gênero, para além do aprendizado de sala de aula. Seriam eles, entre outros, seminário, conferência, palestra, relato oral de experiência, minicurso, defesa de trabalhos (monografia, dissertação, tese), documentário e o tutorial, escolhido por nós neste trabalho.

A nós interessa, particularmente, no caso do presente estudo, o segundo tipo, a formação “pela linguagem”. Conforme já mencionamos na seção 1, nosso objetivo aqui é contribuir com a formação de professores, de modo a instrumentalizá-los, pela experiência de autoria na interação com o gênero, e não apenas no seu estudo, para que compreendam e se apropriem de uma concepção de integração fala-escrita, considerando a importância do ensino da oralidade nas aulas de LP e os subsídios teóricos e práticos que o ensejam. Buscamos, assim, com o curso *online* por nós oferecido, contemplar os aspectos aqui elencados, como orientações teóricas acerca da concepção de oralidade como prática social e integração oralidade-letramento, os gêneros orais como objeto de ensino com fins de interação social, os instrumentos utilizados para a transposição e didatização desses gêneros, a experiência prática de estudo e produção do gênero tutorial em vídeo, além das reflexões pautadas nas práticas dos professores, antes e após o curso. Acreditamos que esses elementos puderam contribuir de fato para uma formação sólida e consistente.

Vale ressaltar a pouca incidência de trabalhos nesse campo de pesquisa, conforme explicitamos na seção 1. Embora já haja uma grande gama de trabalhos que investigam a prática dos professores focadas naquilo que ainda não sabem fazer, muito pouco tem se pesquisado acerca de como as formações, iniciais e continuadas, podem contribuir para avançar na melhoria da formação docente.

Desse modo, para discutirmos as questões relacionadas ao ensino da oralidade, é necessário que explicitemos nossa concepção de oralidade, letramento, fala e escrita, bem como

suas implicações para o ensino e o papel dos gêneros orais nesse processo, em nosso caso, o tutorial em vídeo, o que faremos adiante.

4 ORALIDADE, ENSINO DE ORALIDADE E GÊNERO TUTORIAL

Por muito tempo, acreditou-se que o domínio da escrita era a chave para a inserção social e a vida cidadã. Embora essa crença não seja de todo errônea, visto que a maioria das sociedades tem suas interações apoiadas e reguladas pela escrita, o fato é que diversos pesquisadores têm se debruçado, nos últimos anos, para desfazer esse mito da supremacia da escrita em detrimento da fala. Apoiados em uma concepção interacionista de linguagem, os estudiosos entendem que as atividades de fala e escrita não podem ser tomadas fora de um contexto de uso da língua, o que lhes confere um caráter social. Assim, uma perspectiva dicotômica de fala e escrita em que se entende a primeira como sendo desregrada, intuitiva, fragmentada e a segunda sendo o oposto foi rebatida por Marcuschi (2001) e revista e ampliada por outros pesquisadores, como Rojo (2001).

Diante disso, Rojo e Schneuwly (2006) apontam uma perspectiva na qual a oralidade, entendida como práticas sociais de uso da língua falada, e o letramento, práticas sociais de uso da língua escrita, ocorrem de modo imbricado, inter-relacionado, de acordo com o que o gênero textual a ser utilizado necessita.

Assim, quando se trata do ensino da oralidade nas aulas de LP, entende-se que esta deve ser trabalhada por meio da transposição dos gêneros textuais, a partir de um estudo sistematizado e sequenciado didaticamente, de modo que os alunos possam se apropriar desses gêneros e utilizá-los nas diversas instâncias sociais de uso da língua, da mesma forma que é feito com os gêneros escritos.

Nesta seção, discutiremos, portanto, aspectos que envolvem a concepção de oralidade que nos guia neste estudo, bem como suas implicações para o ensino, além do gênero textual escolhido para desenvolver nossa pesquisa.

4.1 Aspectos teóricos gerais

Muito já se tem discutido e consolidado a respeito da oralidade e seu papel no estudo da linguagem. Diversos pesquisadores, ao longo do tempo, têm contribuído para essa área de estudo, trazendo avanços e nos levando a compreender seu funcionamento e importância não só para a pesquisa, como também para suas implicações no ensino escolar.

De acordo com Galvão e Batista (2006), os estudos voltados para a oralidade (re)surgem⁹ na década de 60, com Havelock, e se voltam para as sociedades essencialmente orais, percebendo-se a existência do que os autores denominam como a) “Oralidade primária”, na qual os falantes não possuem contato com o letramento e os conhecimentos e tradições seriam transmitidos oralmente, de geração para geração; e b) “Oralidade secundária”, a qual pertence à atual cultura tecnológica, realizando-se apoiada na escrita. Ainda segundo os autores, tais pesquisas coincidem com o estabelecimento, por Saussure, de um “primado do oral”. É nesse momento também que se estabelece um *contraste entre fala e escrita*. A partir da década de 60, oralidade e oralismo ganham destaque nos estudos acadêmicos.

Galvão e Batista (2006) dialogam também com Ong, que afirma que não existe mais uma cultura oral primária, pois todas as culturas foram, de alguma forma, tocadas pela escrita, o que nos leva a compreender a importância da escrita para todas as civilizações, mas não nos permite atestar sua primazia em relação à oralidade, já que mesmo tendo certo contato com a escrita, há culturas que permanecem essencialmente orais, não sendo, por isso, inferiores, tese defendida por Ong (1988), como crê ainda o senso comum.

De acordo com Cook-Gumperz e Gumperz (1981), na história humana há três momentos que enfocam a relação oralidade-escrita, os quais explicitamos no quadro a seguir:

Quadro 3 - Momentos da relação oral/escrito

1º Momento: Distanciamento entre oralidade e escrita.	Poucas pessoas eram alfabetizadas, o material escrito era oneroso e de difícil acesso. O letramento se dava por meio do contato pessoal, familiar, na socialização. Linguagem cotidiana diferente da linguagem literária.
2º Momento: Proximidade entre oralidade e escrita.	Escrita entendida como registro da oralidade. Nova cultura urbana nacional. Publicação de textos orais. Não diferenciação entre linguagem cotidiana e linguagem literária: saem as performances orais, entra a literatura de entretenimento. Advento da imprensa.
3º Momento: Novo afastamento entre oralidade e escrita.	Escrita burocratizada. Escola: agente de socialização e oferecedor de oportunidades econômicas. Letramento torna-se essencial, mas reforça a dicotomia entre fala e escrita.

Fonte: A autora, com base em Galvão e Batista (2006)

Observando esses três momentos destacados pelos autores, percebe-se que a forma como determinadas culturas lidam com a linguagem varia de acordo com o modo como pensam

⁹ Leal, Brandão e Lima (2012, p. 13-14) apontam que desde a Grécia antiga já havia uma preocupação com as habilidades de fala dos jovens, por meio do ensino da Retórica.

ou percebem o mundo, ou seja, cada civilização dará importância maior ou menor à escrita no nível em que ela se faça necessária, ou não, em suas ações cotidianas. Tal afirmação pode nos levar a compreender também que os gêneros orais serão elencados, requeridos ou priorizados segundo o contexto discursivo dos quais os falantes participam, conforme defende Marcuschi (2001), que trataremos em seguida. Assim, o trabalho com esses gêneros em sala de aula se justifica pelo fato de que é preciso capacitar nossos alunos para interagir nesses contextos, como defendemos na seção 2.

Para Galvão e Batista (2006), os modos de pensar são constituídos conforme o papel da expressão oral e da escrita, ou seja, o pensamento se estrutura consoante a forma como uma cultura manifesta sua linguagem. Conforme Ong (1988), o pensamento tipicamente oral apresenta características que o diferem do pensamento organizado pela escrita, como, por exemplo, o fato daquele ser usar de um tom mais emocional, no intuito de conservar a memória oral, por meio de narrativas míticas, grandiosas, marcantes, memoráveis.

E como se dá a transmissão de conhecimento, das descobertas científicas e dos saberes em sociedades de cultura oral? Pesquisadores como Ong (1998) e Havelock (1988) entendem que o fato de um povo centrar sua cultura na oralidade não faz com que os conhecimentos se percam, pelo contrário: eles serão transmitidos através das gerações por meio das narrativas, dos provérbios, da mitologia, dos processos de memorização, repetição e imitação que garantem aos interlocutores a retenção dos pensamentos a serem transmitidos. Mais uma vez, percebemos a importância da transposição dos gêneros orais para a sala de aula, visando a levar os alunos a perceberem que a escrita não é o único meio de se registrar a história e os conhecimentos, desmitificando, assim, a ideia de primazia da escrita em relação à fala e mostrando que esta cumpre, tanto quanto a outra, a tarefa de transmissão e perpetuação de saberes e culturas.

Visto isso, os autores elencam uma série de relações, e não de diferenças, entre a fala e a escrita, como a posição de distanciamento entre a mensagem e seu objeto (na fala, ambos estão presentes, na escrita não); o caráter “evanescente” da fala em relação ao caráter “permanente” da escrita; o fato de que a escrita se relaciona com o espaço, enquanto a fala se relaciona com o tempo. Nessa perspectiva, outros pesquisadores, como Marcuschi (2001), Rojo (2001), Schneuwly (2004), entre outros, compreendem e defendem essa relação e não uma dicotomia, uma diferenciação entre ambas, conforme a Linguística defendeu anos depois.

Há que se destacar também diversos momentos pelos quais essa discussão passou os estudos e pesquisas voltados para o ensino: tratar fala e escrita como “modalidades que se relacionam”, ou como “algo separado, dicotomizado, ocupando lugares diferentes”?

Em seu livro “Da fala para a escrita”, de 2001, Marcuschi afirma que, naquele momento, muito já se sabia sobre fala e escrita, mas que pouco havia sido divulgado ou transposto para a prática de sala de aula. De lá para cá, pode-se dizer que houve algum avanço, sobretudo no que diz respeito, como o próprio autor sugere, à concepção de fala e ao fato de esta não ser considerada, teoricamente, inferior à escrita. Contudo, ainda se faz necessário enfatizar alguns aspectos a respeito do tratamento que a oralidade recebe, não só nas pesquisas em linguagem, como também em seu estudo na sala de aula. Marcuschi foi um autor central e de referência para sistematizar alguns conceitos que, até então, parecem ter sido tratados de certa forma, dispersos no contexto brasileiro. São eles oralidade, letramento, fala e escrita, que abordaremos em seguida.

Para Marcuschi (2001), tanto a fala quanto a escrita são modalidades de uso da língua, cada qual com suas respectivas especificidades e variações, as quais às vezes as aproximam ou distanciam, de acordo com o contexto de uso em que são empregadas e dos objetivos comunicativos. Nessa perspectiva, o autor afirma que ambas, fala e escrita, caminham juntas, num *continuum*, e que não podem ser analisadas, ou mesmo concebidas, como algo separado, ou seja, dicotômico. Nesse caso, ele traz uma proposta de elencar relações entre as modalidades, e não diferenças, como propõe o viés das dicotomias.

A ideia da dicotomia fala/escrita, na qual se entende ambas como algo distinto, até mesmo oposto, segundo o autor, já se encontra há muito superada, uma vez que tal teoria não se sustenta quando se toma a língua como um fenômeno dinâmico, que se realiza em contextos de interação, de uso, pois cada contexto exigirá uma modalidade diferente de uso da língua: ora a escrita, ora a fala.

Assim, compreende-se que as abordagens em relação à fala e escrita (no ensino e na pesquisa) devem sempre considerar, conforme Marcuschi (2001), os conceitos de oralidade e letramento, por se tratarem de práticas sociais em que a fala e a escrita, como modalidades, se constituem como usos da língua e não como sistemas autônomos e diferentes. Quando se toma a língua como um fenômeno que se realiza em práticas sociais, há que se perceber que seu uso varia de acordo com o contexto, portanto, fala e escrita serão mais ou menos acionadas conforme sua necessidade nas práticas de oralidade e de letramento. Marcuschi (2001, p. 21) afirma que “fala e escrita são atividades comunicativas e práticas sociais situadas” e que “em ambos os casos, temos um uso real da língua”. O autor reafirma, ainda, que as duas são imprescindíveis e que o que não se deve fazer é confundir seus papéis. Assim, para que se possa realizar algum tipo de análise em relação a elas, é preciso observar em que práticas sociais estão

inseridas e todo o contexto no qual foram produzidas. Tal afirmação é de fundamental importância para a formação de professores de Língua Portuguesa, pois ao abordarem os gêneros textuais em sala de aula, devem levar em conta esses contextos de uso, definindo, assim, se o gênero a ser empregado será predominantemente oral ou escrito para, posteriormente, passar ao estudo de suas características.

Para Marcuschi (2001, p. 37), “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico de práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.” Tal afirmação é corroborada por Rojo (2001), quando nos mostra que o caráter “lacunar, fragmentário, falho”, defendido pela perspectiva da dicotomia do oral, é apenas aparente. Em tempos de notícias pela internet, por exemplo, é possível perceber a diferença entre um fato relatado por um veículo de informação e o mesmo fato divulgado por um indivíduo em sua rede social. Obviamente, cada um trará a informação de maneira diferente, de acordo com suas necessidades comunicativas e de acordo com a posição social que ocupa, o que confere aos seus textos diferentes abordagens do tema, estruturas e conteúdos diferentes, sem evidenciar, porém, que um seja “superior” ou mais complexo do que o outro. Ambos apenas atendem a objetivos comunicativos diferentes, em espaços diferentes, com interlocutores diferentes.

Ainda conforme a autora, o que leva a se pensar nesse caráter “fragmentário e desordenado” da fala seria o fato de que a mesma permite que o falante hesite, busque palavras, interrompa o interlocutor. Tais características são comuns na fala cotidiana, informal. Mas há que se levar em conta, por exemplo, outros gêneros orais, como a entrevista, a conferência, a comunicação oral. Nesses contextos, a fala é extremamente regulada e organizada. Por outro lado, pode-se observar a ocorrência de gêneros escritos em que a fragmentação, a aparente “desordem”, as gírias, podem não só estar presentes, como também caracterizarem esses gêneros, como os bilhetes, as conversas de aplicativos de mensagens, entre outros. Portanto, o que confere a característica de mais ou menos organizado, “complexo” ou fragmentado é o contexto em que se dá o ato comunicativo, não a modalidade de uso da língua em que este ato se dá. Marcuschi (2001, p. 16) afirma que a escrita não apresenta características em si mesma que a colocam em um patamar superior à fala, mas que fomos nós, seres humanos, e a forma como organizamos nossos valores enquanto sociedade, que garantimos à escrita essa superioridade. Para o autor,

A escrita (...) é mais que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido,

pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status muito alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.” (Marcuschi, 2001, p. 16)

Sendo assim, fica claro mais uma vez que entender fala e escrita sob a perspectiva da dicotomia, da distinção, já não é mais possível. Outro fator que comprova a ineficácia de tal perspectiva é o fato de as novas tecnologias estarem modificando as formas de comunicação. Não se pode mais afirmar determinadas características, antes intrínsecas, à fala e à escrita, como afirma Rojo (2001). A fala, que antes se dava apenas face-a-face, hoje pode ocorrer por meio das gravações ou das mensagens de áudio, por exemplo, levando-nos a desmitificar muitas afirmações a respeito desta.

Portanto, consideramos para este trabalho, apoiados em Marcuschi (2001, p. 25-26), os conceitos de **fala** como sendo “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral”, ou seja, a reprodução de sons articulados, acompanhados de recursos expressivos, como gestos, movimentos e expressões faciais. A **escrita** é concebida como um “modo de produção textual-discursivo para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros”. Observe-se que o autor enfatiza o caráter de código de ambos, no sentido de que são tomadas, fala e escrita, como técnicas de manifestações sonoras e gráficas.

Marcuschi (2001) orienta que façamos uma distinção entre oralidade/letramento e fala/escrita, em que a oralidade é vista como “uma prática social para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal, nos mais variados contextos”. Ainda segundo o autor, o “*letramento*, por sua vez, envolve as mais diversas práticas de escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, [...] até uma apropriação profunda [...]”. Sobre os conceitos de fala e escrita, ele afirma que

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. [...] A *escrita* seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva recursos de ordem pictórica e outros. [...] Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala. (MARCUSCHI, 2001, p. 25-26)

Consequentemente, para fomentar a discussão a respeito do tratamento dos gêneros orais na sala de aula, tema caro a este trabalho, recorreremos ao que os autores mencionados já afirmaram sobre a perspectiva da continuidade e da integração entre fala e escrita, uma vez que entendemos, assim como Schneuwly (2004), que os gêneros orais e escritos estão imbricados e podem, inclusive, sustentar um ao outro, como é o caso do telejornal, da conferência, do texto teatral, do seminário, entre tantos outros. Assim, as relações entre a fala e a escrita são bastante complexas e não podem simplesmente ser colocadas em eixos separados, escalares e distantes. Como explicitam Rojo e Schneuwly (2006), as mudanças trazidas pela tecnologia fazem com que se pensem as formas de manifestação da linguagem de maneiras diferentes do que eram pensadas antes. Para os autores, essas transformações fazem com que vejamos as relações entre fala e escrita de modo “menos simplista e dogmático”. Segundo os mesmos, embora a ideia do contínuo, apresentada por Marcuschi, seja sofisticada e inovadora, ainda guarda traços que remetem a uma separação entre as modalidades. Para Rojo e Schneuwly (2006), a relação entre fala e escrita se dá de modo muito mais imbricado do que propôs Marcuschi, apresentando a ideia da integração entre oralidade e letramento.

Avançando nesta seara, é preciso mencionar uma série de pesquisas que ampliaram e deram destaque às questões da oralidade e seu ensino nos últimos anos. O dossiê “Oralidade e Ensino”, organizado por Dolz; Storto; Graça (2023), apresenta um compilado de contribuições de alguns dos mais recentes trabalhos desenvolvidos na área, no Brasil e em Portugal. Os autores nos chamam a atenção para o quanto o tema da oralidade ganhou relevância nos últimos 30 anos. Destacam, ainda, que o trabalho com a oralidade não só é possível, como também necessário já nos primeiros anos de escolarização.

Entre outros, os autores destacam o dossiê “Gêneros orais no/do trabalho docente e nas práticas educativas” (2023), organizado pelas pesquisadoras do Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino - LABOR, Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel, Letícia Jovelina Storto, Tânia Guedes Magalhães e Luzia Bueno, que “traz pesquisas divididas em três seções: 1) gêneros textuais do métier docente; 2) práticas educativas na escola e na formação docente; 3) Análise de documentos: currículos e livros didáticos” (Costa-Maciel; Storto; Magalhães; Bueno, 2023). Citam também a coletânea “O lugar da oralidade em sala de aula: práticas de ensino da escola à universidade” (2022), organizada por Joaquim Dolz, Luciana Graça e Tânia Guedes Magalhães, com “textos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, abordando livros didáticos, formação docente ou práticas escolares com oralidade.”

Além desses, os autores trazem a edição especial “Oralidade e Ensino: discussões teórico-metodológicas” (2020), organizado por Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel, Gil Roberto Negreiros e Tânia Guedes Magalhães. Neste volume, encontram-se textos variados, que abordam desde o conceito de gênero textual oral, avaliação da oralidade e gêneros orais em livros didáticos, bem como discutem “o ensino da oralidade em cursos de graduação e na Educação Básica, os materiais analisam distintos gêneros orais, dos mais tradicionais, como o seminário e a entrevista, aos mais midiáticos e digitais, como o podcast.” (2020, p.10).

Todos os autores acima, em pesquisas bastante atuais, chamam a atenção para os aspectos da oralidade não só relacionados às práticas de uso da linguagem, como também de sua importância para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e sua contribuição para a ampliação do letramento deles. Ademais, é sabido que as capacidades de linguagem dos alunos estão em desenvolvimento durante toda vivência escolar, o que não pode ser descartado pelos professores.

De outro lado, há que se considerar, ainda, os avanços, como já mencionamos, dos meios tecnológicos, aos quais nossos alunos têm bastante acesso. A partir desses avanços, as relações entre práticas orais e escritas passam a ser ainda mais imbricadas e cada vez mais difíceis de serem separadas. O advento dos vídeos nos canais, dos *stories*, das *lives* faz com que repensemos os contextos de uso da língua e a forma como ela se manifesta, caracterizando tais gêneros como *multimodais* (ROJO, 2012), ou seja, que se utilizam de várias modalidades da língua para se realizar, para além do verbal. Sob esse novo contexto, cabe ao professor desenvolver com seus alunos um olhar voltado para o que Rojo denomina de “letramentos múltiplos e multimodais”, permitindo que os alunos tenham acesso às práticas e ao estudo desses gêneros que abarcam uma complexidade de usos da língua (fala, escrita, imagens, gestos, etc.), levando-os a reconhecer e agir por meio desses gêneros.

Neste ponto de nosso estudo, vale fazermos uma ponderação: o uso da palavra “letrado” e “letramento”, no singular, remete-nos, ainda, a uma concepção “escalar” ou de “níveis” de letramento. Trata-se, acreditamos, de uma perspectiva mais próxima do conceito de capacidade leitora, em que há realmente níveis, escalas e medições para avaliar o que um aluno sabe ler. Todavia, na perspectiva dos Novos Estudos de Letramento, a palavra é usada no plural para definir as práticas sociais de escrita, pelas quais circulam e se constroem valores, atitudes, relações de poder, crenças e representações, já que o caráter dessa concepção é social, ideológico, histórico. Compreendemos que Marcuschi (2001) quis dizer que “letrado” é uma pessoa que age com facilidade num certo evento de letramento (por exemplo, científico,

literário, cotidiano, escolar) comunicando-se com facilidade (com fala e escrita imbricadas) justamente por estar acostumado aos padrões comportamentais dessas situações. Nesse sentido, não temos sujeitos “iletrados”, no sentido de serem “sem letramentos”, já que, como nossa sociedade é urbanizada, mesmo em meios em que se usa menos a escrita, a sociedade brasileira toda participa, em maior ou menor intensidade, de eventos de letramento. Também não consideramos que os sujeitos atingirão um “alto grau” de letramento, dado que isso se dá, em certa medida, em alguma esfera (a científica, por exemplo), mas uma pessoa que interage forte e suficientemente bem em práticas de letramento acadêmico pode ser pouco atuante em eventos de letramento literário, por exemplo. Essa concepção plural de letramento coaduna-se com o viés do ISD, em que as “práticas sociais de leitura e escrita” (letramento, para Street, são justamente as atividades de linguagem, científicas, literárias, escolares, dentre outras), em que as ações individuais de linguagem ocorrem em função dos objetivos da comunicação e das demandas do coletivo.

As contribuições oferecidas pelo trabalho de Marcuschi, não só para os estudos da oralidade como também para conceitos de gêneros textuais e ensino, são inegáveis e representam um marco nas pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, abrindo espaço para avanços ainda mais significativos. A partir da compreensão de que as modalidades da língua devem ser consideradas em contextos de uso e que ocorrem de forma imbricada, de acordo com as necessidades e demandas desse contexto, vale ressaltar que tais considerações devem ser levadas em conta nos planos de ensino de LP, visando a um trabalho efetivo com os gêneros orais, por parte dos docentes. Nesse sentido, cabe-nos, aqui, tecer alguns comentários a respeito da oralidade em sala de aula, o que faremos a seguir.

4.2 Oralidade e sala de aula

Uma vez entendido de que forma concebemos a relação oralidade/letramento, na perspectiva do *continuum* apontada por Marcuschi (2001) e de integração, como os outros autores citados, faz-se necessário retornar ao trabalho do autor para estabelecer algumas distinções importantes feitas por ele e que nos importam esclarecer, já que pretendemos aqui, discutir essa relação no trabalho com a oralidade em sala de aula.

Ora, se entendemos a língua como instrumento pelo qual o homem interage no mundo e por meio do qual as relações sociais se estruturam, assim como mostramos na seção 2, não é possível desprezar o contexto quando se fala em modalidades de uso da língua. Sendo assim, a

fala e a escrita se interpenetram, pois muitos gêneros orais se apoiam na escrita e vice-versa, conforme o contexto em que se dá a prática discursiva. Ao fazermos uso de determinado gênero textual, outros gêneros, tanto orais quanto escritos, permeiam essa escolha, por exemplo, ao comentarmos uma matéria de jornal com um amigo, nosso discurso está atravessado pelo texto escrito lido anteriormente. Assim como nas aulas, em que usamos a fala para interagir, mas baseamo-nos, antes ou durante, em textos escritos, basicamente.

Dessa mesma forma, de acordo com Rojo e Schneuwly (2006), tal relação não escapa aos estudos da língua na escola, pois “cada gênero oral que entra na escola, em geral, pressupõe a escrita, assim como cada gênero escrito trabalhado na escola pressupõe o oral.” (Rojo; Schneuwly, 2006, p. 467 - 468). Assim, os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade e que são trabalhados em sala de aula integram ambas, fala e escrita, de maneira interconectada nas práticas de oralidade e letramento, pois que elas se interpenetram; assim como o estudo de um gênero, muitas vezes, requer a utilização de outros gêneros. Por exemplo, ao trabalhar uma reportagem escrita, o professor se baseia em outros gêneros, dando uma aula expositiva (oral), elaborando uma entrevista (oral e escrita) ou produzindo um gráfico (escrito) com os alunos.

Desse modo, fica claro que, tanto nas situações sociais de uso da língua quanto nas transposições didáticas dos gêneros textuais para a sala de aula, é preciso entender essas duas modalidades (fala/escrita) sob o ponto de vista da integração, ou seja, as mesmas se configuram como integrantes e constitutivas das práticas sociais de uso da língua, isto é, oralidade e letramento. Quando definimos, com nossos alunos, que eles vão aprender e usar um gênero oral, como o tutorial, queremos dizer, na verdade, predominantemente oral, ou, conforme Marcuschi, realizado pelo meio sonoro. Todavia, compreendemos que se trata de uma estratégia didática para que os discentes compreendam que a produção será feita via fala, sem, com isso, prescindir de escrita e de outras modalidades (elaboração de roteiro, estudo do tema em textos escritos, colocação de legendas escritas na tela do tutorial, créditos escritos ao final dos vídeos, bem como outras semioses, como as imagens, fotos e desenhos, inseridos em alguns tutoriais, potencializados pelas mídias e aplicativos digitais contemporâneos).

Nessa perspectiva, entende-se que o professor deve transpor para a sala de aula gêneros orais da esfera social pública que permitirão que seus alunos desenvolvam capacidades para atuar linguisticamente nessas situações, visto que é tarefa da escola insistir em aprendizagens que, supomos, os alunos não terão como aprender em outras instâncias (casa, igreja, ONGs ou outros meios em que interagem). Isso não impede, porém, que reflexões sobre a linguagem cotidiana sejam feitas; elas são, até mesmo, estimuladas em documentos oficiais (BRASIL,

2018). Essa prática constitui-se no que Magalhães (2008) chamou de *pedagogia* do oral, com base em Milanez (1993) e outros autores contemporâneos. Ou seja, além dos demais eixos de ensino (leitura, produção e análise linguística), o professor deve trabalhar a oralidade de modo sistematizado, observando as relações, e não as diferenças, entre fala e escrita, levando os alunos a refletirem sobre essas relações e a ampliarem suas capacidades discursivas para que saibam agir socialmente em situações em que a fala é menos espontânea e mais monitorada, ou seja, em situações mais formais.

Assim, como a escola é, quase sempre, a principal agência de letramento a que a maioria dos jovens tem acesso, os gêneros orais, como parte integrante e imprescindível das atividades de comunicação, não podem ser desconsiderados quando se trata do ensino de língua portuguesa nas escolas. Nossos alunos participam o tempo todo de contextos sociais em que o oral predomina, desde conversas informais até apresentações orais em sala de aula ou entrevistas de emprego e consultas médicas. Portanto, mais do que necessário, é um direito do cidadão aprender a se comportar linguisticamente nesses ambientes e, para além disso, compreender e ser capaz de participar das interações que ocorrem nessas situações para que possa estar em igualdade de condições.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (Brasil, 1998, p. 15)

Nesse sentido, a fim de estabelecer uma prática de ensino que enfoque um gênero oral, Bentes (2010) orienta que há dois questionamentos importantes, entre muitos, 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) quais gêneros ou práticas serão escolhidos para serem trabalhados, de forma a confirmar essa relação e não a separação entre essas duas modalidades.

Claramente, ao apresentar tal sugestão, a autora já mostra que, ao longo do tempo, o tratamento dado à oralidade nas pesquisas relacionadas ao ensino já apresenta um grande avanço. Tal abordagem, como já dissemos, leva em consideração o contexto em que o ato comunicativo se dá, tomando a língua como algo dinâmico, interacional, histórico e

heterogêneo, perspectiva apontada também pelos documentos que parametrizam o ensino, como os PCN e a BNCC.

a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (Brasil, 1997, p. 22)

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 2018, p. 65)

Ao inserir os gêneros orais em seu programa de trabalho, o professor deve observar que, além de considerar o contexto, o estudo destes deve passar também os outros recursos que fazem parte da produção do discurso oral, como os semióticos e simbólicos (Bentes, 2010). Em um único evento de fala, há uma série de recursos que são acessados, como o tom de voz, a ênfase dada a uma ou outra palavra, as pausas, hesitações, o sotaque. Tais recursos carregam consigo uma série de informações que não estão explícitas no discurso propriamente dito. A partir deles é possível ter acesso a uma gama de informações não ditas, mas que estão presentes de forma consciente, ou não, por parte do falante, de acordo com o interlocutor e o contexto em que se dá a comunicação.

Aliados a estes, há também a utilização de outras linguagens, como a gestualidade, as expressões corporais, o olhar, que trazem também diversas informações como o nível de seriedade exigido pelo contexto, a quem o discurso está sendo direcionado. Em uma turma, o professor pode direcionar a fala para um único aluno, para um pequeno grupo ou para a turma toda, por exemplo, e cada olhar sugere significações diferentes. Essas informações constituem os gêneros orais tanto quanto outras características, como a estrutura composicional, o contexto de produção, o conteúdo temático ou os aspectos gramaticais.

Ainda de acordo com Bentes (2010), a observação sistemática, crítica e reflexiva desses recursos pode levar os alunos a aprender como utilizá-los, não só para analisar e adequar o próprio comportamento linguístico em interações orais, como também para atingir determinados objetivos comunicativos, como a persuasão ou a criação de uma imagem pessoal que se queira construir; ou ainda a ampliação de sua capacidade argumentativa, o que contribuirá para que esses alunos consigam transitar nos diversos meios e situações interacionais.

Todavia, apesar das diversas pesquisas e estudos na área, ainda se pode verificar uma série de entraves relacionados ao trabalho com a oralidade em sala de aula. Bentes (2010), Bueno e Costa-Hübes (2015), Barbosa e Magalhães (2021) e outros pesquisadores, mencionam alguns deles, tais como i) como a prática de oralidade como pretexto para o trabalho escrito; ii) a consideração de que atividades simples de “discutir”, “comentar”, “debater” são suficientes enquanto trabalho com a oralidade, sem sistematização e estudo dos gêneros; iii) a concepção de que a oralidade beira a indisciplina, por não organizar os momentos de interação em função do gênero que se objetiva aprender; iv) a aplicação de atividades que visam à diferenciação entre fala e escrita e que contribuem para reforçar a dicotomia entre ambas; v) a visão de que os textos orais servem apenas para a discussão de questões relacionadas às variações linguísticas de menor prestígio, ou apenas temáticas; vi) a retextualização de trechos orais com o único intuito de “higienizar” o discurso e não para promover a reflexão acerca do contexto de uso.

Já Magalhães e Carvalho (2018), ao analisarem a Proposta Curricular de Língua Portuguesa (PCLP) da rede municipal de Juiz de Fora-MG, na qual atuamos, verificaram que o documento é bastante coerente com as pesquisas e metodologias atuais de ensino de oralidade, oferecendo uma base teórica relacionada aos descritores, o que contribui para o planejamento efetivo e consciente dos professores. Além disso, o documento contempla os aspectos da produção dos gêneros orais, enfatizando o oral autônomo, ou seja, a oralidade como objeto de ensino e não como pretexto para outros conteúdos, como mencionamos acima. A PCLP apresenta ainda, segundo a análise das autoras, uma concepção de oralidade com base em Marcuschi, sob o ponto de vista da integração, e que traz os gêneros textuais como objeto de ensino. Embora isso se configure como um grande avanço, ainda permanecem lacunas no documento, como a ausência de atividades de retextualização, de escuta, de análise linguística e da avaliação nos textos orais. Tal análise nos reforça a importância da formação inicial e continuada de professores para lidar com as prescrições sobre o ensino da oralidade e realizá-lo de forma a superar as lacunas documentais, tema investigado neste trabalho e para o qual desejamos contribuir com o curso de formação organizado por nós no escopo dessa pesquisa.

Ainda no que diz respeito ao ensino de oralidade, é pertinente mencionar as contribuições do Grupo de Genebra para esse tema. Dolz e Schneuwly (2004) apresentam um trabalho de base e pioneiro com oralidade em ensino básico, e que repercutiu de forma abrangente no Brasil, na perspectiva de que os gêneros orais podem, e devem, ser trabalhados em sala de aula por meio do procedimento da sequência didática, tanto quanto os gêneros

escritos, já que aqueles se configuram como instrumentos do agir linguageiro tanto quanto estes. No mesmo trabalho, os autores revelam as concepções que os professores genebrinos possuem a respeito da oralidade, que não se diferem muito do que já apresentamos aqui. Nesse sentido, os estudiosos, aliados a Pietro e Zahnd, apresentam dois percursos de trabalho com os gêneros exposição oral e debate oral, exemplificando maneiras, possibilidades de desenvolvimento de atividades para a oralidade de modo sistematizado e efetivo.

Nesses trabalhos, os autores mencionam detalhadamente o percurso realizado para que o estudo e a produção dos gêneros fosse concretizado. Desde a elaboração do modelo didático, que contempla os aspectos referentes à situação de comunicação, à organização interna do texto e às características linguísticas, à exemplificação das atividades realizadas na SD. Os pesquisadores chamam a atenção, ainda, para os aspectos específicos da oralidade, como a prosódia, a sonoridade e a velocidade da fala, o gerenciamento das pausas, além de questões de retórica textual, como a manutenção da atenção da audiência, por meio da voz, o suspense; por fim, os autores mencionam a importância dos elementos extralinguísticos, como a gestualidade e a cinestésica; todos esses fatores não-linguísticos, em geral, não são considerados por docentes em formação na elaboração de materiais didáticos (Baumgärtner, 2015; Schneider, 2019).

Dolz (et.al. 2004, p. 95) nos chamam a atenção para outros aspectos importantes ao se trabalhar com um gênero oral. Embora, como afirmam os autores, o procedimento da SD seja aplicável para qualquer gênero, visto que esse é o objeto das aulas, há que se considerar três fatores específicos da materialidade do gênero oral, quais sejam, 1) a possibilidade de revisão, já que o texto oral se dá “de uma vez por todas”. Nesse caso, deve haver toda uma preparação anterior à produção, no sentido de se aprender a monitorar a fala, especialmente no caso de um contexto mais formal; 2) observação do próprio comportamento, dado que, com os gêneros orais, uma vez produzido, o texto desaparece. Os autores sugerem, portanto, o procedimento de gravação, o que permitirá que se formulem atividades de escuta e observação para análise do que foi realizado. E 3) observação dos textos de referência, também acessados por meio de gravações ou vídeos disponíveis nas redes. Nesse caso, é possível também promover atividades de escuta e observação, para análise dos aspectos relacionados ao gênero oral estudado.

Para superar essa tensão provocada pela produção oral prévia ou “de uma vez por todas”, Magalhães e Barbosa (2018, p. 100) afirmam que é possível fazer um treinamento antes da apresentação oral definitiva:

As sequências com gêneros orais têm a peculiaridade de ter a primeira produção no momento da própria circulação do gênero, com exceção das atividades simuladas entre os próprios alunos para diagnóstico, por exemplo. Assim, a primeira produção não é realizada, como na escrita, antes de circular, e vai sendo aperfeiçoada ao longo dos módulos. Assim, a ênfase na oralidade recai na preparação previamente elaborada, num trabalho intenso de elaboração, a fim de que a efetivação da prática social obtenha êxito. (Magalhães; Barbosa, 2018, p. 100)

Pretendemos, desse modo, realizar o mesmo com os docentes: que fosse feito um treinamento antes e, efetivamente, no momento da gravação definitiva, o trabalho com o oral já teria sido bastante experimentado. Vale destacar ainda que, com a gravação, é mais fácil realizar edições, o que não é possível no momento da apresentação de um seminário, a não ser pelas estratégias de reparo e reformulação no momento da fala.

Vale ressaltar que Cavalcanti e Melo (2007, p. 83) ampliam a discussão proposta por Dolz e Schneuwly (2004), trazendo para o processo de ensino-aprendizagem de gêneros orais, parâmetros de avaliação específicos para as produções desses gêneros. As autoras elencam três conjuntos de critérios avaliativos que devem ser considerados de acordo com o gênero e com os objetivos de ensino. Eles estão relacionados, primeiramente, a “aspectos de natureza extralinguística da produção oral”,

Quadro 4 - Aspectos extralinguísticos

Aspecto	Descrição
a) Grau de publicidade	número de participantes envolvidos na situação comunicativa; quantidade de interlocutores, seja do ponto de vista da produção ou da recepção do texto
b) Grau de intimidade dos participantes	conhecimento dos participantes entre si; conhecimentos comuns/partilhados entre os interlocutores; grau de institucionalização do evento
c) Grau de participação emocional	grau de envolvimento na situação, emocionalidade, expressividade, afetividade
d) Proximidade física dos parceiros da comunicação	comunicação face a face ou entre pessoas que estão geograficamente distantes; interações síncronas (que se dão no mesmo momento temporal) ou assíncronas (que se dão em momentos temporais diversos)
e) Grau de cooperação	maior ou menor possibilidade de atuação do interlocutor no evento comunicativo, resultando num texto mais dialógico ou mais monológico
f) Grau de espontaneidade	grau de planejamento da comunicação, comunicação preparada previamente ou não
g) Fixação temática	o tema é ou não fixado com antecedência, o tema é espontâneo ou não.

Fonte: Cavalcante; Melo (2007, p. 84)

O segundo conjunto se relaciona aos aspectos de natureza paralingüística e cinésica, como tom de voz, ritmo de fala, gestos, expressão corporal etc.

Quadro 5 - Aspectos paralingüísticos e

Fenômenos	Características
Aspectos paralingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade da voz (aguda, rouca, grave, susurrada, infantilizada) • Elocução* e pausas • Risos/suspiros/choro/irritação
Aspectos cinésicos	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes corporais (postura variada: ereta, inclinada etc.) • Gestos (mexer com as mãos, gestos ritualizados como acenar, apontar, chamar, fazer sinal de ruim, de bom etc.) • Trocas de olhares • Mímicas faciais

Fonte: Cavalcante;

Melo (2007, p. 86)

O terceiro e último grupo refere-se a “aspectos de caráter linguístico discursivo”, que dizem respeito à própria construção do texto e às estratégias de interação.

Quadro 6 - Aspectos linguísticos

Fenômeno	Características
Marcadores conversacionais	os marcadores conversacionais são unidades típicas da fala que ajudam a construir, dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional; podem vir em início, meio e final de turno; (bom; bem; olha; então; sim; mas... entende?, percebe?, viu? visse? etc.)
Repetições e paráfrases	a repetição é a duplicação de algum elemento que veio antes (palavra, estrutura sintática etc.) e a paráfrase é a reformulação de algo que veio antes
Correções	substituição de algum elemento que é retirado do enunciado/texto; as correções podem incidir em diversos aspectos da produção textual/discursiva; pode-se corrigir fenômenos lexicais, sintáticos ou fazer reparos em problemas interacionais
Hesitações	vem no início de um enunciado ou antes de um item lexical; (hum, ãã, eh, hein? etc..)
Digressões	as digressões são uma suspensão temporária de um tópico que retorna mais adiante; apontam para algo externo ao que se acha em andamento
Expressões formulaicas, expressões prontas	são idiomatismos, provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, truismos, rotinas (chover no molhado; quem tudo quer, tudo perde; a nível de etc.)
Atos de fala/ Estratégias de polidez positiva e negativa ⁶	atos de fala positivos (tais como elogiar, agradecer, aceitar etc.) atos de fala negativos (tais como discordar, recusar, ofender, xingar etc.)

Fonte: Cavalcante; Melo (2007, p. 87)

Diante do aporte oferecido por Dolz e Schneuwly (2004), diversas pesquisas brasileiras (Leal; Brandão; Lima, 2012; Ávila; Nascimento; Gois, 2016; Lima; Beserra, 2012) tomaram como objeto o processo de didatização dos gêneros orais. Leal, Brandão e Lima (2012, p. 16), por exemplo, analisam o tratamento dado a esse tema nos livros didáticos. As autoras apontam que há quatro dimensões a serem observadas e que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral. São elas “valorização de textos da tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística e relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros orais”. A partir daí, observam que essas dimensões são permeadas pela concepção de oralidade imbricada à escrita e que seu uso deve estar diretamente relacionado ao contexto de uso da língua. As autoras apontam, ainda, a importância da didatização dos gêneros orais mediante a um trabalho sistematizado e planejado, para que os objetivos elencados pelos professores sejam atingidos. Desse modo, entendemos que as contribuições oferecidas por Marcuschi (2001), no que tange à concepção de oralidade a ser adotada e desenvolvida com nossos alunos, e por Dolz e Schneuwly (2004), como concepção de didatização dos gêneros textuais orais, juntamente com outras bases teóricas de linguagem, são subsídios teóricos basilares que podem, e devem, ser assumidos e, frequentemente, revisitados, ampliados e desenvolvidos.

Embora muitos pesquisadores acreditem que os avanços nessa área estejam ao alcance dos professores, seja por meio da elaboração de diversos documentos oficiais, nacionais, estaduais ou municipais, seja pelos processos de formação inicial e continuada, o que se vê na prática, como mencionamos na seção 4, é que muitos professores compreendem a importância de se trabalhar o eixo da oralidade, porém não sabem como trabalhá-lo em sala de aula. Os trabalhos de Costa-Hübes e Swiderski (2015), Baumgärtner (2015) e Magalhães (2020) são muito ilustrativos disso: quando há formação para a oralidade no ensino, os docentes realizam um trabalho com oralidade de forma muito consistente e segura. Há, nesse sentido, uma grande lacuna entre a teoria e a prática, promovida pelos próprios cursos de formação.

Neste trabalho, objetivamos contribuir com os professores de modo a diminuir um pouco essa distância, mostrando um possível caminho no sentido de propor uma experiência de produção de gênero oral com o tutorial e, em discussão sobre isso, refletir sobre possibilidades de trabalho com gêneros orais em sala de aula, superando o discurso sobre o que os docentes não realizam. Dando continuidade, apresentaremos, na seção seguinte, considerações sobre o gênero em foco.

4.3 O gênero tutorial

Retomando as considerações já existentes sobre os gêneros textuais, entendemos, conforme Bronckart (2009), que eles se modificam de acordo com as necessidades comunicativas ou de interação da sociedade, surgindo, modificando-se ou desaparecendo. Confirmando essa característica, a internet e suas tecnologias oferecem campo fértil para o surgimento ou a “mutação” de diversos gêneros. O tutorial é um exemplo disso, uma vez que se mostra como uma transformação dos manuais de instrução e antigos tutoriais de informática.

Santiago et al. (2014, p. 391) entende os tutoriais “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. Assim, compreende-se que esse gênero surge, inicialmente, como instrumento relacionado ao domínio da informática.

Contudo, devido à massificação dos usos da internet, ele vem apresentando modificações em seu plano global. Um exemplo disso é o fato de que a posição antes ocupada por um especialista (aquele que ensina) passa a pertencer a qualquer usuário da rede que deseja ensinar algo a alguém. Consequentemente, essa mudança coloca em foco outra alteração: as variações de linguagem, formal/informal, já que as mais diversas pessoas, com os mais variados níveis de escolaridade ou 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 – 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 sócias de compartilhamento de vídeos, como o *Youtube*, por exemplo. Com isso, o produtor espera ganhar cada vez mais visibilidade e seguidores para seus textos, sejam eles em vídeo ou em fotos.

A estas, 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). No quadro a seguir, Sumyia (2017), que abarca o gênero tutorial para o ensino de francês, nos apresenta essas características.

Quadro 7 - A (re)organização do gênero tutorial

	manuais de instruções	tutoriais para sites computacionais	tutoriais em vídeo com temáticas variadas
Situação de comunicação	- Bipolar – entre um especialista e uma pessoa que precisa aprender a montar/utilizar alguma coisa.	- Bipolar – entre um especialista da área computacional e uma pessoa que gostaria de aprender algo na área.	- Bipolar – entre uma pessoa não necessariamente especialista e uma pessoa que gostaria de aprender a fazer algo ou se entreter.
Local de produção, circulação e suporte	- Formato impresso e estava restrito à alguém que comprou um produto.	- Formato digital e a internet como meio de circulação.	- Formato digital e a internet como meio de circulação.
Objetivos	- Ensinar algo à alguém.	- Ensinar algo à alguém.	- Ensinar algo à alguém; - Ganhar visibilidade e conquistar seguidores na internet; - Entreter alguém.
Grau de formalidade	- Linguagem formal.	- Linguagem formal.	- Linguagem formal; - Linguagem informal.
Formato	- Texto escrito; - Texto escrito com imagens;	- Texto escrito; - Texto escrito e com imagens; - Vídeos.	- Texto escrito; - Texto escrito e com imagens; - Vídeos.
Função da imagem e de outros recursos multimodais	- Imagem redundante; - Imagem complementar; - Imagem informativa; (Padronização de um princípio ao longo do texto)	- Recursos multimodais redundantes; - Recursos multimodais complementares; - Recursos multimodais informativos. (Padronização de um princípio ao longo do texto)	- Recursos multimodais redundantes; - Recursos multimodais complementares; - Recursos multimodais informativos. (Articulação dos três princípios ao longo do texto)

Fonte: Sumyia, 2017, p. 29

Portanto, o que podemos perceber a partir de um estudo teórico das dimensões do gênero tutorial é que sua dinamicidade, a possibilidade de interlocução entre produtor e leitor/ouvinte, bem como o fato de circular nas redes sociais conferem a esse gênero um caráter de extremo interesse para alunos adolescentes e jovens. Daí a necessidade de levá-lo para a sala de aula, especialmente por se tratar de um gênero que se manifesta, também e com mais recorrência, na modalidade oral, e que está, como já dito, presente na vida de nossos alunos. Para tanto, o professor deve conhecer o gênero e seu estado da arte, assistindo-o, analisando-o e, até mesmo, produzindo-o.

Para além das questões já apresentadas, é necessário, também, tecer alguns comentários a respeito da **escolha do gênero tutorial** para ser estudado. Esse gênero apresenta

diversas especificidades que, acreditamos, o tornam interessante e produtivo para ser transposto para a sala de aula.

Trata-se de um gênero essencialmente oral, modalidade, conforme já explicitamos anteriormente, pouquíssimo privilegiada nas aulas de LP. Portanto, trabalhar com o tutorial seria uma oportunidade de analisar práticas com docentes para que se desdobrem em trabalho com os alunos na escola básica.

O tutorial pertence ao agrupamento de textos instrucionais, que alguns autores denominam “instruir” (Garcia-Reis; Botelho; Magalhães, 2017; Costa, 2008); já para a perspectiva didática do ISD, o agrupamento denomina-se como “descrever ações”, no qual a capacidade de linguagem dominante é a “regulação mútua de comportamentos”. Esse agrupamento é pouco contemplado nos planejamentos dos professores de Língua Portuguesa, visto que, na maioria das vezes, outros gêneros ocupam mais espaço. A título de exemplificação, ainda que em um universo restrito, recorremos à pesquisa de Magalhães e Lacerda (2019), realizada com professores da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, em que as autoras verificaram que o gênero seminário, pertencente ao agrupamento do “expor”, é abordado por 75% dos docentes, enquanto o tutorial não é sequer mencionado. Assim, ao contemplar gêneros do “instruir”, o professor pode despertar em seus alunos o interesse por práticas de linguagem inéditas ou pouco aprimoradas por eles nas salas de aula, como, por exemplo, ensinar algo a alguém, solicitar um serviço de forma mais ou menos polida, pedir ajuda para realizar uma ação, entre outras;

Conforme nos aponta Bronckart (2009), os gêneros textuais se modificam através da história, acompanhando as modificações, inovações e tecnologias, podendo também surgir ou desaparecer, conforme as necessidades comunicativas do ser humano. O caráter mutável dos gêneros textuais fica bastante evidenciado no gênero tutorial, pois ele pode ser entendido como uma “evolução” dos antigos manuais de instrução. Nesse sentido, o tutorial aparece como uma dessas modificações, acompanhando as inovações, não só tecnológicas como também se modificando a partir dos usos que são feitos das redes sociais. Assim, um gênero que, inicialmente, tinha como objetivo apenas instruir, hoje em dia, devido às atividades típicas das redes sociais, transformou-se em instrumento capaz de tornar seu criador mais conhecido e “seguido” nas redes. Tal característica o torna extremamente interessante para alunos adolescentes que, muitas vezes, já fazem uso ou até mesmo produzem tutoriais. E, embora tenham conhecimento a respeito de seus objetivos e meios de circulação, não compreendem outros elementos constitutivos, como sua estrutura, aspectos linguísticos, entre outros. Sendo

assim, entendemos que a transposição desse gênero para a sala de aula pode ser extremamente produtiva na construção de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades de linguagem de nossos alunos.

Voltando nosso olhar para o agir docente, o tutorial pode ser de interesse de professores também, no sentido de que eles mesmos podem produzir vídeos com o intuito de ensinar, de maneira prática, estratégias de ensino, confecções de objetos pedagógicos, elaboração e desenvolvimento de projetos, ou mesmo produção de materiais didáticos a outros professores. Tal iniciativa seria de grande contribuição no que diz respeito à circulação de conhecimentos pedagógicos entre docentes da educação básica, já que a produção docente é pouco valorizada.

Além disso, diante do quadro social demarcado pela pandemia, que levou ao fechamento das escolas e à instalação do ensino remoto, muitos professores se viram na situação de modificar suas práticas e acessar novos conhecimentos e novos gêneros. Nesse contexto, o tutorial nos pareceu bastante apropriado, uma vez que, ao modificarmos nossos sujeitos de pesquisa e alguns de nossos objetivos iniciais, esse gênero demonstrou ser uma ferramenta potente de contribuição não só para os saberes desenvolvidos no curso, mas também de produzir conteúdo para os docentes, de uma forma geral.

Dito isso, acreditamos que a escolha do gênero tutorial para um trabalho de pesquisa que visa à capacitação docente pela elaboração de um modelo didático e sequência didática a partir dele se justifica não só pela possibilidade de transpor um gênero oral de seu uso social para um curso de formação, como também pelo fato de ser um gênero já conhecido, porém não sistematizado e analisado pelos docentes, menos ainda pelos alunos da escola na qual lecionamos nos últimos anos. Entendemos esse como um caminho que nos possibilita apontar não só as dimensões ensináveis desse gênero a partir das experiências de produção pelas quais os docentes passaram, mas também analisar as reflexões feitas sobre gênero oral produzido, com vistas a efetivar uma pesquisa e uma formação ao mesmo tempo.

Diante dessa escolha, partimos para a explicitação dos caminhos metodológicos que percorremos para a realização deste trabalho.

5 METODOLOGIA

Como percebemos ao longo deste trabalho, há ainda entre os professores de Língua Portuguesa uma dificuldade em trabalhar com os gêneros orais em sala de aula. Essa dificuldade, percebida por nós em leituras de pesquisas na área e também na observação de nossos pares na escola, nos gerou uma inquietação expressa pela seguinte pergunta, que nos guiou nesta investigação: **“Quais saberes emergem de um curso de formação docente pelo gênero oral tutorial para o ensino de oralidade na escola básica?”**.

Detectamos, assim, uma lacuna quando nos deparamos com entraves relacionados ao trabalho com a oralidade em sala de aula, entendida por nós como prática social de uso da língua falada materializada em gêneros textuais, e que deve ser ensinada nas aulas de LP sob uma perspectiva de ensino que tem as operações de linguagem que culminam na produção de um texto (concretizado nos diferentes gêneros textuais) como objeto para agir socialmente. Tal dificuldade tem, pelo menos, três implicações, já mencionadas na seção 4: falta de conhecimento, devido a lacunas na formação inicial e continuada; falta de domínio de tecnologias necessárias; ou, ainda, por reinarem crenças, já ultrapassadas, que destoam das metodologias de ensino atuais, como a supremacia da escrita, por exemplo.

É desse contexto, portanto, que emergiu o problema por nós constatado e que nos motivou o presente estudo, conforme já explicitamos na seção 1. A partir desta questão, objetivamos analisar o gênero tutorial; analisar as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos professores na produção do tutorial, verificando o surgimento de operações de linguagem específicas da oralidade (elementos multissemióticos); e compreender as reflexões feitas pelos professores durante o curso formação “Práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa”. O contexto em que essa investigação se deu, explicitaremos a seguir.

5.1 O caráter e o contexto de pesquisa: Curso de Formação e Pesquisa-ação

Partindo da especificidade de nossa pesquisa, que teve como finalidade refletir sobre questões que permeiam a formação docente para e pela oralidade, e buscando contribuir para a solução do problema detectado, optamos por implementar um projeto de pesquisa-ação como estratégia de investigação em um curso de formação, inicial e continuada, de professores.

Conforme mencionamos, inicialmente, na seção 1, nossa proposta seria de intervenção em nossa própria sala de aula, contudo, devido ao contexto do isolamento social causado pela

pandemia do Sars- Cov2 e a suspensão das aulas presenciais, entendemos que tal ação não seria mais possível pelo pouco retorno que os discentes deram às atividades naquele momento e, também, pela falta de acesso deles às tecnologias digitais. Assim, já tomados por inquietações que envolviam a formação de professores e em contato com leituras e pesquisas sobre o tema no âmbito do Grupo de Pesquisa LEPs, do qual fazemos parte, redirecionamos nossa pesquisa para a formação docente.

O curso de formação **“Práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa”** se deu de forma *online*, entre os meses de outubro e novembro de 2020, com dois encontros síncronos por semana. A divulgação foi feita por meio das redes sociais das organizadoras do curso: a professora Tânia Guedes Magalhães, orientadora desta pesquisa, e duas de suas orientandas, a autora deste trabalho e a professora Daniela Vieira, que realizava seus estudos de pós-doc naquele momento. Os interessados fizeram sua inscrição por meio de um formulário e tiveram que apresentar comprovação de sua formação ou vínculo com instituição de ensino.

Inicialmente, foi feito um diagnóstico acerca dos conhecimentos dos participantes sobre oralidade e letramento, ensino de oralidade e sobre o gênero tutorial, por meio de um questionário *online*. O curso foi organizado¹⁰ em 10 módulos, ministrados pelas orientandas Gisele e Daniela, nos quais apresentamos subsídios teóricos e práticos para o ensino da oralidade em sala de aula, entre eles, as concepções de oralidade/letramento e fala/escrita, oferecidas por Marcuschi (2001), os instrumentos da engenharia didática do ISD, o MDG e a SD, como ferramentas de transposição didática dos gêneros orais, os aspectos multimodais e não linguísticos da oralidade e o uso de aplicativos digitais para a produção dos gêneros. O curso previu também a apresentação do MDG do gênero tutorial em vídeo e o desenvolvimento de uma SD para o estudo desse gênero, além da produção (inicial e final) de um exemplar do tutorial, pelas cursistas. Ao fim dos estudos e após a produção dos tutoriais, foi realizada a sessão reflexiva que tratou das experiências vivenciadas pelas cursistas ao longo do curso.

Para o módulo que tratou das tecnologias digitais e suas ferramentas, foi convidado o professor do curso de Ciência da Computação, Lucas Grassano Lattari, do Instituto Federal de Rio Pomba-MG. Realizamos também duas lives com as professoras Letícia Jovelina Storto (UENP/PR) e Telma Ferraz Leal (UFPE), que trataram de temas relacionados aos aspectos multimodais da oralidade e do ensino de gêneros orais na escola. Contamos, ainda, com o apoio de quatro bolsistas do Grupo de Pesquisa LEPs, que ficaram responsáveis por tarefas de organização, contato com cursistas, emissão de certificados, entre outras.

¹⁰ Ver programa do curso no anexo IV

Com relação à metodologia de pesquisa, entendemos a pesquisa-ação como a melhor estratégia investigativa para o estudo em questão, pois nos permitiu voltar nosso olhar para a realidade da formação de professores para a prática de ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, propondo uma possível solução como forma de contribuição; e como objetivo de pesquisa, analisar essa ação, que o curso materializa.

De acordo com Thiollent (2013), a pesquisa-ação busca a compreensão e a interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. É um método de pesquisa diferente da pesquisa participante, pois, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro.

Um de seus objetivos é dar aos pesquisadores e participantes meios de se tornarem capazes de responder com mais eficiência aos problemas da situação em que vivem. A pesquisa-ação caracteriza-se pela identificação de um problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e avaliação de sua eficácia.

René Barbier (2002) atribui a esse método o sentido de uma revolução epistemológica ainda não suficientemente explorada nas ciências humanas. Sua noção de pesquisa-ação é a de “uma arte de rigor clínico, desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo” (p. 67), o que implica uma mudança do sujeito (indivíduo ou grupo) com relação à sua realidade.

De acordo com Thiollent (2013, p. 20), pesquisa-ação é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2013, p. 20)

Diante do exposto, enquadramos nosso estudo no âmbito do que se define como pesquisa-ação. O que definiu nossa investigação como tal é o fato de o problema ter emergido de nossa própria prática e, além disso, sua proposta interventiva.

Amplamente utilizada no campo das pesquisas educacionais, a metodologia de pesquisa-ação propicia aos pesquisadores condições de produzirem informações e conhecimentos de uso efetivo e, também, capazes de promover transformações e modificações dentro da própria escola. Em nosso caso, incidimos na formação de professores para que estes pudessem, futuramente, empregar os conhecimentos adquiridos em sua prática, contribuindo para um ensino da oralidade mais efetivo e consistente. O resultado do trabalho dos docentes com seus alunos em sala, todavia, não está no escopo desta tese.

Sobre a sessão reflexiva, entendemos, com base em Araújo (2014), que se trata de um mecanismo adequado aos nossos objetivos nesta pesquisa, uma vez que permitiu que as professoras cursistas manifestassem reflexões e saberes gerados durante o curso, além de proporcionar um ambiente propício ao compartilhamento de ideias sobre o contexto de formação de professores, sobre as inquietações, dificuldades e experiências positivas que envolvem a prática docente. Para Liberali et al., a prática de sessões reflexivas permite que

Os professores saiam de interpretações rotineiras e examinem e questionem suas compreensões sobre quem tem voz e vez em sua sala de aula e sua relação com questões sociopolíticas que embasam suas escolhas feitas. (Liberali et al., 2009, p. 120, apud Araújo, 2014, p. 58)

Desse modo, a sessão de reflexão contribuiu não apenas para a geração de dados nesta pesquisa, mas para completar a formação oferecida pelo curso, com o objetivo de permitir que as professoras participantes pudessem verbalizar suas aprendizagens e dificuldades. E também para que, partilhando essas reflexões, pudessem modificar algumas representações que tinham sobre a docência e sobre si mesmas, como será explicitado na seção de análise.

Assim, a partir do estudo do gênero tutorial, do desenvolvimento de uma SD, com a produção de um tutorial pelas cursistas, e da realização de uma sessão reflexiva no curso online, constituímos o corpus que nos serviu como base de análise para a condução desta pesquisa. A seguir, passaremos à descrição dos sujeitos que fizeram parte de nossa pesquisa.

5.2 Os sujeitos da pesquisa – professoras cursistas

O público delimitado para o curso foram estudantes de Letras e Pedagogia e professores de Língua Portuguesa que atuassem em todas as séries dos ensinos Fundamental e Médio. Tal escolha se justifica, pois, como já discutimos neste trabalho, a lacuna na formação a respeito da oralidade se encontra tanto nos currículos da graduação quanto em cursos oferecidos a professores já em exercício.

O curso “Práticas de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa” iniciou-se com a participação de 27 inscritos, sendo estes alunos dos cursos de Letras e Pedagogia, e professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. Do total de cursistas, sete chegaram ao final do curso, realizando todas as atividades propostas, inclusive a produção final de seu tutorial. Das oito cursistas que completaram o curso e contribuíram para essa pesquisa com sua produção e

suas reflexões, duas eram graduandas em Letras, três em Pedagogia e duas eram professoras de Língua Portuguesa da rede pública de ensino.

Para fins de análise, utilizamos os nomes próprios das cursistas, uma vez que as mesmas não manifestaram desejo de anonimato, ao contrário, autorizaram o uso não só de sua imagem nos vídeos, como também de seus nomes reais. A seguir, apresentamos um breve perfil de nossas colaboradoras, à época do curso:

- ✓ Simone: aluna do 4º período de Pedagogia, de uma faculdade privada. Tem cerca de 45 anos e retomou os estudos, segundo ela, tardiamente, após a criação das filhas. Ao longo de nosso curso, mencionou diversas vezes a insegurança que ela e muitos de seus colegas apresentam em relação à prática de sala de aula como, por exemplo, que atividades desenvolver com a turma.
- ✓ Paula: aluna do curso de Pedagogia de uma Universidade Estadual. Tem entre 20 e 25 anos e buscou o curso por indicação de uma professora de sua graduação.
- ✓ Roseane: aluna do curso de Pedagogia de uma Universidade pública do estado do Pará. Tem entre 20 e 25 anos, bolsista de Iniciação Científica. Também fez o curso por indicação de seu professor-orientador.
- ✓ Bárbara: aluna dos períodos finais do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem entre 20 e 25 anos. Teve conhecimento do curso por meio da divulgação feita nos grupos de redes sociais da universidade.
- ✓ Lívia: aluna dos períodos finais do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem entre 20 e 25 anos. Também teve conhecimento do curso por meio da divulgação feita nos grupos de redes sociais da universidade.
- ✓ Michelle: Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino de Juiz de Fora, há, pelo menos 10 anos. Formada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Ficou sabendo do curso por meio da divulgação nas redes sociais. Tem entre 40 e 45 anos.
- ✓ Leidiane: professora de Língua Portuguesa da rede particular de ensino em Jucatipe, Pernambuco. Recém-formada, tem entre 20 e 25 anos. Formada em Letras.

O curso teve como proposta apresentar conhecimentos teóricos e práticos acerca do ensino de oralidade na sala de aula, bem como apresentar possíveis ferramentas didáticas e

tecnológicas para a realização dessa prática. Ancorados na perspectiva teórica da transposição de gêneros oferecida pelo ISD e pelas concepções de oralidade e letramento oferecidas por Marcuschi (2010), Dolz, Schneuwly e Haller (2004), assim como pelas proposições da formação para e pela linguagem de Calian e Magalhães (2019).

Defendemos que um curso que ofereça uma base teórica associada a atividades praxiológicas, seguidas do compartilhamento da experiência entre os participantes é capaz de promover o desenvolvimento de saberes relacionados aos conceitos, ao agir docente e à identidade do professor já formado e em formação.

5.3 Os instrumentos de coleta de dados e constituição de corpus

Este estudo se propôs a analisar os saberes desenvolvidos por professores, já formados e em formação, em relação ao estudo e à produção de um gênero oral, o tutorial em vídeo. Para realizar este estudo, iniciamos com a elaboração do modelo didático do gênero tutorial, que forneceria as bases para a elaboração da SD trabalhada no curso “Práticas de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa”. A partir da escolha do gênero tutorial em vídeo, pelos motivos já explicitados na seção 4, partimos para a elaboração de seu modelo didático. Para tanto, elencamos um corpus de trinta tutoriais em vídeo, extraídos do *Youtube*, entre os meses de outubro e novembro de 2019, escolhidos a partir de indicações de alunos da escola em que lecionávamos (lembrando que, inicialmente, os alunos seriam nossos sujeitos de pesquisa). Esses tutoriais versam sobre temas que envolvem o interesse do público adolescente e que também podem ser relacionados com conteúdos escolares. A permanência da escolha de tutoriais de temática juvenil se deu, posteriormente, para que os docentes se relacionassem e compreendessem o universo de seus alunos. Os tutoriais escolhidos foram divididos em categorias, de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 8 - Categorias de tutoriais analisados

Categoria	Nº de vídeos
Beleza e saúde	8
Experimentos científicos	7
Dicas de games	8
Receitas culinárias	7

Fonte: a autora

Após a observação e escuta desses textos, realizamos as análises e a elaboração do MDG, conforme apontaremos em seguida. Para a constituição do curso de formação “Práticas de oralidade e ensino de Língua Portuguesa” identificamos, a partir das discussões já apresentadas aqui, as principais lacunas na formação docente em relação à oralidade, que são a falta de conhecimento teórico, a dificuldade de colocar em prática esses conhecimentos, sobretudo quanto à observação e didatização dos elementos não linguísticos, conforme ressaltamos, a dificuldade dos professores em lidar com equipamentos e tecnologias digitais e ausência de oportunidades de reflexões e trocas de experiências acerca do tema.

Assim, elaboramos o programa do curso (ver anexo IV), que incidu em todas essas vertentes. Para a coleta de dados, solicitamos das professoras-cursistas duas produções do gênero tutorial, uma no início (primeira produção) e outra ao final do curso (produção final), que foram enviadas por e-mail. Quanto ao tema dos tutoriais, optamos, em conjunto com as cursistas, que fossem ensinados o que chamamos de “objetos pedagógicos”, ou seja, materiais, ferramentas de ensino que pudessem ser utilizados por professores em sala de aula. As cursistas apresentaram desde sequências didáticas, a jogos de alfabetização, até a aplicativos educacionais. Após o envio da primeira produção, foi feita uma avaliação das produções, pela autora deste trabalho, e apresentada às participantes uma lista de constatações (ver anexo V), sobre a qual as cursistas puderam refletir e verificar a necessidade de alguma modificação ou adequação em suas produções, a partir do que foi trabalhado na SD sobre o tutorial. Ao fim do curso, as professoras enviaram a versão final de seus tutoriais, que foram divulgados no canal do grupo LEPs no *Youtube*.

Por fim, para cumprir o objetivo de investigar os saberes produzidos pelas cursistas ao longo do curso, realizamos a sessão de reflexão que nos permitiu visibilizar melhor o que a formação “pela linguagem” pode trazer de contribuição para a formação na perspectiva dos próprios docentes. A sessão foi gravada e transcrita (anexo X) e também nos serviu de corpus para análise a partir dos procedimentos a seguir descritos.

5.4 Os procedimentos de análise

Os dados referentes à elaboração do modelo teórico do gênero tutorial em vídeo foram analisados de acordo com o Modelo de Análise de Textos, do ISD (Bronckart 1999/2003/2007/2009), que leva em consideração os seguintes critérios de classificação:

contexto de produção; arquitetura interna dos textos; a infraestrutura textual, que contempla o plano geral do texto, os tipos de discursos, a articulação entre esses discursos e as sequências; em seguida, analisamos os mecanismos de textualização, os mecanismos enunciativos e as escolhas nominais.

Para analisar as capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017[1993]; Cristovão; Stutz, 2011; Cristovão, 2013) desenvolvidas pelas professoras-cursistas na produção do tutorial e também para verificar o surgimento de capacidades específicas da oralidade, usamos como procedimento, uma comparação entre as duas produções (inicial e final), observando quais capacidades tem potencial de serem desenvolvidas na produção do tutorial e quais foram efetivamente apropriadas pelas professoras. Já para investigar o surgimento de operações de linguagem específicas da oralidade (elementos multimodais), realizaremos uma investigação a partir das produções do gênero, com base no quadro apresentado por Dolz, Schneuwly e Haller (2004).

Já para compreender as reflexões feitas pelos professores durante o curso, organizamos os conteúdos temáticos da sessão em um quadro elaborado a partir do procedimento de Segmentos de Orientação Temática e dos Segmentos de Tratamento Temático (Bronckart, 2008; Bulea, 2010). O procedimento de Segmento de Organização Temática (SOT) e Segmento de Tratamento Temático (STT) é uma abordagem teórica desenvolvida por Ekaterina Bulea-Bronckart para analisar a estrutura e a dinâmica dos textos, especialmente no campo da análise textual e da linguística. Essa metodologia busca identificar e descrever como os temas são organizados e tratados ao longo de um texto, permitindo uma compreensão mais profunda de sua coerência e progressão temática.

O SOT refere-se à introdução dos temas no discurso; diz respeito à maneira como os introduzimos e organizamos. Ele se concentra na estruturação dos elementos temáticos, ou seja, como os tópicos são apresentados e interligados para construir a base do discurso. Ele analisa a seleção e a disposição dos temas, bem como a forma como eles se relacionam entre si para criar uma rede de significados. Já o STT diz respeito ao desenvolvimento e à transformação dos temas ao longo do texto em subtemas. Aqui, o foco está na maneira como os temas são aprofundados ou modificados, incluindo a introdução de novos elementos, a retomada de temas anteriores e a progressão das ideias. O STT permite observar como o texto evolui e como os temas são trabalhados para manter a coerência e a continuidade.

Ambos são ferramentas analíticas que ajudam a desvendar a arquitetura temática de um texto, destacando tanto a organização inicial dos temas quanto sua evolução e tratamento

ao longo do discurso. Esses conceitos são fundamentais para compreender como os textos constroem sentido e mantêm a coesão, contribuindo para estudos mais aprofundados em linguística e análise textual.

Por fim, para analisar os saberes que emergiram dessas reflexões, utilizamos os três níveis de desenvolvimento, de conceitos, de capacidades de ação e de identidade, oferecidos por Bronckart (2013) já discutidos anteriormente.

Para sintetizar todo o esquema da pesquisa, reproduzimos o quadro posto na Introdução, que permite visualizar melhor o complexo trabalho implementado a partir da pesquisa-ação

Quadro I – Plano De Condução Da Pesquisa

Questão	Ações da pesquisa (pesquisa-ação)	Objetivos específicos da pesquisa	Dados	Procedimento de análise
Quais saberes emergem de um curso de formação docente pelo gênero oral tutorial para o ensino de oralidade na escola básica?	a) elaborar um modelo didático do gênero tutorial.	analisar as dimensões ensináveis do gênero tutorial.	30 tutoriais de assuntos variados	Modelo de análise de textos do ISD.
	b) desenvolver e aplicar uma SD do gênero tutorial com docentes.	analisar as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos professores na produção do tutorial, verificando o surgimento de operações de linguagem específicas da oralidade (elementos multissemióticos)	Tutoriais produzidos pelos cursistas	Comparação entre as capacidades de linguagem de duas produções (inicial e final).
			Tutoriais produzidos pelos cursistas	
c) promover e instigar reflexões sobre conhecimentos disciplinares e	Compreender as reflexões feitas pelos professores durante o curso “Práticas de	Interação entre os participantes no curso online.	Análise das interações do curso, a partir do Segmentos de Orientação	

	pedagógicos a partir dos estudos do curso.	oralidade no ensino de Língua Portuguesa”		Temática e Segmentos de Tratamento Temático (Bronckart, 2008) Bulea (2010)
--	--	---	--	--

Fonte: a autora

Tais procedimentos nos permitiram desenvolver e alcançar os objetivos propostos neste estudo, no intuito de contribuir com a formação docente, inicial e continuada, para o ensino da oralidade. Intentamos, assim, avançar no que diz respeito às formas como essa formação tem sido realizada, conforme explicitamos ao longo deste estudo.

Diante disso, apresentamos a seguir os dados colhidos e analisados ao longo de nossa pesquisa.

6 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos em três seções distintas, a análise e os resultados para os três objetivos a que nos propusemos neste trabalho. Primeiramente, trazemos o modelo teórico do gênero tutorial em vídeo, elaborado por nós a partir do *corpus* mencionado na seção anterior. Em seguida, apresentamos a análise das capacidades de linguagem desenvolvidas por duas cursistas, bem como o surgimento de CL específicas para a oralidade, a partir dos tutoriais produzidos por elas. Por fim, fazemos a análise dos saberes que emergiram na sessão reflexiva, na qual foram discutidos aspectos relacionados aos conceitos, ao agir docente e à identidade das cursistas, ao longo da experiência do curso “Práticas de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa”.

6.1 O Modelo Didático Do Gênero Tutorial Em Vídeo¹¹

Com o intuito de alcançar o primeiro objetivo de nossa pesquisa, “analisar o gênero tutorial em vídeo” e a consequente elaboração do modelo didático, seguimos as orientações oferecidas pelos autores já citados anteriormente. Inicialmente, reunimos um *corpus* de 30 tutoriais do *Youtube*, buscados em canais de *youtubers* e *digital influencers*, escolhidos a partir da indicação de nossos próprios alunos e de pesquisas na internet. Esse *corpus* refere-se às práticas de referências do gênero em circulação.

Em seguida, partimos em busca da literatura sobre o gênero, realizando pesquisas em repositórios acadêmicos, como explicitamos na seção 1, e identificamos apenas uma tese de doutorado¹², uma dissertação de mestrado, e quatro artigos, comprovando o que já dissemos a respeito da dificuldade de se encontrar literatura específica a respeito da descrição dos gêneros textuais e justifica a contribuição deste trabalho.

Esses dois momentos da pesquisa garantiram, conforme Pietro e Schneuwly (2014), a legitimidade de nosso modelo, pois demonstraram a ampla circulação do gênero, seus objetivos comunicativos e as características recorrentes que o formam e o estruturam, de modo que pode ser apreendido e reproduzido por nossos alunos/cursistas.

1 ¹¹ O modelo didático aqui apresentado foi publicado no artigo, que traz reflexões ampliadas sobre formação docente, intitulado “As configurações do gênero tutorial em vídeo na formação de professores de Língua Portuguesa” na Revista *Signum* (2023), disponível em

2 <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/47242>

¹² Santiago (2013). Sumyia (2017). Santiago, Krieger e Araújo (2014); Rodrigues e Ottoni (2017); Henrique, Silva, Medeiros, Mello e Silva (2018); Oliveira e Silva (2018).

Para fins de qualificação, quando ainda não tínhamos contato com os cursistas, nem acesso às suas primeiras produções, a fase relacionada à pertinência do gênero, garantida pela análise das práticas dos alunos, não foi realizada, o que conferiu ao nosso modelo, naquele momento, o *status* de modelo teórico, conforme explicitamos na seção 4.

A partir das produções das cursistas, ao final da formação, pudemos elaborar o MDG, levando em conta os saberes demonstrados por elas em seus tutoriais. Assim sendo, apresentamos, a seguir, o resultado de nossas pesquisas, que culminaram no Modelo Didático do Gênero Tutorial em vídeo.

Quadro 9 - Modelo Didático do Gênero Tutorial em Vídeo

CONTEXTO DE CIRCULAÇÃO DO GÊNERO
Esfera: Youtube (não é exclusivo de tutorial)
<ul style="list-style-type: none"> • Função social e objetivo: destina-se a ensinar algo a alguém disposto a aprender, por meio de um “passo-a-passo”. Seu objetivo é descrever ações a serem realizadas, ou seja, dar as instruções, de modo que os espectadores possam aprender como realizar determinada atividade.
<ul style="list-style-type: none"> • Interlocutores (papéis sociais): os produtores de tutoriais (enunciadores) são pessoas, especialistas ou não, interessadas em ensinar algo e/ou ganhar visibilidade, “curtidas”, nos canais de vídeo. Os produtores de tutoriais podem ser crianças ou adultos e seu número pode variar, sendo um, dois ou mais produtores em um vídeo (convidado comum ou de prestígio, especialista). Já os destinatários são pessoas internautas do mundo todo, com interesses variados, que seguem os canais e interagem com eles por meio de curtidas e comentários.
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático: extremamente diversificado. De acordo com Sumyia (2017), o conteúdo pode ser guiado de acordo com o interesse dos internautas, que dão sugestões ou fazem pedidos diretos ao produtor dos vídeos. Pode-se produzir um tutorial em vídeo sobre qualquer tema que exija a descrição de uma ação ser realizada. Em nosso corpus, por serem exemplares destinados a adolescentes, encontramos desde receitas culinárias, passando por maquiagem, cortes e penteados para os cabelos, experimentos científicos e jogos de videogame. Uma das possibilidades de temática no universo específico dos <i>youtubers</i> é a que acompanha as tendências políticas, midiáticas etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Suporte de veiculação: normalmente, os tutoriais em vídeo podem ser encontrados em diversos meios, mas são mais comumente veiculados em canais do <i>Youtube</i>, que podem ser específicos para tutoriais ou de outros gêneros orais, de acordo com o enunciador.
<ul style="list-style-type: none"> • Momento da produção, da circulação e do consumo: é possível observar a data em que o vídeo foi publicado, tendo, assim, uma breve referência de quando foi produzido (anterior à publicação); quanto ao consumo, depende do interesse dos seguidores. A frequência de publicação varia de acordo com o enunciador. O momento da publicação pode interferir no conteúdo, como dissemos, uma vez que o emissor costuma seguir as tendências

e assuntos mais comentados na rede para escolher o tema do tutorial e obter mais seguidores. Os vídeos de *slime*¹³ são um exemplo.

Fonte: a autora

Quadro 10 - Construção composicional do tutorial

CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL DO GÊNERO
Modalidade e tipo de tutorial:
<p>Multimodal: Verbal oral (predominante) e escrito (título, legenda, marcas, endereço de canal);</p> <p>Não-verbal: dinâmico (integrado à fala, às ações, às instruções) quando se trata de um tutor/apresentador na tela; screencast (quando a tela é enfocada e só o mouse tem movimento para mostrar como fazer algo; pode ter uma voz que narra a ação enquanto o movimento acontece).</p>
<p>• PLANO GERAL DO TEXTO: por circular no ambiente virtual e pela característica de seus interlocutores, o tutorial é um gênero mais informal, portanto sua estrutura pode variar. Contudo, as seguintes partes foram identificadas:</p> <p>ABERTURA: Título (por escrito); logomarca, saudação (oral) ao espectador (varia de acordo com o público alvo); pedido de <i>like</i> (pode aparecer logo no início ou no fim do vídeo); apresentação do que será ensinado;</p> <p>DESENVOLVIMENTO: apresentação dos materiais a serem utilizados (podem ser apresentados todos de uma vez ou ao longo das etapas); descrição das ações, dos passos (que foram e) a serem seguidos para o sucesso da empreitada; resultado ou produto; descrições de novas ações a partir do resultado ou do produto, mas como possibilidades (não são obrigatórias essas ações, mas opções, como sugestões, funcionalidade etc.);</p> <p>FECHAMENTO: despedida, pedido de <i>like</i>, pedido de sugestão de tema para o próximo vídeo.</p> <p>É possível identificar também outras fases do tutorial como a justificativa da escolha do tema (que também pode ser no início), identificação do emissor/enunciador com o tema escolhido (pedidos de internautas, tendência/relevância do tema); apresentação de convidados (também pode ser no início), <i>merchandising</i>.</p>
<p>• Sequências textuais e outras formas de planificação textual: É sabido que um mesmo gênero pode apresentar diversas sequências textuais (Bronckart 1999/2003/2007/2009, p. 218). Identificamos no tutorial as seguintes: Dialogal: há uma interação entre os interlocutores, uma vez que os vídeos são direcionados aos seguidores do canal, estes são saudados pelo emissor/enunciador logo no início dos vídeos, e também respondem aos conteúdos por meio de comentários e curtidas (<i>likes</i>); Descritiva/instrucional: Durante o passo-a-passo, é feita a descrição do material que será utilizado e são feitas descrições de ações instrucionais de como os espectadores devem proceder para a realização da atividade proposta; Argumentativa: em determinados trechos dos vídeos, é possível identificar trechos de sequências argumentativas, quando os emissores/enunciadores tentam convencer os</p>

¹³ Slime: “A **geleca**, também conhecida por **amoeba** ou **slime** é um brinquedo em forma de massa gelatinosa. Ele tem a possibilidade de formar bolha, esticar, enrolar, enfim, ter várias formas, e isso torna-o um brinquedo muito atrativo e relaxante.” <https://pt.wikipedia.org/wiki/Geleca>

espectadores a assistir ao vídeo em questão e outros do mesmo canal, curtir o vídeo e o canal e convidar outros espectadores a curtir também.

- Tipos de discurso: De acordo com Bronckart (1999/2003/2007/2009), os tipos de discurso estão relacionados à implicação do produtor no texto e sua posição em relação ao mesmo, ou seja, se o produtor está próximo ou não dos acontecimentos do texto e se interage ou não com o conteúdo produzido. No tutorial se encontram os tipos de discurso interativo (conjunto e implicado), pois o produtor encontra-se próximo à situação de produção e implicado no processo de produção do texto. Tal característica fica clara pelo uso de pronomes de 1ª e 2ª pessoas (s/p), em que o enunciador se refere a si mesmo e ao espectador. É possível identificar também dêiticos espaciais e temporais como *aqui, ali, hoje, agora, antes, depois*. Outro indicador são os verbos no presente e no futuro, utilizados tanto para a apresentação do conteúdo do tutorial (Hoje eu vou mostrar pra vocês...), como na descrição das ações (você espalha a base com a mão). Os verbos no imperativo apareceram com menos frequência. Tal escolha relaciona-se ao nível de polidez que se deseja conferir ao discurso. Talvez pela necessidade de se conseguir mais curtidas, uma instrução direta (no imperativo), seja menos adequada, o eu implicaria no uso do infinitivo ou presente como estratégia de modalização do discurso.

- Recursos extralinguísticos da oralidade (pausas, hesitações, entonação): há muitas marcas de oralidade, como pausas, hesitações e correções. Embora os vídeos sejam editados, é comum que os “erros de gravação” sejam postados também, demonstrando essas marcas mais efetivamente. Quanto à entonação, há sempre um tom de positividade, de motivação, o que é explicado pela necessidade do enunciador de que seu vídeo seja curtido e compartilhado; assim, é preciso motivar o espectador não só a reproduzir a atividade realizada no vídeo, como também a “dar o seu *like*”.

- Em casos de vídeos voltados para crianças, a entonação pode ser mais infantilizada. (fala preparada, mas com intenção de parecer espontânea.). Já nos vídeos voltados para adultos, o tom é mais formal.

- Ritmo: pausado predominantemente, explicado passo a passo (os de *games* apresentam ritmo mais acelerado)

- Risos, suspiros.

Marcadores conversacionais: Né, tá, entendeu (acompanhamento).

Aspectos imagéticos: por se tratar de um gênero que circula na internet e não necessariamente vinculado a uma rede de comunicação, é possível encontrar vídeos que variam desde produções caseiras até aqueles com grande infraestrutura e recursos, por receberem investimentos vindos não só do Youtube, mas também de patrocinadores.

Ambiente: pode ser a cozinha ou algum outro cômodo de uma casa ou um estúdio previamente preparado.

Caracterização do produtor: os apresentadores geralmente aparecem com roupas comuns e informais, de acordo com o perfil do seu canal, que podem seguir a moda ou não.

Iluminação: também varia de acordo com a “grandiosidade” do canal, indo desde uma iluminação caseira até a iluminação profissional de um estúdio.

Objetos: são colocados em cena os objetos que serão necessários para a execução do projeto a ser ensinado. É possível também que apareçam objetos de decoração, de acordo com o perfil do produtor e do canal.

Disposição: varia de acordo com o espaço disponível para o produtor. Os objetos podem ficar o tempo todo em cena ou serem retirados à medida que vão sendo usados.

Postura: o produtor apresenta quase sempre uma postura descontraída, falando em tom de positividade, demonstrando alegria, uma vez que o objetivo é conquistar o espectador, para que este “curta” o vídeo. Além disso, o produtor demonstra segurança conhecimento prévio da tarefa a ser executada, embora seja possível acontecerem erros durante o processo. Nesse caso, o apresentador se mostra confortável com o erro e refaz o que não deu certo.

Expressão facial: sempre olhando para a câmera, demonstrando uma proximidade com o espectador, como se estivessem ambos frente a frente. A expressão deve ser descontraída e demonstrando satisfação por executar a tarefa empreendida.

Gestos e Movimentos – irão depender das ações a serem executadas. Estão sempre integrados às ações de “fazer algo”, de demonstrar como se faz, devido ao caráter instrucional do gênero (mostrar como se faz para que o interlocutor possa fazer).

Fonte: a autora

Quadro 11 - Estilo e recursos linguísticos

ESTILO E RECURSOS LINGUÍSTICOS RECORRENTES DO GÊNERO
<ul style="list-style-type: none"> • Marcas linguísticas: uso das pessoas do discurso <p>Os tutoriais são marcados pelo uso da 1ª pessoa do singular ou do plural (<i>Eu/Nós</i>), quando o agente refere-se a si mesmo tanto para apresentar o que será realizado quanto ao descrever as ações que são praticadas por ele. O uso do plural pode ser entendido como uma forma de aproximação entre os interlocutores, sinalizando segmentos do discurso interativo, incluindo o internauta no processo de realização da tarefa. Também há a utilização da segunda pessoa do plural (<i>Vocês</i>), referindo-se aos internautas/espectadores, e aos procedimentos que devem realizar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem: dentro do <i>corpus</i> analisado por nós, que consiste em tutoriais voltados para o público infante-juvenil, a linguagem se manifesta de maneira bastante informal, com uso de gírias e expressões típicas do vocabulário desse público. Nos tutoriais de experimentos científicos, há a presença de um vocabulário desta esfera, porém sempre acompanhado de explicações e simplificações, visando à adequação ao público. Em geral, a linguagem é bastante “descontraída”. • Nos canais de formação docente, a linguagem é mais formal, com a utilização de léxico voltado para professores.
<ul style="list-style-type: none"> • Vozes sociais: as vozes presentes nos tutoriais são a do enunciador, que aparece de forma explícita e marcada pelos pronomes de 1ª pessoa; as vozes dos espectadores, que aparecem também de forma explícita, por meio de comentários e <i>likes</i> aprovando ou não o conteúdo do vídeo e também é possível identificar as vozes dos espectadores enquanto grupo que dita as tendências daquilo que será publicado no canal (estas podem ser identificadas no discurso do enunciador quando diz, por exemplo, “você pediram e eu trouxe hoje...”). Há, ainda, a voz de convidados, que assumem o papel de estabelecer relação de proximidade com o interlocutor (Tutorial “Dando nó em água”), de atrair a atenção dos espectadores, ou de dar um tom humorístico. Podem aparecer outras vozes, como as de cientistas (tutoriais de experimentos), políticas, midiáticas e de propaganda dos produtos vinculados ao tema do vídeo (empresa de games, por exemplo).
<ul style="list-style-type: none"> • Coesão verbal (tempos verbais e organizadores textuais): por se tratar de um texto instrucional, o tutorial em vídeo apresenta predominantemente o futuro composto (ir + verbo

no infinitivo) “você vai precisar”, “você vai cortar”. Verbos no imperativo aparecem mais nos momentos em que o enunciador sugere que os espectadores façam a atividade demonstrada no tutorial e quando pedem que os mesmos curtam e comentem o vídeo. O tempo presente também é utilizado, com menos frequência, para demonstrar a ação que está sendo realizada.

- Modalizadores:

Segundo Bronckart (1999/2003/2007/2009), os modalizadores se referem aos mundos objetivo, social e subjetivo. As modalizações lógicas se referem ao mundo objetivo e aquilo que é posto como verdade ou fatos possíveis. No tutorial, podem ser identificadas pelas expressões “você tem que”, por exemplo.

Já as modalizações deonticas são aquelas apoiadas em valores, opiniões e regras do mundo social e podem ser identificadas no tutorial no uso de adjetivos que visam a valorizar o vídeo, sempre na tentativa de angariar seguidores, como “muito legal”, “essa ideia foi ótima”, “muito bacana”.

As modalizações apreciativas dizem respeito ao mundo subjetivo e apresentam o conteúdo de modo avaliativo. Nos tutoriais, aparecem como um reforço para que o interlocutor cumpra a tarefa ensinada, com expressões como “é muito fácil”, “é muito simples”.

Por estar no agrupamento do “Instruir”, o tutorial apresenta, ainda, verbos no imperativo, que ora são substituídos por verbos no presente, buscando “ocultar” uma ordem direta, uma vez que um dos objetivos do gênero é agradar e conquistar seguidores.

Nos tutoriais mais voltados para o público infantil, é possível identificar o uso de diminutivos.

- Características dos períodos: frases curtas, orações explicativas. E, no caso dos tutoriais de experimentos, trechos simplificadores de conceitos mais complexos.

- Na apresentação e no fechamento do texto, encontramos orações subordinadas.

- Na descrição das ações: ausência de paralelismo verbal (imperativo, infinitivo ou outras formas) e mais orações coordenadas, uma vez que são apresentadas instruções, ou regras de como fazer algo.

- Coesão nominal (retomadas anafóricas): uso de pronomes demonstrativos para indicar materiais e procedimentos, uso de sinônimos para se referir aos materiais e objetos, anáforas e catáforas, vocativos (pessoal, galerinha, seguidores).

- Organizadores textuais (mecanismos de conexão): é possível identificar o uso de marcadores sequenciais que indicam a ordem dos procedimentos realizados, como *primeiro*, *depois*, *agora*, *e*. Há também marcadores temporais, como quando, então e depois.

- Sequenciadores típicos da oralidade: aí, e, e também, então.

- Estratégia de captação do espectador: expressões de saudação, apelidos, frases motivacionais (*é muito fácil*, *todo mundo consegue fazer*, *você vai adorar*, *vocês pediram e nós atendemos*) e marcadores conversacionais de acompanhamento (né, tá).

- Credibilidade da informação: se relaciona à modalização, uso mais ou menos polido de acordo com a intenção do produtor, ao conteúdo temático e, às vezes, a referências a especialistas. Os vídeos mais confiáveis possuem mais curtidas e mais seguidores, o que torna o apresentador mais celebridade (“famosinho da internet”) e mais especialistas em um tema, tornando-o respeitado. O canal de experimentos científicos “Manual do Mundo” é um exemplo.

• Escolhas lexicais: vocabulário específico do campo semântico relacionado ao tema do vídeo, estrangeirismos, especialmente nos vídeos de jogos e maquiagem; gírias e expressões típicas do grupo social para o qual o vídeo é direcionado (gamers, crianças e jovens, estudantes), expressões do universo do youtubers: dar *like*, curtir, seguir, monetizar, etc.

Fonte: a autora

A partir desse modelo, elaboramos a sequência didática desenvolvida no curso *online*, por meio da qual os cursistas puderam se apropriar das características e produzir seus exemplares do gênero que se configuraram como corpus de análise para o segundo objetivo de nosso trabalho, o qual apresentamos a seguir.

6.2 As capacidades de linguagem desenvolvidas pelas cursistas

Como **segundo objetivo** desta pesquisa, buscamos “analisar as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos professores na produção do tutorial, verificando o surgimento de operações de linguagem específicas da oralidade (elementos multissemióticos)” pelos docentes ao longo do curso “Práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa”.

Para tanto, primeiramente, adaptamos o quadro das Capacidades de Linguagem de Lenharo (2016), elencando alguns critérios de classificação específicos para o estudo e produção do gênero tutorial em vídeo, de acordo com o que foi abordado no curso. Em seguida, apresentamos uma análise detalhada de cada capacidade desenvolvida, ou não, por duas professoras participantes, aqui denominadas Simone e Bárbara. Por fim, assinalamos em um quadro síntese as capacidades desenvolvidas pelas duas cursistas, comparando as produções inicial e final.

Para fins de organização, trazemos a análise dos vídeos de cada cursista separada em duas subseções.

Quadro 12 - As capacidades de linguagem para o gênero Tutorial em Vídeo

Categorias	Crítérios de classificação
CS (Capacidades de Significação) (2011)	(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de 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.
CA (Capacidades de Ação) (2010)	(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 <i>Youtube</i> , suas características e sua relação com os produtores de vídeo e seu público (monetização).
CD (Capacidades Discursivas) (2010)	(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.
CLD (Capacidades Linguístico-discursivas) (2010)	(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção do texto, tópicos, utilização de frases curtas, predominância de orações 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 (<i>Você/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;
	(5CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão verbal de um texto, uso do imperativo, infinitivo, presente do indicativo, futuro do presente do indicativo;
	(6CLD) Expandir, selecionar e utilizar vocabulário que permita melhor compreensão e produção dos textos, “discurso docente”;
	(7CLD) Utilizar as diferentes vozes que compõem o texto, a do enunciador e a do interlocutor (este, por meio de comentários e,

	<p>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;</p> <p>(8CLD) Reconhecer e utilizar (ou não) a modalização em um texto. Substituição do imperativo, uso de palavras no diminutivo.</p> <p>(9CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do espectador;</p> <p>(10CLD) Utilizar (ou não) marcadores conversacionais de acompanhamento (né, tá), de acordo com os objetivos de público e circulação do gênero;</p> <p>(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.</p>
<p>CMS (Capacidades Multissemióticas) Citadas por Dolz (2015) e categorizadas por Lenharo (2016)</p>	(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.;
	(5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.
	(6CMS) Analisar e empregar os elementos cinésicos como expressões faciais e corporais, gestual, movimentos de tela, apresentação física (vestuário, penteado, acessórios, etc.).

Fonte: A autora

6.2.1 Capacidades de Linguagem desenvolvidas por Simone

14



Para iniciarmos nossa análise, é necessário mencionar que, segundo a própria cursista, a escolha do tema de seu tutorial, um jogo de alfabetização cuja intenção é ensinar aos professores uma atividade simples que pode ser trabalhada em sala de aula, advém de sua própria vivência, pois ela relata que muitos graduandos se sentem inseguros sobre a elaboração de atividades. Além disso, ainda de acordo com Simone, os materiais

¹⁴ Para assistir ao tutorial de Simone, aponte a câmera do celular para este QR-code ou acesse: <https://qrco.de/bfULqj>

utilizados são baratos e de fácil acesso, o que faz do jogo uma alternativa interessante para professores recém-formados.

Passaremos, agora, à análise das capacidades desenvolvidas por Simone ao longo do curso “Práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa”.

1) Capacidades de Significação:

(1CS) Compreender a relação entre os textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

Figura 4 - Produtora de um tutorial



Fonte: Tutorial de Simone

Observamos aqui que Simone assume postura de autoria de seu vídeo, colocando-se como uma especialista que se sente capaz e se propõe a ensinar algo a alguém. Isso se relaciona ao fato de, ao longo do vídeo, ela se colocar como alguém interessada em auxiliar professores iniciantes que, muitas vezes, têm dificuldades em elaborar atividades concretas para a prática em sala de aula. Desse modo, percebemos que Simone age como uma produtora de um tutorial, sendo capaz de assumir sua autoria e concluir a tarefa de produzir o gênero para ser colocado em circulação.

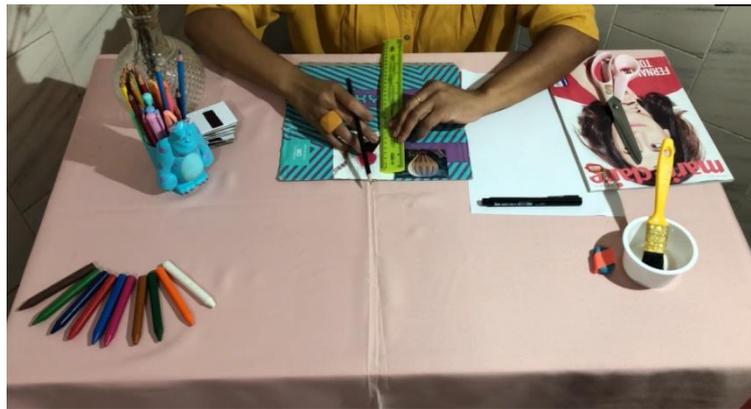
(2CS) Capacidade de engajar-se em atividades de linguagem

Podemos dizer que Simone desenvolveu plenamente essa capacidade, uma vez que a cursista, uma vez que se propôs a fazer o curso, realiza a proposta de produção em toda a sua

complexidade, desenvolvendo a primeira produção, bem como sua versão final, visando à circulação de seu tutorial. Nesse sentido, observamos que ela se engaja na atividade de linguagem a que se propôs efetuar.

(3CS) Esta capacidade relaciona-se à atividade de compreender conjuntos de pré-construídos coletivos.

Figura 5 - Elementos que compõem o tutorial



Fonte: Tutorial de Simone

Analisando as produções inicial e final de Simone, pudemos observar que a cursista desenvolveu também essa capacidade, pois foi capaz de compreender as características do tutorial e como ele circula no mundo e também de adaptá-lo às suas próprias intenções ao produzi-lo. Isso é perceptível quando Simone não só elabora o texto de seu vídeo, mas também organiza com cuidado outros aspectos, como cenário, vestuário, luz, entre outros, presentes na imagem acima, aspectos esses que compõem o conjunto de pré-construídos relacionados ao tutorial; a disposição de lápis coloridos na mesa é um exemplo de mobilização desta CS que compreende esses elementos como pré-construídos do campo da Pedagogia e dos modos de fazer desses profissionais.

(4CS) Relacionar aspectos macro com a sua realidade.

Observemos o trecho 1, destacado da fala de Simone:

“Sou estudante do 4º período de licenciatura em Pedagogia”.

“Eu vim aqui hoje demonstrar para vocês como fazer um jogo da memória, um jogo didático, para auxiliar os professores que estão iniciando a sua carreira pedagógica.”

(Trecho 1 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020¹⁵)

Podemos perceber que Simone mobiliza essa capacidade, uma vez que, na escolha do tema de seu tutorial, ela leva em conta as dificuldades que professores recém-formados e, portanto, iniciantes na profissão têm de preparar atividades para a sala de aula. A cursista faz questão de mencionar em seu tutorial que o jogo é próprio para “auxiliar os professores que estão iniciando a sua carreira pedagógica”. Esta afirmação nos leva a crer que Simone faz a escolha de seu tema de forma pertinente, relacionando-o com sua própria realidade, já que a própria Simone é graduanda e se coloca na posição de quem estará, em pouco tempo, iniciando sua carreira no magistério. Nesse sentido, o tutorial produzido tem relevância social e utilidade.

(5CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem.

Para a análise do desenvolvimento dessa capacidade, destacamos a figura 6 e o trecho 2, logo abaixo:

Figura 6 - Agir praxiológico



Fonte: Tutorial de Simone

“Meu nome é Simone Mendonça, sou estudante do quarto período de licenciatura de pedagogia e eu venho aqui hoje trazer um jogo didático que tem como objetivo auxiliar os futuros professores quando iniciarmos na carreira pedagógica.”
(Trecho 2 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Sobre essa capacidade, podemos verificar que a cursista a desenvolveu a partir do momento que aceita o “desafio” de produzir o tutorial e o faz em suas versões inicial e final: “eu venho aqui hoje trazer um jogo didático”. Ao produzir seu exemplar do gênero com todas

¹⁵ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=fIzNMjdqIVw&t=92s&ab_channel=GrupoLEPS

as características que lhe são devidas, Simone se apropriou do gênero como ferramenta psicológica, que aumentou seu poder de agir no mundo, por meio da linguagem. A experiência de estudar, dominar e produzir o tutorial, bem como de aprender características mais específicas da oralidade, ampliou seus conhecimentos para agir no mundo e, também, levou ao desenvolvimento de seu ofício, mais especificamente, seu poder de agir em sala de aula enquanto professora, além de oferecer uma opção de atividade para seus pares.

(6CS) Reconhecer a sócio-história do gênero.

Trazemos, para exemplificar esta categoria, dois excertos do segundo tutorial de Simone:

“Então, gente, eu quero apresentar pra vocês uma segunda opção. Não só para os professores como também para os pais em casa que estão com seus filhos e não tão sabendo como ajudar essas crianças em casa a fazer suas atividades escolares.”
(Trecho 3 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

“Se você gostou, dê um like, se inscreva no nosso canal, ative o sininho e receba nossas notificações.”
(Trecho 4 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

O reconhecimento da sócio-história do tutorial por Simone fica evidente em sua própria produção. Ao longo dessa análise, os trechos evidenciam como a cursista assume o papel de produtora de seu tutorial e atua de modo a cumprir exemplarmente os requisitos esperados do gênero. Entendemos que, ao se engajar na atividade e conseguir concluí-la de maneira satisfatória, Simone compreende o papel desse gênero na sociedade, o que os espectadores esperam que esteja presente no vídeo, bem como as modificações que se deram em seu plano global, ao longo dos tempos.

Como exemplos, podemos citar o fato de a cursista incluir o pedido de *likes*, compartilhamento do vídeo e inscrição no canal para os espectadores, característica dos tutoriais modernos, veiculados na plataforma *Youtube*. Outro ponto importante é direcionar o jogo que ensina não só a professores, mas também a pais que ficaram responsáveis por estudar com seus filhos em casa durante o período do ensino remoto, outra modificação recentemente ocasionada pelo contexto histórico da época de produção do tutorial. Tudo isso nos leva a afirmar que Simone desenvolveu essa capacidade aqui analisada.

(7CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos

Primeiramente, trazemos duas cenas do tutorial de Simone:

Figura 7- Adequação ao contexto 1



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Junto à figura 7 acima, transcrevemos os seguintes trechos, que acompanham os gestos da professora:

“Olá, amados”

(Trecho 5 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

“O objetivo desse jogo é ajudar as crianças a conhecerem as letras e os sons que elas representam”

(Trecho 6 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Vejamos agora outro momento do tutorial de Simone, com a seguinte transcrição de sua fala:

Figura 8 - Adequação ao contexto 2



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

“Então, gente, eu quero apresentar pra vocês uma segunda opção. Não só para os professores como também para os pais em casa que estão com seus filhos e não tão sabendo como ajudar essas crianças em casa a fazer suas atividades escolares.”
(Trecho 7 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Nos trechos e imagens acima, vemos indícios de que a capacidade de se posicionar sobre relações textos-contextos foi ativada. Isso se dá porque Simone leva em consideração a relação de seu texto-tutorial e o contexto de sua proposta de produção. Trata-se de um vídeo pensado para um público específico, professores iniciantes dos primeiros anos do ensino Fundamental. Assim, observamos que a cursista traz para sua produção elementos bastante característicos do contexto de trabalho dessa categoria de profissionais, como a ludicidade, aqui verificada em seu avental e nos elementos do cenário; a forma carinhosa de se dirigir aos interlocutores (“Olá, amados”), algo que é bastante comum na fala de pessoas que trabalham com crianças, e, por fim, a escolha do objeto a ser ensinado, o jogo, ferramenta muito utilizada e bastante própria das atividades de ensino dos Anos Iniciais, mais ainda na fase de alfabetização. Percebemos também a relação texto-contexto quando ela utiliza em seu discurso palavras e expressões muito específicas do campo da pedagogia e da alfabetização, como “*as crianças a conhecerem as letras e os sons que elas representam*”.

Outro ponto de análise que nos permite perceber que Simone desenvolveu essa capacidade é em sua produção final, quando adiciona mais um elemento a seu vídeo, demonstrando uma segunda opção de jogo que pode ser utilizado pelos pais com seus filhos em casa. Ressalta-se que nosso curso ocorreu durante o período da pandemia, quando muitas famílias ficaram encarregadas de auxiliar as crianças em suas atividades escolares. Essa ação da cursista demonstra que ela levou em consideração não só seus possíveis interlocutores como também o contexto social em que seu tutorial foi produzido. Vale ressaltar ainda que essa foi uma questão bastante discutida ao longo do desenvolvimento da sequência didática no curso oferecido por nós.

(8CS) Compreender o gênero para além do “fazer agir”, mas como captador de seguidores, para fins de monetização.

Essa nova capacidade, criada para fins de análise do tutorial em vídeo para esta pesquisa, pode ser exemplificada pela imagem e pelo trecho abaixo:

Figura 9 - Captação de seguidores



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

A imagem vem acompanhada das seguintes falas:

“Se você gostou, dê um like, se inscreva no nosso canal, ative o sininho e receba nossas notificações.”

(Trecho 8 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

“No próximo vídeo vamos ensinar você a fazer um quebra-cabeça.”

(Trecho 9 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Como vimos em nosso estudo, o tutorial moderno transcende a intenção de apenas ensinar alguém a fazer algo. Como, na maioria das vezes, ele circula em canais do *Youtube*, existe o processo de monetização, ou seja, o site paga o produtor de acordo com o número de curtidas e visualizações que seu vídeo recebe. Assim, uma das características do tutorial atual é pedir aos interlocutores que se inscrevam no canal, curtam o vídeo e o compartilhem, para que o produtor possa ter ganhos financeiros. Em seu tutorial, Simone cumpre muito bem essa tarefa, não só realizando o “rito” de pedir *likes*, como também instigando a curiosidade dos espectadores para o próximo vídeo, na tentativa de que eles retornem ao seu canal posteriormente, garantindo, assim, mais visualizações. Desse modo, fica evidente que a cursista desenvolveu a capacidade analisada.

2) Capacidades de Ação:

(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.

Figura 10 - Adequação ao público



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Junto à imagem, temos as seguintes falas:

*“Eu venho aqui hoje trazer um jogo didático”
(Trecho 10 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)*

*“Utilizar o que vocês tiverem, qualquer recurso que vocês tiverem em suas casas. Pode ser caixa de papelão de sapato, caixa de pizza, folha de papel ofício ou brochurão, de caderno brochurão.”
(Trecho 11 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)*

*“O jogo tem como objetivo auxiliar os professores quando iniciarmos a carreira pedagógica”
(Trecho 12 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)*

Ao analisarmos as produções de Simone, tanto a inicial quanto a final, pudemos verificar que a cursista assume a posição de produtora do texto, colocando-se na postura de quem demonstra as ações a serem executadas, como na foto acima. Além disso, ela foi capaz esclarecer para quem seu tutorial é produzido e qual o objetivo comunicativo do texto. Os excertos destacados acima demonstram a preocupação de Simone com seus interlocutores, uma vez que busca não só adequar o tema de seu vídeo a eles, como também dar opções de materiais a serem utilizados, visando a um público de todas as classes socioeconômicas. Essa atitude da cursista leva-nos a crer que ela realizou inferências sobre aspectos do gênero tornando-se capaz de produzi-lo adequadamente, desenvolvendo esta capacidade de ação.

(2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação

Trazemos para exemplificar esta capacidade os seguintes trechos do tutorial de Simone. Na primeira, colocada antes da seta, temos uma versão do 1º tutorial. Após a seta, temos a fala corrigida, já no segundo tutorial:

“Bora lá começar o nosso jogo?” → “Então, vamos lá?”
(Trecho 13 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

“Para fazer o jogo você pode estar usando o lápis para escrever” → “Você irá escrever na folha de papel ofício”
(Trecho 14 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

“Vocês podem estar colorindo...” → Ø
(Trecho 15 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Em relação à capacidade de adequação do texto à situação comunicativa, verificamos que Simone a desenvolveu quando analisamos algumas modificações de seu discurso realizadas na transição da produção inicial para a versão final de seu tutorial. Nos excertos apresentados, podemos observar que a cursista corrige ou mesmo corta algumas expressões utilizadas inicialmente e tidas como informais. Vale lembrar que durante o desenvolvimento da SD do curso, fizemos um módulo de avaliação das produções iniciais, no qual as cursistas receberam uma lista de constatações (anexo V) para que pudessem refletir sobre seus textos e verificar o que havia sido concluído com sucesso e o que era necessário adequar. Assim, é possível confirmar que Simone foi capaz de analisar sua produção e realizar as mudanças necessárias para alcançar um maior nível de adequação, uma vez que todos os tutoriais foram veiculados no canal do Grupo Linguagem, Ensino e Práticas sociais – LEPS¹⁶ e circularam entre professores da Educação Básica e do Ensino Superior, bem como alunos de graduação, justificando a necessidade de um discurso mais formal.

(3CA) Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais

Para analisar esta capacidade, trazemos os seguintes excertos:

*“Venho aqui hoje trazer um **jogo didático**.”*
(Trecho 16 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

*“Quando iniciarmos na **carreira pedagógica**.”*
(Trecho 17 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

*“Vou mostrar pra vocês como construir esse **jogo pedagógico**.”*

¹⁶ <https://www.youtube.com/@grupoleps1714>

(Trecho 18 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

*“Isso vai ajudar as crianças a **conhecerem as letras e os sons que elas produzem.**”*
(Trecho 19 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

*“Ajudar as crianças a **conhecerem as letras e os sons que elas representam.**”*
(Trecho 20 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

*“Usar **as iniciais** para trabalhar com as crianças a **alfabetização.**”*
(Trecho 21 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Aqui verificamos que na fala de Simone, a todo momento, tanto na produção inicial quanto na final, está presente o vocabulário próprio do contexto de ensino. A cursista traz em seu discurso um léxico bastante específico, adequado e direcionado para o público-alvo de seu tutorial. Ao utilizar palavras como “iniciais”, para referir à primeira letra de uma palavra, por exemplo, percebe-se que Simone leva em conta a variação linguística do grupo para o qual seu tutorial se direciona, professoras alfabetizadoras. Desse modo, podemos avaliar que ela relaciona os aspectos de linguagem com os sociais e culturais do público para o qual fala em sua produção.

(4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto

Ao tratar desta capacidade, trazemos duas imagens e trechos transcritos do tutorial:

Figura 11 - Caracterização da professora



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 12 - Demonstrando o resultado



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

“Nessa versão eu usei caixa de sapato... papelão... usei papel ofício... nós fizemos o desenho... Então eu aproveitei o que eu tinha em casa, assim como vocês podem fazer.”

(Trecho 22 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

“E esse outro formato, eu usei material impresso e papel cartão.”

(Trecho 23 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Na figura 11, chama-nos a atenção a caracterização da professora, que traz em seu avental personagens de um famoso desenho infantil da Disney, Monstros S.A. Essa escolha feita por ela revela que a cursista possui conhecimentos do universo infantil e é capaz de mobilizar esses conhecimentos e relacioná-los com a temática de seu tutorial, já que ele é voltado para um público que trabalha com crianças e, portanto, sempre lança mão de elementos desse universo em suas atividades.

Destacam-se nesse ponto da análise, também, as duas opções de confecção do jogo apresentadas por Simone, que reconhece as dificuldades tanto financeiras quanto de acesso a materiais e equipamentos que alguns espectadores podem enfrentar. Por isso, ela traz uma opção mais manual, por assim dizer, com materiais mais baratos e de fácil acesso, e uma segunda mais sofisticada, que necessita de equipamentos como computador e impressora para ser elaborada. Diante disso, verificamos que a cursista foi capaz de lançar mão de conhecimentos de mundo e aplicá-los em sua produção, como se esperava para a capacidade aqui analisada.

(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.

Os seguintes trechos do tutorial da professora são selecionados para análise:

“Olá, amados, tudo bem com vocês? Seja bem vindo ao meu canal!”
(Trecho 24 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

“E aí, pessoal, gostaram do nosso jogo?”
(Trecho 25 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

“Se você gostou, dê um like, se inscreva no nosso canal, ative o sininho e receba nossas notificações. Tchaaau”.
(Trecho 26 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Ao analisarmos a 5CA, verificamos que Simone também a desenvolveu, uma vez que foi capaz de cumprir os requisitos do suporte do vídeo, o *Youtube*, quando produz um tutorial completo e realiza ações esperadas em vídeos desse suporte, como a interlocução direta com o público, o pedido de *like* e inscrição no canal com a permissão de notificações. Além disso, como já mencionamos, ela traz um *teaser* de seu próximo vídeo, no intuito de atrair os espectadores para visualizações posteriores. Nesse sentido, compreendemos que a cursista cumpriu o que se esperava para o desenvolvimento dessa capacidade de linguagem, relacionada à natureza do suporte de seu vídeo.

3) Capacidades Discursivas

(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).

Trazemos duas imagens e trechos transcritos do tutorial para tratar desta capacidade.

Figura 13 - Abertura do tutorial



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 14 - Saudação e explicação do que será ensinado



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

As falas de Simone, na abertura do tutorial, foram as seguintes:

*“Olá, amados, tudo bem com vocês?”
(Trecho 27 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)*

*“Eu venho aqui hoje demonstrar pra vocês como fazer um jogo da memória, um jogo didático”.
(Trecho 28 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)*

*“Então, vamos fazer o nosso jogo?”
(Trecho 29 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)*

Já no desenvolvimento, temos a seguinte imagem, associada a um trecho de fala, apresentado a seguir:

Figura 15 - Desenvolvimento: apresentação dos materiais



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Enquanto apresenta os materiais, com o enquadre da câmera em suas mãos na mesa, ordenando e apontando os objetos, Simone segue dizendo: “*Para fazermos nosso jogo da memória, você vai precisar de...*”. Em seguida, ela passa à descrição das ações, o que também faz parte do desenvolvimento do tutorial, constitutivo deste gênero composto:

Figura 16 - Descrição das ações 1



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

O discurso de Simone, como no trecho “*Vamos pegar a figura e colar no papelão*” (...) e “*Vamos recortar a imagem*” (...) é de quem quer incitar o interlocutor a agir, como podemos ver, também, nas ações desempenhadas pela professora, nas imagens 16 e 17 e nos trechos abaixo:

Figura 17 - Descrição das ações 2



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

“Agora, nós vamos fazer a letra e vamos usar a caneta retroprojeter para contornar.”
(Trecho 30 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Para finalizar, Simone profere trechos que se referem ao momento do plano do fechamento do tutorial, conforme podemos verificar nas imagens 18 e 19 e trechos de fala abaixo:

Figura 18 - Fechamento: resultado



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

“Bom, gente, e esse é o nosso resultado.”
(Trecho 31 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Figura 19 - Fechamento: pedido de like, compartilhamento



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

“Se você gostou, dê um like, se inscreva no nosso canal, ative o sininho e receba nossas notificações.”
(Trecho 31 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Figura 20 - Despedida



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

“Tchaaaau!”
(Trecho 32 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Nos excertos articulados às imagens apresentados acima, fica claro que Simone compreendeu e desenvolveu plenamente a capacidade de reconhecer o plano geral do tutorial. A cursista elaborou, já em sua primeira produção, uma versão completa do que se espera de um tutorial canônico, nos moldes do que foi apresentado e discutido ao longo da SD desenvolvida em nosso curso. Para além das imagens, é possível perceber a marcação da estrutura composicional de seu texto pelo próprio discurso de Simone, quando utiliza palavras e expressões características de cada uma das partes do texto, como “Olá”, “venho aqui hoje”, “então”, “agora, nós vamos”, “tchau”. Sendo assim, é possível verificar que, durante os estudos da SD, a cursista pode refletir, apreender e dominar a estrutura composicional do gênero tutorial em vídeo, sendo capaz de elaborar e produzir seu próprio texto de maneira completa, mesmo não tendo produzido-o alguma vez antes, conforme afirmaram todos os integrantes do curso.

(2CD) Utilizar sequências textuais dialogais, instrucionais e argumentativas

Os trechos selecionados para analisar esta capacidade são os seguintes:

“Seja bem-vindo ao meu canal”
(Trecho 33 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

“Então pessoal, gostaram do nosso jogo? Nosso jogo da memória?”
(Trecho 34 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

“Vamos pegar a figura e colar no papelão. Agora, nós vamos usar a régua e fazer um quadrado. Vamos recortar a imagem (...)”
 (Trecho 35 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

“Ô, gente, espero que vocês tenham gostado. Agradeço a presença de vocês e se vocês gostaram, deem um like no nosso vídeo, se inscrevam no nosso canal e ativem o sininho para receber novas notificações. Obrigada.”
 (Trecho 36 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

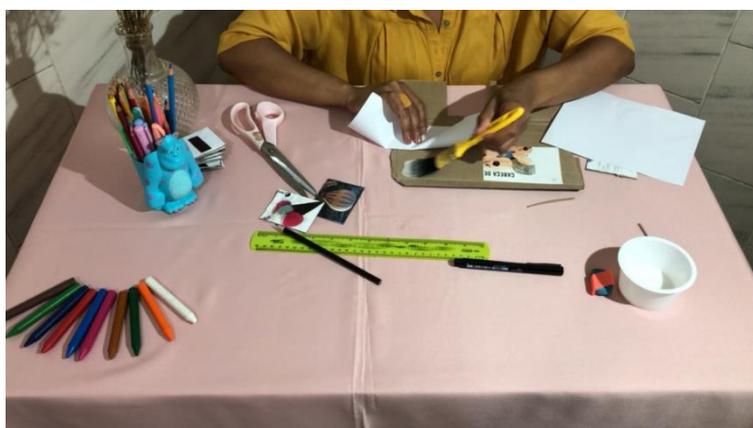
Nos três excertos elencados acima, verificamos que Simone utiliza as sequências textuais comuns ao gênero tutorial em vídeo: dialogal, instrucional e argumentativa. No primeiro, verificamos uma sequência dialogal, na qual a cursista fala diretamente com seus interlocutores, cumprimentando-os e, ao final, fazendo-lhes uma pergunta. Já no segundo excerto, trazemos para análise um trecho no qual Simone apresenta as ações a serem realizadas pelos espectadores, no sentido de realizar a tarefa proposta no vídeo, a confecção de um jogo. É nesse momento que ela dá as instruções propriamente ditas. Por fim, no encerramento do tutorial, ela faz uso de uma sequência argumentativa, na qual tenta convencer o espectador a curtir o vídeo e se inscrever em seu canal, o que caracteriza uma sequência argumentativa.

Nesse caso, é possível perceber claramente mais uma capacidade desenvolvida pela cursista analisada, verificando o potencial da SD no estudo do gênero textual.

(3CD) Mobilizar o discurso interativo (conjunto e implicado) para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático.

Vamos analisar agora 3 momentos do tutorial de Simone destacados nas imagens abaixo e, em seguida, nos atentaremos a alguns trechos transcritos.

Figura 21- Passando a cola



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 22 - Colando a folha



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 23 - Recortando a peça



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

“Eu sou a Simone Mendonça (...) e vim aqui hoje demonstrar para vocês como fazer um jogo”

“Nós vamos colar essa folha de ofício”

(Trecho 37 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Continuando nossa análise, podemos observar no conjunto de imagens acima um exemplo da capacidade desenvolvida por Simone no que diz respeito à mobilização do discurso interativo (elemento conjunto), uma vez que, a medida em que ensina as ações a serem executadas, ela também as realiza, demonstrando o quê e como fazer e apontando para os objetos em cena.

Com relação ao discurso interativo (elemento implicado), podemos verificar seu desenvolvimento nos excertos apresentados, quando ela se coloca como parte integrante das tarefas e do próprio discurso, fazendo uso, inclusive, das primeiras pessoas, do plural e do singular. Assim, Simone interage diretamente com seu locutor, mobilizando os mundos discursivos pertinentes ao gênero tutorial em vídeo.

(4CD) Entender a função da organização sequencial e topicalizada do conteúdo

Para essa capacidade, trazemos para a análise trechos da primeira e da segunda produção de Simone, respectivamente.

Primeira produção

*“**Vamos pegar** a figura e colar no papelão.
Agora, nós vamos usar a régua e fazer um quadrado.
Vamos recortar a imagem (...)”*
(Trecho 38 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

*“**Então, nós vamos** fazer o quê? Nós vamos, **agora**, fazer duas cartas com a inicial da letra. **Vamos colar** a folha de papel ofício (...). **Agora, nós vamos** fazer a letra e vamos usar a caneta retroprojeter para contornar.”*
(Trecho 39 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Produção final

*“Nós **vamos começar** passando a cola (...). **Então, nós vamos** colar aqui no papelão, e vamos deixar secar. **E o mesmo** processo será feito com as imagens. **Você irá** colar as imagens no papelão e, **após seco, você irá** recortar em retângulos.”*
(Trecho 40 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Sobre esta capacidade, nossa análise nos revelou que Simone foi capaz de organizar o conteúdo de seu vídeo em uma sequência lógica das tarefas. Observa-se que ela orienta o espectador a fazer uma peça do jogo de cada vez, primeiro as imagens e depois as letras. Também é possível perceber as palavras e expressões, aqui em negrito, que vão dando a característica sequencial em seu discurso, demonstrando as ações umas seguidas das outras. Além disso, como já mostrado nas imagens destacadas na análise de 1CD, ela foi capaz de organizar o vídeo por tópicos, ou partes, desenvolvendo cada um de maneira completa e dentro do esperado, em relação à SD aplicada durante o curso.

(5CD) Reconhecer a natureza multimodal do gênero e as relações entre fala e escrita presentes nele.

Observemos, agora, a figura 24 e os trechos que a acompanham:

Figura 24 - Banner de abertura



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

“Então, vamos lá?”

(Trecho 41 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

“Você vai precisar: dE: (...) tEsoura (...) bOrracha”

(Trecho 42 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

“Você irá recortaR”

(Trecho 43 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

“Esse jogo consiste em auxiliaR o professor a trabalhaR(...)”

(Trecho 44 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

“O importante, depois de colarmos, é deixaR secaR um pouquinho.”

(Trecho 45 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

“Auxiliar aS criançaS”

(Trecho 46 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

A análise dessa capacidade revela algo bastante interessante e produtivo do ponto de vista do tema deste trabalho. Ao compararmos a produção inicial e final de Simone, verificamos que a cursista foi capaz de colocar em prática aspectos relacionados a um dos temas mais recorrentes em nosso curso: a relação entre fala e escrita. Embora seja um gênero predominantemente oral, o tutorial está bastante apoiado na modalidade escrita da língua. Verificamos que Simone foi capaz de compreender essa relação quando, em sua produção, ela não prescinde da escrita em momentos necessários. Um deles é na vinheta reproduzida acima, que vem na abertura do vídeo.

Além disso, nos diversos trechos destacados aqui, averigua-se a predominância de uma fala bastante monitorada, fluente (sem reparos, hesitações e alongamentos de vogal, o que denotariam improvisos) e pausada, verificada na pronúncia bem marcada dos “s” em plurais, do “r” no final dos verbos no infinitivo, e das vogais “e” e “o”, o que denota a elaboração de um

roteiro escrito e ensaiado previamente, algo que também foi trabalhado durante a execução da SD no curso. Expandindo essa análise, podemos inferir que a cursista pode compreender que, embora um gênero seja fortemente apoiado no oral, não prescinde da escrita, como planejamento e apoio. Ambas as modalidades podem, e devem, estar relacionadas na busca de uma produção mais eficiente e próxima das características mais modelares do gênero.

4) Capacidades Linguístico-discursivas

(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção do texto, tópicos, utilização de frases curtas, predominância de orações explicativas.

Ao longo de seu tutorial, Simone apresenta uma fala bastante pausada, com frases curtas, que permitem ao espectador compreender e reter a informação dada, para, só então, passar à ação seguinte. Além disso, a cursista demonstra calmamente o passo-a-passo a ser desenvolvido na construção do jogo ensinada. Essa característica explicita que ela desenvolveu parcialmente a capacidade aqui analisada, uma vez que, em diversos momentos, não dá seguimento a frases que poderiam ser explicativas, ou seja, explicitando para seu interlocutor o motivo da ação a ser executada, ou mesmo o significado de determinada ação ou objeto. Outra possibilidade de análise é a de que a simplicidade dos materiais e da própria confecção do jogo não exija explicações mais amplas e detalhadas.

(2CLD) Compreender e utilizar a primeira pessoa do singular ou do plural (*Eu/Nós*) para referir-se a si mesmo para descrever as ações a serem realizadas, bem como a segunda pessoa (*Você/Vocês*), para se referir aos interlocutores e aos procedimentos que devem realizar.

Para a análise do desenvolvimento dessa capacidade por Simone, recortamos os seguintes trechos:

“Vamos pegar a figura e colar no papelão. Agora nós vamos usar a régua e fazer um quadrado. Vamos recortar a imagem... Você pode também estar usando estilete se você achar melhor. Então, aqui nós temos um sorvete e um balão.”
(Trecho 47 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

“O intuito desse jogo é que a criança assimile a imagem a letra. Então, nós vamos fazer o quê? Nós vamos agora fazer duas cartas com a inicial da figura... nós vamos colar a folha de papel ofício no papelão e nós vamos fazer o quê? Essa outra carta,

*ela tem que ser do tamanho dessa que **nós** fizemos a figura. Então, **nós** vamos colar essa folha de ofício...”*
(Trecho 48 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

*“**Nós** vamos agora riscar o tamanho correspondente à figura para fazermos as letras. **Vamos** cortar aqui. E para fazer as suas letras, **você** pode tá usando o lápis, e depois **você** pode colorir. Então, o que **nós** vamos fazer agora? Importante depois de **colarmos**, é deixar secar um pouquinho.”*
(Trecho 49 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

*“Agora **nós** vamos fazer a letra e **vamos** usar a caneta retroprojeter pra contornar. E aqui se **você** quiser colorir **cês** podem tá colorindo, pode fazer da forma que **vocês** quiserem.”*
(Trecho 50 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

*“Então, as iniciais das nossas figuras. Então, **nós** podemos fazer cortar várias figuras das revistas, usar as iniciais pra trabalhar as com as crianças a alfabetização.”*
(Trecho 51 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

No momento em que Simone passa à demonstração das ações a serem executadas em seu tutorial, transcritas no excerto acima, ela consegue claramente utilizar os pronomes adequados para referir-se si mesma, enquanto realiza a tarefa. Sempre que se refere à ação que está desempenhando, utiliza o pronome “nós”, e quando menciona ações que o espectador deverá executar, a cursista utiliza o “você”. Desse modo, podemos verificar que Simone foi capaz de utilizar adequadamente os pronomes pertinentes ao momento da descrição de ações do tutorial, conforme ensinado durante a SD do curso.

(3CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto, marcadores sequenciais típicos da oralidade.

Os trechos de 52 a 55, a seguir, demonstram o desenvolvimento da cursista em relação a essa capacidade. Vejamos:

*“**Então**, vamos lá? Você vai precisar de cola, régua, tesoura, lápis, pincel, papelão, folha de papel ofício, revista. **Então**, pessoal, bora lá fazer o nosso jogo da memória?”*
(Trecho 52 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

*“**Então**, nós vamos colar aqui o papelão. **E** vamos deixar secar e o mesmo processo será feito com as imagens.”*
(Trecho 53 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

*“Você irá colar as imagens no papelão e **após** seco você irá recortar em retângulos. **E** o processo da folha de papel ofício, você irá escrever no ofício as letras iniciais e irá recortar. **E** o resultado será esse.”*
(Trecho 54 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

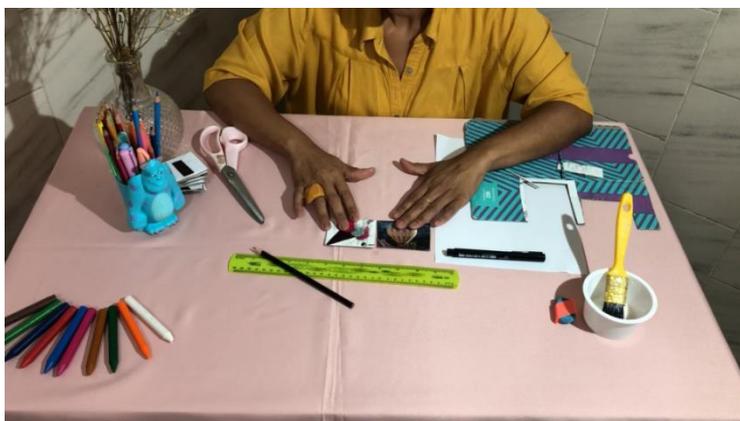
“**Então**, gente, eh eu quero apresentar aqui também pra vocês uma outra opção.”
(Trecho 55 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Em relação aos marcadores sequenciais, podemos verificar em nossa análise que Simone os utiliza corretamente, conforme assinalado nos excertos acima. É possível notar uma alternância entre os marcadores “então” e “e”, típicos da oralidade, assim como a repetição deles, também uma marca do oral. Outro marcador comum seria o “ai”, mas acreditamos que a cursista tenha evitado seu uso para imprimir certo grau de formalidade ao tutorial, uma vez que ele é voltado para professores; além disso, como a fala foi previamente planejada, isso reforça nossa ideia de monitoramento para maior formalidade.

(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.

Para analisarmos essa capacidade, vejamos as seguintes imagens acompanhadas dos trechos referentes a elas:

Figura 25 - Demonstrando imagens



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

“Então **aqui** nós temos um sorvete e um balão.”
(Trecho 56 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Figura 26 - Colando papelão



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

*“Então nós vamos colar **aqui** o papelão”
(Trecho 575 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)*

Figura 27 - Jogo pronto



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

*“E o resultado é **este**.”
(Trecho 58 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)*

Figura 28 - 2ª opção



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

*“E eu também fiz a outra versão, **essa** é a outra versão.”
(Trecho 59 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)*

Aqui observamos que a cursista também foi capaz de utilizar adequadamente os dêiticos espaciais, especialmente nos momentos de demonstrar as ações executadas e seus resultados, conferindo clareza às informações passadas. O enquadre da câmera dado pela professora aos objetos da mesa, enfocando suas mãos contribuem para essa compreensão. Essa capacidade contribui para o tutorial de Simone seja bastante didático, e o objeto ensinado seja facilmente confeccionado por seus espectadores.

(5CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão verbal de um texto, uso do imperativo, infinitivo, presente do indicativo, futuro do presente do indicativo.

Destacamos aqui os trechos que se referem à abertura, desenvolvimento e fechamento do tutorial de Simone para que possamos verificar o desenvolvimento dessa capacidade.

Abertura

*“Eu **venho** aqui hoje demonstrar para vocês como fazer um jogo da memória, um jogo didático para auxiliar os professores que estão iniciando a sua carreira pedagógica. Esse jogo, ele **consiste** em auxiliar o professor a trabalhar com a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo desse jogo é ajudar as crianças a conhecerem as letras e os sons que elas representam.”
(Trecho 60 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)*

Desenvolvimento

*“**Vamos pegar** a figura e colar no papelão. Agora, nós **vamos usar** a régua e fazer um quadrado. **Vamos recortar** a imagem. O importante é que as letras que **vamos usar** sejam feitas do mesmo tamanho. (...) Então, nós **vamos fazer** o quê? Nós **vamos** agora **fazer** duas cartas com a inicial da figura nós **vamos colar** a folha de papel ofício no papelão e nós **vamos fazer** o quê? (...) Então nós vamos colar essa folha de ofício. Nós **vamos** agora **riscar** o tamanho correspondente a figura para fazermos as letras.*

*Agora nós **vamos fazer** a letra e **vamos usar** a caneta retroprojeter pra contornar.”
(Trecho 61 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)*

Fechamento

*“Bom, gente, e esse é o nosso resultado. Essa versão eu **usei** caixa de sapato, papelão, **usei** papel ofício, nós **fizemos** o desenho. Então, eu **proveitei** o que eu tinha em casa, assim como vocês podem fazer.*

*E esse outro formato eu **usei** material impresso, papel de cartão. Gostaram do nosso jogo?”*

(Trecho 62 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Ao analisarmos essa capacidade, verificamos que Simone segue um padrão em sua fala no que diz respeito aos tempos verbais. No momento da abertura, quando ela se apresenta e informa o que será ensinado no tutorial, faz uso do presente do indicativo, sinalizando os acontecimentos imediatos, ou seja, naquele momento ela está se dirigindo aos espectadores e se referindo a algo imediato: o jogo.

Ao passar para o desenvolvimento, quando apresenta as ações de confecção do jogo, ela opta pelo uso do futuro perifrástico (ir + infinitivo). Acreditamos que esse uso se dá em lugar do imperativo, mais comum em instruções, e que essa opção está relacionada à modalização do discurso de Simone, que escolhe o futuro, somado à primeira pessoa do plural, para dar um tom de maior proximidade entre ela e seus espectadores, tornando-os coexecutores das ações.

No fechamento, já com o objeto concluído, ela retoma as ações e materiais apresentados no tutorial, utilizando adequadamente o pretérito perfeito, já que se trata de uma referência a ações passadas e já concluídas.

Diante dessa análise, podemos verificar que Simone desenvolveu a capacidade de dominar conscientemente as operações de uso dos tempos verbais para garantir coesão ao seu texto.

(6CLD) Expandir, selecionar e utilizar vocabulário que permita melhor compreensão e produção dos textos.

No trecho 63, destacado adiante, verificamos alguns exemplos da utilização do vocabulário adequado, de acordo com a CL analisada.

*“Eu venho aqui hoje demonstrar para vocês como fazer um **jogo da memória**, um **jogo didático** para auxiliar os professores que estão iniciando a sua **carreira pedagógica**. Esse jogo ele consiste em auxiliar o professor a **trabalhar com a alfabetização** nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo desse jogo é ajudar as crianças a **conhecerem as letras e os sons que elas representam**.”*
(Trecho 63 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Observamos aqui que Simone foi cuidadosa ao escolher, de forma pertinente, o vocabulário utilizado para explicar aos seus espectadores o objetivo, a função e o público ao qual se destina o seu jogo. Quando ela apresenta seu objeto, ela menciona, primeiramente, apenas “jogo da memória”, para, em seguida, ampliar sua explicação, dizendo que se trata de um “jogo didático”. Percebe-se também que a escolha de palavras feita pela cursista é bastante

direcionada a seu público quando ela utiliza expressões como “trabalhar a alfabetização”, “conhecerem as letras e os sons que elas representam”, bastante comuns entre os professores, em especial, os alfabetizadores. Diante disso, podemos assinalar mais uma capacidade desenvolvida por Simone na produção de seu tutorial. Ótimo

(7CLD) Utilizar as diferentes vozes que compõem o texto, a do enunciador e a do interlocutor (este, por meio de comentários no site do *Youtube* 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

Para esta capacidade linguístico-discursiva, criada por nós para esta análise específica do tutorial na SD desenvolvida, escolhemos o seguinte excerto:

“Então, gente, eh, eu quero apresentar aqui também pra vocês uma outra opção, não só pros professores, mas também para os pais em casa que estão com seus filhos, não tão sabendo como ajudar essas crianças em casa a fazerem suas atividades escolares. Então, esse jogo vai auxiliar aos pais nisso e eles vão estar também brincando, divertindo com seus filhos.”
(Trecho 64 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Podemos observar o movimento feito por Simone para utilizar as diversas vozes que compõem seu tutorial. Aqui, percebemos que ela fala diretamente com seus espectadores principais, os professores (não só pros professores), mas também evoca outra, a dos pais que estão com dificuldade de ajudar os filhos em casa. Ela fala por eles ao expressar essa dificuldade, bastante comum e ampliada no período da pandemia e do ensino remoto. Fica claro para nós que a cursista soube trazer para seu vídeo a representação daqueles que a assistem e que podem fazer uso prático do objeto ensinado por ela.

(8CLD) Reconhecer e utilizar (ou não) a modalização em um texto.

Para analisar a 8CLD, escolhemos dois trechos a seguir que nos permitem analisar o desenvolvimento de Simone:

“E aqui se você quiser colorir cês podem tá colorindo, pode fazer da forma que vocês quiserem.”
(Trecho 65 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

*“Então, eu aproveitei o que eu tinha em casa, **assim como vocês podem fazer.**”*
(Trecho 66 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Com relação à modalização, observamos poucas ocorrências no discurso de Simone ao longo de seu tutorial. Nos dois trechos aqui destacados, ela faz uso da modalização apreciativa, persuadindo o espectador a realizar a ação, como se dissesse que ele é tão capaz quanto ela.

Outra ocorrência que podemos mencionar é o fato de, em nenhum momento, a cursista utilizar verbos no modo imperativo (modalização deôntica). Entendemos, como já mencionamos acima, que essa pode ser uma escolha relacionada ao tom muito diretivo de ordem muitas vezes conferido ao imperativo, o que não caberia no tutorial mais amigável como o dela, visto que o objetivo é persuadir o espectador a realizar a tarefa demonstrada no vídeo. Assim, outros tempos verbais, como o presente ou o futuro composto, usados por Simone, seriam mais adequados ao gênero em questão.

(9CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do espectador;

Os excertos de 67 a 70 foram selecionados por nós para a verificação do desenvolvimento dessa capacidade. Observemos:

*“Olá, **amados**, tudo bem com vocês? Sejam bem-vindo ao meu canal.”*
(Trecho 67 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

*“Então, **pessoal**, bora lá fazer o nosso jogo da memória?”*
(Trecho 68 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

*“Agora **nós** vamos usar a régua.”*
(Trecho 69 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

*“Então aqui **nós** temos um sorvete e um balão.”*
(Trecho 70 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Podemos observar que Simone foi capaz de estabelecer uma relação de proximidade com seus espectadores, ao escolher o vocativo “Amados” para se dirigir a eles inicialmente. Trata-se de um adjetivo carinhoso, que visa a criar certa intimidade com aqueles que a assistem. Poderíamos entender essa relação como algo bastante próprio das relações interpessoais presentes entre docentes, especialmente dos anos iniciais, uma vez que lidam com crianças.

Outro ponto que revela essa proximidade é o uso da primeira pessoa do singular (nós), que traz o espectador para a cena, como se ele participasse das ações executadas no vídeo.

Assim, verificamos que a cursista foi capaz de utilizar esse mecanismo em sua produção de modo eficaz.

(10CLD) Utilizar (ou não) marcadores conversacionais de acompanhamento (né, tá), de acordo com os objetivos de público e circulação do gênero.

Sobre essa capacidade, não verificamos nenhuma ocorrência.

(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.

Para que possamos verificar o emprego desses elementos no tutorial de Simone, destacamos o excerto abaixo, marcado com a minutagem, o que nos permite visualizar também o ritmo de sua fala. Vejamos¹⁷:

00:00:00

Olá ama:dos, tudo bem com vocês? Sejam bem-vindo ao meu canal. Meu nome é Simone Mendonça, sou estudante do quarto período de licenciatura de Pedagogia e eu venho aqui hoje... trazer um jogo didático.

00:00:18

tem como objetivo auxiliar os futuros professores quando iniciarmos na... carreira pedagógica. E agora eu vou demonstrar pra vocês como construir esse jogo pedagógico.

00:00:31

Então, vamos lá?

Você vai precisar de cola..., régua..., tesoura..., lápis..., pincel..., papelão..., folha de papel ofício..., revista. Então pessoal, bora lá fazer o nosso jogo da memória?
(Trecho 71 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Em nossa análise, pudemos verificar que Simone desenvolveu muito bem essa capacidade. Ao assistir seu tutorial, observamos um tom de voz regular, voz empostada, preocupação com a pronúncia correta e completa das palavras, ritmo de fala pausado e bastante pertinente ao que se propõe no tutorial: ensinar alguém a fazer algo. Ela executa as ações em ritmo adequado, enquanto sua fala acompanha cada passo. Vejamos que na transcrição não há pausas, alongamento (é:::), correções na própria fala (reparo) ou repetições desnecessárias, o

¹⁷ Para demonstrar as questões relativas à entonação, pausa, alongamento, velocidade, dentre outros, usamos o recurso da transcrição, que representa esses fenômenos em sinais gráficos, conforme CASTILHO E PRETI (1986)

que denotaria falta de fluência ou preparo. Também não vemos velocidade rápida (< >), truncamentos, dentre outras características da língua falada.

Em alguns momentos, é possível perceber um tom de nervosismo, com pausas repentinas, mas na maior parte do vídeo fica claro que ela ensaiou suas falas com antecedência, o que lhe confere mais segurança.

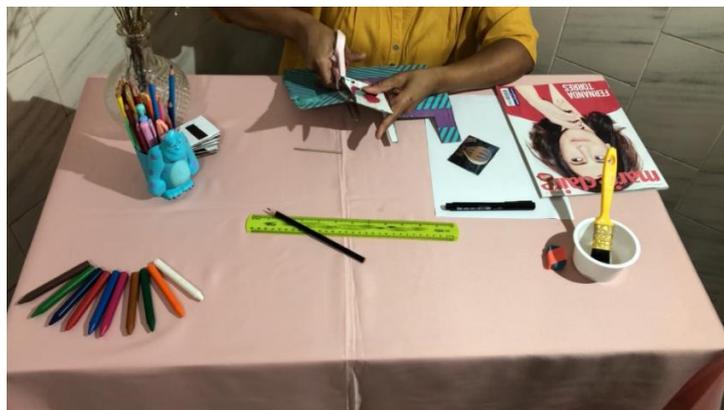
Vale destacar que durante o curso e no exercício da SD esses pontos foram bastante discutidos e trabalhados, assim como a importância de se preparar um roteiro prévio para auxiliar na produção, o que nos leva a afirmar, cada vez mais, a importância do trabalho com uma SD bem estruturada para que os aprendizes dominem com mais propriedade o gênero trabalhado.

5) Capacidades Multissemióticas

(1CMS) Compreender as relações de sentido entre os elementos verbais e não verbais do gênero.

As seguintes imagens e trechos destacados demonstram o desenvolvimento da cursista para essa capacidade. Vejamos:

Figura 29 - Recortando a imagem



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

“Vamos recortar a imagem.”
(Trecho 72 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Figura 30 - Folha e papelão



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

*“Nós vamos colar a folha de papel ofício no papelão”
(Trecho 73 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)*

Figura 31 - Fazendo a letra



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

*“Agora nós vamos fazer a letra”
(Trecho 74 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)*

Ao longo do tutorial de Simone, observamos que ela compreendeu claramente a relação entre os elementos verbais e não-verbais do gênero, pois durante toda a instrução ela dá a orientação verbal e demonstra a ação, apontando para os objetos, para os materiais e executando os movimentos. Fica claro que a cursista percebe essa relação de imbricação entre verbal e não verbal e sua importância na construção do tutorial, inclusive com um enquadramento de câmera e iluminação bem adequados ao gênero.

(2CMS) Aprender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem dos sons, vídeos e imagens

No tutorial, a presença de imagens, sons é comum e pode auxiliar o produtor na tarefa de ensinar algo. Vejamos, agora, a partir das imagens e excertos destacados, como Simone desenvolveu essa capacidade:

Figura 32 - Vinheta de abertura



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 33 - Você vai precisar de: cola



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 34 - Régua



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 35 - Tesoura



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 36 - Todos os materiais na mesa



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 37 - Visão geral da cena



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Nas imagens destacadas, observamos uma série de elementos escolhidos por Simone que têm o objetivo de produzir determinados sentidos. As cores, os personagens infantis, o uso do avental, os objetos na mesa, tudo contribui para a compreensão do universo ao qual a cursista pretende que seu vídeo atinja: professores alfabetizadores, mais especificamente de crianças (e não da EJA, por exemplo).

Além disso, observamos também que, quando apresenta os objetos a serem utilizados, ela o faz em detalhes, apresentando cada um, mesmo os mais comuns, como uma tesoura, por

exemplo. Isso demonstra que Simone incorporou mesmo a posição de autora de um tutorial, se colocando no papel de quem deve dar instruções detalhadas e completas, a fim de que o objeto ensinado seja mesmo confeccionado pelos espectadores, e que compreende a importância dos sentidos que emergem de cada elemento de composição de seu tutorial para a construção do todo.

(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.

Para analisar o desenvolvimento de Simone para essa capacidade, elencamos as quatro imagens adiante:

Figura 38 - Visão geral: plano aberto



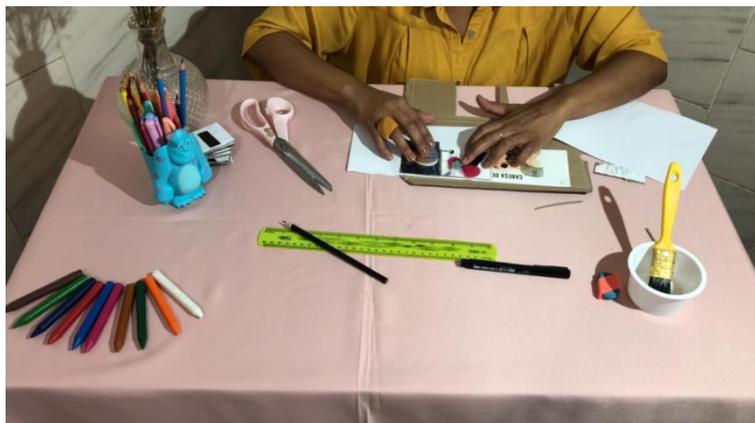
Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 39 - Todos os materiais na mesa: plano fechado, visto de cima



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 40 - Instruções: foco nos objetos e nas mãos



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 41 - Resultado final: plano baixo



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Nas imagens destacadas, podemos observar que Simone foi bastante cuidadosa nas escolhas que fez para a composição visual de seu tutorial. Como já dissemos, a cursista era estudante do curso de Pedagogia e direciona seu tutorial, principalmente, para professores de alfabetização recém-formados. Para compor seu tutorial, a cursista escolhe elementos visuais cheios de significado e que dizem muito do público a quem se destina.

Discorremos abaixo, em tópicos, sobre os elementos que compõem essa capacidade:

Cenário: observamos que houve uma preocupação em escolher um local claro, com fundo neutro e trazer para a cena elementos relacionados ao tema do vídeo, como os personagens de filmes da Disney. Também remete ao universo infantil a escolha das cores e dos objetos de decoração, como os lápis e gizes de cera coloridos.

Luz: percebemos também a preocupação com a iluminação. A escolha do local foi importante, pois é claro e o fundo branco, discreto e pouco detalhado, ajuda a refletir a luz.

Som: outro fator que pudemos verificar nas escolhas de Simone foi em relação ao ambiente propício para a qualidade do som. Trata-se de um local silencioso em que sua voz ecoa, contribuindo para que o áudio seja claro, limpo e sem interferências externas de ruídos que atrapalhariam a compreensão.

Câmera: nos chama bastante a atenção a habilidade da cursista ao organizar os planos da câmera em seu tutorial. Além de utilizar uma base fixa para a câmera, evitando balanço ou imagens trêmulas, a cursista dividiu seu tutorial em três planos de filmagem: 1) na apresentação, usa o plano aberto, dando destaque a si mesma e a seu figurino, bem como a todo o cenário; 2) durante as instruções, posiciona o foco acima da mesa de trabalho, dando destaque às suas mãos e aos objetos utilizados; e 3) na apresentação dos resultados, usa um plano baixo, em que ela fica agachada, olhando diretamente para a câmera, para falar diretamente com seus interlocutores. Essa posição nos chama a atenção por fazer referência à postura que muitos professores adotam ao falar com crianças, denotando, mais uma vez, a característica didática do tutorial de Simone e o desenvolvimento da capacidade analisada.

(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.

A fim de analisar este item, selecionamos as seguintes imagens e trechos:

Figura 42 - Demonstração do resultado



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

“Bom, gente, e esse é o nosso resultado. Essa versão eu usei caixa de sapato, papelão, usei papel ofício, nós fizemos o desenho. Então, eu aproveitei o que eu tinha em casa, assim como vocês podem fazer. E esse outro formato eu usei material impresso, papel de cartão.”

(Trecho 75 – Tutorial de Simone Mendonça. 2020)

Novamente, podemos destacar o trecho em que Simone se refere aos materiais utilizados para fazer o jogo. Ela enfatiza que são materiais simples e acessíveis, podendo ser adaptados para o que o espectador tem em casa, ou até mesmo escolas, que frequentemente têm recursos escassos. Acreditamos que essa ênfase se deve ao fato de ela direcionar seu tutorial para professores recém-formados, que, possivelmente, não dispõem de muitos recursos para a confecção de seu próprio material, ou para professores que atuem em escolas ou comunidades de baixo poder socioeconômico. Essa análise revela que a cursista levou em consideração os elementos do tutorial com os aspectos sociais macro de seu público-alvo, buscando apresentar opções para que o objetivo de sua produção seja alcançado: fazer com que o espectador realize a tarefa ensinada.

(5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.

Em relação à capacidade 5CMS, as seguintes imagens e excertos foram selecionados:

Figura 43 - Vinheta com tema infantil



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 44 - Vestuário com tema infantil



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Podemos afirmar que Simone desenvolveu essa capacidade quando verificamos os diversos elementos que ela utiliza em seu tutorial, desde o desenho e o letreiro na vinheta de abertura, aos elementos infantis que compõem o cenário e seu vestuário. A cursista utiliza diferentes semioses não só para cumprir os requisitos formais do gênero, mas também para compor o tema e direcionar seu discurso ao público-alvo.

(6CMS) Analisar e empregar os elementos cinésicos como expressões faciais e corporais, gestual, movimentos de tela, apresentação física (vestuário, penteado, acessórios etc.).

Em relação a essa capacidade, vale destacar que foi formulada especificamente para atender aos requisitos do gênero tutorial, nos moldes em que foi trabalhado na SD realizada no curso. Analisemos, a seguir, o desenvolvimento da cursista Simone, em múltiplos aspectos separados em tópicos, a partir das imagens elencadas:

Expressões faciais e corporais:

Figura 45 - Expressões faciais e corporais 1



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 46 - Expressões faciais e corporais 2



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 47 - Expressões faciais e corporais 3



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 48 - Expressões faciais e corporais 4



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

As cenas aqui destacadas são do início do tutorial de Simone, quando ela se apresenta. Podemos perceber que sua expressão, no começo, é descontraída: ela saúda seus espectadores com um sorriso. Nos momentos seguintes, verificamos uma postura de nervosismo controlado, com as mãos apoiadas com firmeza na mesa e a mudança de sustentação do corpo, primeiro à esquerda e, em seguida, à direita. Podemos observar essa mudança também pela altura dos ombros de Simone.

A forma de lidar com o nervosismo na produção de um gênero textual oral foi algo bastante comentado pelos cursistas, como veremos na próxima seção de análise. Em um dos módulos do curso, essa problematização foi debatida por uma professora convidada, que ofereceu a eles possibilidades para lidar com a situação. Além do roteiro prévio, foi orientado que estar atrás de uma mesa ou bancada, manter as mãos ocupadas são alternativas que permitem não só controlar o nervosismo, como não o deixar transparecer. Pelas imagens analisadas, podemos verificar que Simone desenvolveu bem essa capacidade.

Gestual:

Figura 49 - Gestual 1



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 50 - Gestual 2

Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 51 - Gestual 3

Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 52 - Gestual 4

Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 53 - Gestual 5

Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Neste ponto da análise, verificamos que Simone gesticula de modo bastante adequado, limitando-se a apontar os objetos, saudar e se despedir do público, e convidá-los a realizar a tarefa proposta. Esse também foi um ponto bastante discutido na SD, em que foi comentado sobre o excesso ou falta de gestos e as consequências que isso poderia causar, como comprometer as instruções ou, até mesmo, a compreensão dos espectadores. Mais uma vez, podemos observar que a cursista desenvolveu essa capacidade, conforme o que foi trabalhado durante o curso.

Movimentos de tela:

Figura 54 - Movimentos de tela 1

Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 55 - Movimento de tela 2



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 56 - Movimento de tela 3



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Como já mencionamos, a cursista faz uso de três planos de filmagem, focando em pontos importantes para cada fase do tutorial: plano aberto, ao se apresentar, plano fechado na execução das ações enquanto passa as instruções e plano baixo, focando no resultado e em sua face, ao demonstrar o jogo pronto e quando se despede de seu público. Percebe-se que foi um uso bastante adequado e preparado previamente, demonstrando o desenvolvimento da capacidade de empregar os elementos cinésicos ao gênero produzido.

Apresentação física (vestuário, penteado, acessórios):

Figura 57 - Apresentação física 1



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Figura 58 - Apresentação física 2



Fonte: Tutorial de Simone Mendonça (2020)

Sobre essa capacidade, verificamos que Simone preocupou-se em apresentar-se de maneira adequada, com peças de vestuário e acessórios que não se sobrepõem ao principal em seu vídeo: o jogo a ser ensinado. Destacamos ainda o cuidado com a aparência pessoal da professora, com acessórios e maquiagem discretos, que a valorizam. Vale dizer que essa também foi uma capacidade bastante discutida no curso e ao longo da SD, quando observamos os elementos cinésicos nos tutoriais.

Chamamos a atenção aqui para os personagens em seu avental, que poderiam ser considerados um tanto grandes, mas note-se que a cursista teve a preocupação de retirá-lo ao passar para a fase das instruções, para que os espectadores pudessem se concentrar apenas nas ações.

A partir da análise apresentada, construímos um quadro síntese que demonstra as capacidades de linguagem desenvolvidas por Simone. Podemos observar que a cursista

desenvolveu a maioria delas já na primeira produção e as manteve na produção final, o que reafirma a potência da ferramenta sequência didática para o trabalho com gêneros textuais. Revela ainda que essa mesma ferramenta pode, e deve, ser utilizada na formação de professores, proporcionando a esses docentes uma experiência de formação para e pela linguagem, como nos propusemos demonstrar ao longo deste estudo.

Quadro 13 - Síntese das capacidades de linguagem desenvolvidas por Simone

Categorias	Crítérios de classificação	Prod. Inicial	Prod. Final
CS (Capacidades de Significação) (2011)	(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de 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 (Capacidades de Ação) (2010)	(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	X
	(3CA) Levantar em conta propriedades linguageiras 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 <i>Youtube</i> , suas características e sua relação com os produtores de vídeo e seu público (monetização).	X	X
CD (Capacidades Discursivas) (2010)	(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 (Capacidades Linguístico-discursivas) (2010)	(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção do texto, tópicos, utilização de frases curtas, predominância de orações 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 (<i>Você/Vocês</i>), para	X	X

	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;	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
	(5CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão verbal de um texto, uso do imperativo, infinitivo, presente do indicativo, futuro do presente do indicativo;	X	X
	(6CLD) Expandir, selecionar e utilizar vocabulário que permita melhor compreensão e produção dos textos, “discurso docente”;	X	X
	(7CLD) 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
	(8CLD) Reconhecer e utilizar (ou não) a modalização em um texto. Substituição do imperativo, uso de palavras no diminutivo.	X	X
	(9CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do espectador;	X	X
	(10CLD) Utilizar (ou não) marcadores conversacionais de acompanhamento (né, tá), de acordo com os objetivos de público e circulação do gênero;		
	(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.	X	X
CMS (Capacidades Multissemióticas) Citadas por Dolz (2015) e categorizadas por Cristovão e Lenharo (2016)	(1CMS) Compreender as relações de sentido entre os elementos verbais e não-verbais do gênero;	X	X
	(2CMS) Apreender 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	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	X

Fonte: a autora

A seguir, passaremos à análise das capacidades de linguagem desenvolvidas por outra cursista, durante o curso “Práticas de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa”.

6.2.2 Capacidades de Linguagem desenvolvidas por Bárbara



Para realizar a análise das produções de Bárbara, consideramos o fato de que a cursista era recém-formada no curso de Letras e trazia consigo algumas “marcas” de sua graduação que contribuíram para a produção de seu tutorial, “Como fazer um Seminário”.

Bárbara justifica a escolha desse tema por sua própria experiência durante seu curso, bem como pela contribuição do gênero para a prática de professores em sala de aula. Vale lembrar que a análise é feita na comparação entre a produção do tutorial 1 (inicial) e 2 (final) da cursista.

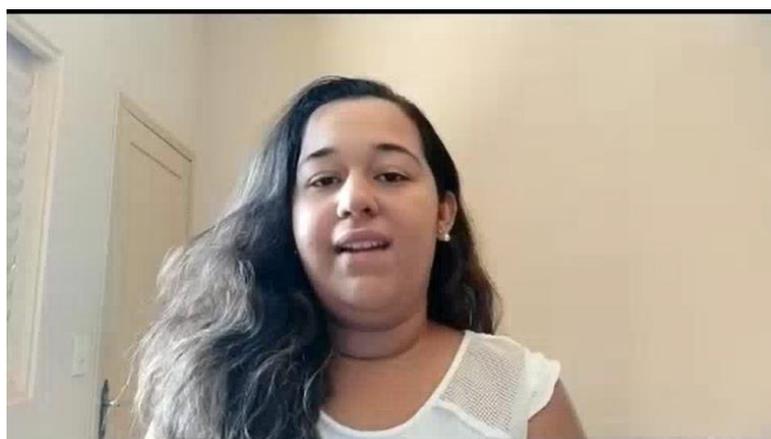
A seguir, apresentamos a análise das produções realizadas por Bárbara durante o curso “Práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa”.

1) Capacidades de Significação:

(ICS) Compreender a relação entre os textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz

Iniciando nossa análise, separamos a figura abaixo e dois excertos para verificar o desenvolvimento desta capacidade.

Figura 59 - Apresentação de Bárbara



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

¹⁸ Para acessar o tutorial de Bárbara, aponte a câmera do celular para este QR-code ou acesse <https://qrco.de/bfUadX>

“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 (...)”

(Trecho 76 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“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.”

(Trecho 77 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Podemos observar, tanto pela imagem quanto pelos excertos apresentados, que Bárbara assume a postura de uma especialista, que é capaz de agir por meio do gênero tutorial em vídeo, com o objetivo de ensinar algo. Ela age como alguém capaz de instrumentalizar professores, e também alunos, para a produção de um Seminário, apresentando o passo-a-passo de uma sequência didática, demonstrando, assim, a capacidade de pensar, ser e agir como uma professora produtora de tutoriais.

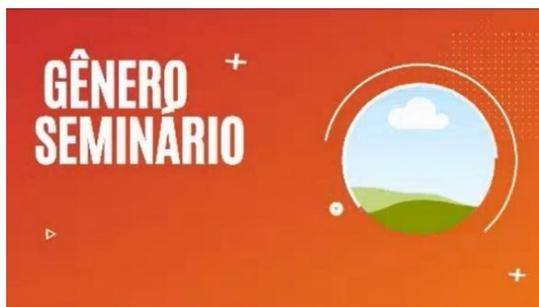
(2CS) Capacidade de engajar-se em atividades de linguagem

Sobre essa capacidade, também nos foi possível verificar que Bárbara a desenvolve em sua plenitude, uma vez que, como cursista, ela engaja-se completamente na atividade de produzir o tutorial, desenvolvendo-o em todo o seu processo, como a produção inicial, as reflexões sobre ela e as modificações necessárias para a produção final. Podemos dizer que a professora realizou a tarefa de forma bastante satisfatória, do ponto de vista da proposta do curso, que era produzir um tutorial para circulação no canal do YouTube do Grupo de Pesquisa LEPs.

(3CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos

Analisando as produções de Bárbara, verificamos que a cursista desenvolveu também essa capacidade, já que realiza a produção de seu tutorial observando as características e o plano global do gênero, o direcionamento ao público e o contexto de circulação, atendendo aos objetivos propostos no curso. Esse desenvolvimento fica claro, por exemplo, quando percebemos que Bárbara organiza seu tutorial trazendo os conhecimentos necessários de modo organizado na tela, e também quando modifica o cenário, o posicionamento da câmera e seu próprio vestuário, o que se percebe na comparação entre as produções inicial e final (figuras 62 e 63).

Figura 60 - Início do Tutorial



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Figura 61 - Conhecimentos organizados

Uma fase de abertura	Apresentação da equipe
Fase da introdução ao tema, (Introdução)	"vou tentar lhes explicar hoje..."; "vou abordar primeiramente...depois...enfim..."; "o assunto de meu seminário é...";
Apresentação do plano da exposição	"vamos começar por..."
Desenvolvimento e encadeamento dos temas/subtemas	"Depois de apresentada a introdução, passemos à segunda que trata de..."; "...a etapa seguinte é..."
Fase de recapitulação	"Como foi visto até aqui, o fenômeno de Funciona da seguinte forma..."
Fase da conclusão e encerramento	"...enfim, ..."; "Para concluir..."; "chegamos à parte final que consiste em..."

Figura 62 - Vestuário e cenário 1



Fonte: Tutorial 1 de Bárbara Santos (2020)

Fonte:
Tutorial de
Bárbara
Santos
(2020)

Figura 63 - Vestuário e cenário 2



Fonte: Tutorial 2 de Bárbara Santos (2020)

A mudança de vestuário e a modificação do cenário é bastante perceptível, o que comentaremos mais adiante, em outro momento da análise.

(4CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade

Vamos observar o seguinte excerto:

“Oi oi gente, aqui é a Bárbara, tudo bem com vocês? Hoje a gente está aqui pra mais um tutorial é, e hoje a gente vai aprender a fazer uma coisa que é muito pouco ensinada no ambiente da sala de aula: a fazer seminários. Vocês já ouviram falar desse gênero textual?

Vocês já fizeram algum seminário na vida? Eu aposto que já né? Com certeza na vida acadêmica de vocês, na escola, tiveram contato ou precisaram fazer o gênero seminário. Só que esse tipo de gênero, esse esse texto, esse trabalho que os professores costumam pedir eh ele é muito pouco ensinado. Então, muitas vezes a gente a gente é obrigada a fazer um seminário, mas a gente não sabe como faz, a gente só vai e tenta fazer e é avaliado a partir desse momento. Então hoje, no nosso tutorial, eu vou explicar pra vocês como fazer um gênero, como fazer um seminário”.
(Trecho 78 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

No trecho apresentado aqui, verificamos que a cursista Bárbara foi capaz de trazer para sua produção aspectos de sua própria realidade que estão diretamente relacionados com a escolha do tema de seu tutorial: a experiência de ter que produzir um seminário sem conhecimentos suficientes sobre o gênero. Conforme já comentamos ao longo de todo nosso estudo, essa prática é muito comum nos cursos de licenciatura e nas escolas que, muitas vezes, não focam nos conhecimentos pedagógicos, não permitindo que os estudantes vivenciem as produções e, portanto, não propiciando uma aprendizagem para e pela linguagem.

Assim, na produção de Bárbara, verificamos que há uma preocupação em contribuir não só com professores, chamando-lhes a atenção para a necessidade de sistematização do gênero, antes de pedir que os alunos o produzam, como também com alunos que, por ventura, possam vir a passar pelas mesmas dificuldades que ela. Tal característica traz também grande pertinência à escolha do tema feita por Bárbara, evocando uma prática social bastante utilizada no meio educacional.

(5CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem

Sobre essa capacidade, podemos dizer que Bárbara a desenvolveu, uma vez que se propôs a produzir seu tutorial e a colocá-lo em circulação, ou seja, ela foi capaz de agir pela linguagem. Diante dessa tarefa, a cursista realiza as produções inicial e final, se mostra aberta a possíveis adaptações, bem como se compromete a contribuir com a práxis de outros colegas. Nesse sentido, fica clara a evolução e o desenvolvimento da cursista enquanto profissional, demonstrando capacidade de colocar em prática os conhecimentos experienciados por ela durante o curso.

(6CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero

Vejamos o trecho a seguir, retirado do tutorial de Bárbara:

“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.

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

(Trecho 79 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“Mas aí vocês me perguntam: qual é a relevância de ensinar o gênero seminário? 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. Então é necessário você habilitar o seu aluno.”

(Trecho 80 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020 – Grifos nossos)

Observando os excertos acima, fica claro para nós que Bárbara foi capaz de reconhecer a sócio história do gênero tutorial, bem como suas potencialidades no contexto da época, recuperando suas características. A cursista acredita que sua produção será capaz de levar uma importante contribuição aos seus pares, que, muitas vezes encontram dificuldades em suas práticas. Em seu tutorial, podemos observar todas as partes e características comuns ao gênero, evidenciando que o estudo e a prática de produção durante o curso lhe deram ferramentas suficientes para torná-la capaz de produzir o tutorial.

Além disso, Bárbara também reconhece as modificações que o gênero sofreu ao longo do tempo, sendo, hoje em dia, veiculado em canais que necessitam de visualizações e curtidas para se manterem no ar. Diante disso, a cursista se preocupa em pedir *likes* aos espectadores para que o vídeo ganhe mais destaque e chegue a um maior número de pessoas, demonstrando conhecimento não só das características do tutorial, mas também do funcionamento das redes onde ele circula.

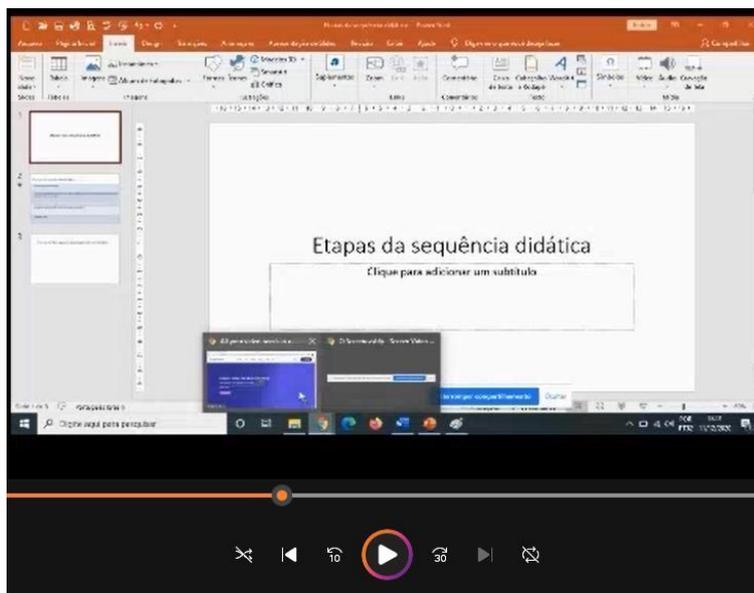
(7CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos

Para analisar o desenvolvimento dessa capacidade, selecionamos as imagens e trechos abaixo:

“Para sistematização do gênero é necessário que você apresente ao seu aluno possibilidades, né? As ferramentas que são utilizadas para fazer no seminário.”

(Trecho 81 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

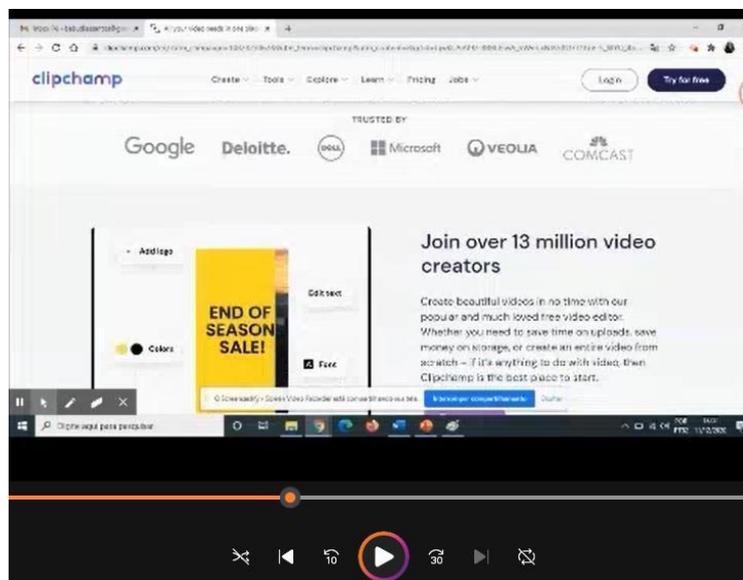
Figura 64 - Demonstração de ferramentas digitais



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

“Normalmente nós utilizamos slides, utilizamos eh cartolinas, para a produção de seminários. Outros mecanismos, outras ferramentas também podem ser utilizadas”.
(Trecho 82 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Figura 65 - Clipchamp



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

“Como por exemplo vídeo, o Google Meet, PowerPoint pra realização de slides, eh ferramentas de programas de video como Clip Champ.”
(Trecho 83 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“Oi oi gente aqui é a Bárbara tudo bem com vocês? Hoje a gente está aqui pra mais um tutorial”. (Trecho 84 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020) Produção inicial

“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”.

(Trecho 85 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020) Produção final

Diante das imagens e trechos apresentados, verificamos que Bárbara foi capaz de estabelecer relações texto-contexto, fazendo escolhas adequadas de aplicativos a partir de suas experiências. Como já mencionamos acima, a escolha do tema do tutorial de Bárbara se deu a partir de sua própria experiência de estudante, em que, por vezes, não teve de seus professores subsídios suficientes para a produção de um seminário. Assim, a cursista apresenta em tutorial possibilidades e ferramentas que podem ser utilizadas pelo professor para serem oferecidas aos alunos quando esse gênero for trabalhado em sala de aula.

Outro ponto que nos chama a atenção é que, ao apresentar essas possibilidades, a cursista vai desde ferramentas mais simples e comuns, como a cartolina, a tecnologias digitais, como aplicativos e sites de edição de textos. Essa escolha demonstra, por parte de Bárbara, um conhecimento não só do contexto diversificado de acesso a materiais e equipamentos na escola, muitas vezes sem recursos mais sofisticados, como também a necessidade e a importância da inclusão dessas tecnologias nas práticas dos professores da Educação Básica. Vale ressaltar que esse, entre outros, foi um tema bastante discutido ao longo do curso e que permitiu diversas reflexões entre os cursistas.

No segundo excerto, verificamos uma evolução de Bárbara no que diz respeito à sua apresentação no tutorial. Percebe-se que, inicialmente, ela apresenta-se apenas como “Bárbara”, sem acrescentar qualquer “credencial” que a qualifique como especialista no tema do vídeo. Já na produção final, após a sessão de reflexão em que foram discutidos aspectos a serem adequados nos tutoriais, ela se apresenta como “Professora de português, formada pela Universidade Federal de Juiz de Fora”. Essa adequação demonstra que Bárbara se atentou para o fato de que o produtor do tutorial, nos moldes em que foi delineado durante o curso, deve se identificar como alguém conhecedor e capaz de realizar a tarefa pretendida no vídeo, nesse caso, uma professora de Língua Portuguesa estaria apta a trabalhar um gênero textual e ensinar como se faz isso.

(8CS) Compreender o gênero para além do “fazer agir”, mas como captador de seguidores, para fins de monetização.

Para essa capacidade, identificada e criada por nós neste trabalho, a partir de nossos estudos e para fins de análise, percebemos o desenvolvimento de Bárbara, uma vez que ela traz a seguinte fala:

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

“Eu espero que vocês possam colocar em prática todo o conhecimento que foi compartilhado aqui. (...) Até a próxima”.

(Trecho 86 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Como já mencionamos, o tutorial adquiriu novas características a partir do advento do *Youtube* e da chamada monetização: é preciso ganhar *likes* e visualizações para que o produtor receba algum retorno financeiro da plataforma. Assim, verificamos no excerto acima que Bárbara assume essa postura de produtora do tutorial e se comporta como o esperado de quem produz conteúdo para o *Youtube*, pedindo que os espectadores deem *likes* no vídeo e se inscrevam no canal.

Além disso, nos chama a atenção também o destaque feito por ela em relação ao alcance do vídeo, com o objetivo de que ele chegue ao maior número de professores possível, visando a uma possível mudança na educação. Ela utiliza um argumento importante e caro para seus possíveis espectadores, já que se direciona para a classe do magistério. Percebe-se aí uma estratégia na tentativa de convencimento e ganho de seguidores.

2) Capacidades de Ação

(ICA) 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

Para verificar se Bárbara ativou a capacidade de realizar tais inferências, destacamos os três excertos abaixo:

“Hoje a gente vai aprender a fazer uma coisa que é muito pouco ensinada no ambiente da sala de aula a fazer seminários.”

(Trecho 87 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“Esse vídeo também é pra você professor de português que quer pedir seus alunos pra fazer o seminário, mas não tem ideia de como ensinar isso dentro da sala de aula.”

(Trecho 88 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“Mas aí vocês me perguntam, qual é a relevância de ensinar o gênero seminário? 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.”
(Trecho 89 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Identificamos aqui que a cursista foi capaz de produzir o gênero, adequando-o a um público específico e atendendo aos requisitos exigidos pelo tutorial. Percebe-se, no trecho 1, que ela se preocupa em deixar claro o motivo da escolha do tema, demonstrando a pertinência de sua escolha. Já no trecho 2, Bárbara demonstra a quem o seu vídeo se direciona, explicitando uma escolha bastante adequada ao que foi proposto no curso: que os tutoriais versassem sobre “objetos pedagógicos”, ou seja, ferramentas a serem utilizadas em sala de aula. Desse modo, verifica-se que a cursista foi capaz de observar as características do público a quem se dirige.

Por fim, no terceiro trecho, identificamos a capacidade de Bárbara de fazer inferências sobre a relevância de seu tutorial e a necessidade de ensinar sobre o gênero Seminário para professores. Ela apresenta justificativas para essa escolha, o que nos leva a crer que ela foi capaz de inferir as necessidades ou interesses de seu público, desenvolvendo, assim, essa capacidade de ação.

(2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação

Trazemos novamente os trechos 83 e 84 para exemplificar o desenvolvimento dessa capacidade por Bárbara:

“Oi oi gente aqui é a Bárbara tudo bem com vocês? Hoje a gente está aqui pra mais um tutorial”. (Trecho 84 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020) Produção inicial

“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”. (Trecho 85 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020) Produção final

É perceptível nesse trecho a modificação do vocabulário utilizado pela cursista. Voltamos a mencionar que, entre a produção inicial e a final, realizamos no curso um módulo de reflexão, no qual as cursistas puderam assistir e avaliar suas produções, a partir da lista de constatações, já mencionada anteriormente. Diante disso, verificamos aqui que Bárbara troca expressões e frases, como “Oi oi” por “Olá” e “Aqui é a Bárbara” por “Meu nome é Bárbara”, denotando que houve uma reflexão sobre a necessidade de adequação do vocabulário em relação ao público e ao canal onde o tutorial foi publicado, o canal do Grupo de Pesquisa

LEPS. Sabendo que seu tutorial seria visto por professores universitários e do ensino básico, e também por alunos de graduação, a cursista desenvolveu a capacidade de adequar seu texto à situação comunicativa na qual estava inserido.

(3CA) Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais

Nos excertos destacados abaixo, chamamos a atenção para os termos grifados:

*“O gênero seminário é como qualquer outro **gênero textual** e precisa de uma **sistematização.**”*

(Trecho 90 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Precisa de seguir uma **sequência didática.**”*

(Trecho 91 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Então, ele é um gênero também que é **preconizado pelos PCNs**, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa.”*

(Trecho 92 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Com a com a produção dos alunos, nós temos **os módulos de estudo do gênero.**”*

(Trecho 93 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Então é necessário você **habilitar o seu aluno.**”*

(Trecho 94 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Ele é um **gênero de modalidade oral.**”*

(Trecho 95 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Já com relação aos **aspectos linguísticos discursivos** há uma predominância da primeira pessoa do plural. As formas verbais também são atemporais”*

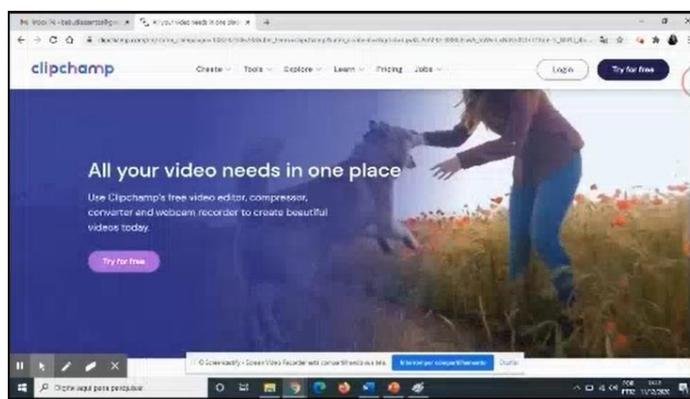
(Trecho 96 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Nesse ponto da análise, é possível verificar que Bárbara ativa claramente as propriedades languageiras relacionadas ao contexto de ensino do professor de Língua Portuguesa. Observa-se que ela utiliza termos bastante específicos do *métier* para conduzir a produção de seu tutorial. Desse modo, percebemos que a cursista lança mão dos próprios conhecimentos enquanto professora e os coloca à disposição de seus espectadores-professores para que eles sejam capazes de realizar a tarefa proposta no tutorial: uma sequência didática do gênero seminário. Assim, percebe-se o desenvolvimento dessa capacidade pela cursista.

(4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto

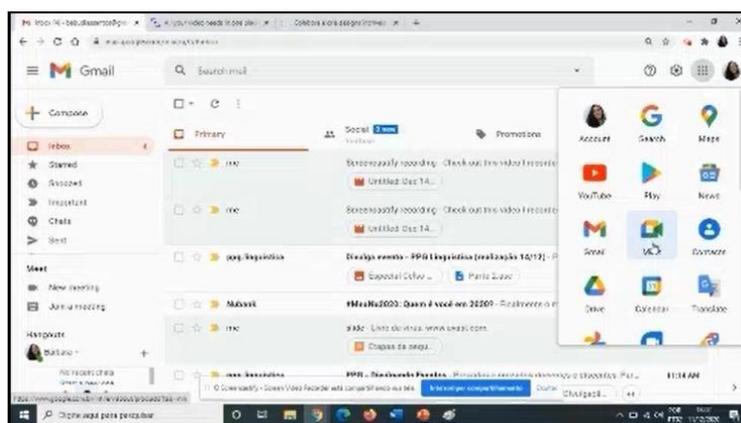
Para a análise dessa capacidade, selecionamos as duas imagens abaixo, bem como o excerto que as acompanha, durante a produção final de Bárbara:

Figura 66 - Possibilidades de ferramentas



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Figura 67 - Ferramentas do Google



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

“Para sistematização do gênero é necessário que você apresente ao seu aluno possibilidades, né? As ferramentas que são utilizadas para fazer no seminário. Normalmente, nós utilizamos slides, utilizamos eh cartolinas, para a produção de seminários. Outros mecanismos, outras ferramentas também podem ser utilizadas. Como por exemplo vídeo, o Google Meet, PowerPoint pra realização de slides, ferramentas de programas de vídeo, como Clip Champ.”
(Trecho 97 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

O que se verifica a respeito dessa capacidade é que Bárbara selecionou seu próprio conhecimento de mundo para trazer exemplos de materiais e tecnologias que podem ser utilizadas como ferramentas em um Seminário. No próprio curso “Práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa”, realizamos um módulo sobre tecnologias digitais que apresentou alguns desses recursos citados por ela. Assim, percebemos que a cursista foi capaz de mobilizar

esses conhecimentos e aplicá-los na produção de seu tutorial, demonstrando desenvolvimento da capacidade aqui analisada.

(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

A fim de proceder à análise dessa capacidade, destacamos que ela foi criada por nós, no âmbito dessa pesquisa, levando em conta as características do gênero sistematizadas em nosso modelo didático apresentado anteriormente. A partir daí, elencamos as imagens abaixo e também alguns excertos transcritos a seguir:

Figura 68 - Vinheta de abertura



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Figura 69 - Aceno de despedida



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

“E hoje esse vídeo é pra você, professor de português, que às vezes se pega pensando em como ensinar gêneros textuais dentro da sala de aula.”
(Trecho 98 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“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 para essas práticas sociais. (...) Eu espero que vocês possam colocar em prática todo esse conhecimento que foi compartilhado aqui.”
(Trecho 99 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“Muito obrigada pela oportunidade e até mais. Tchaaaauu.”
(Trecho 100 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Nas produções de Bárbara, tanto a inicial quanto a final, foi possível observar que a cursista compreende bem as características gerais da plataforma onde seu tutorial circula, o *Youtube*, bem como aquelas mais específicas do canal do Grupo LEPs. Notamos que Bárbara dialoga diretamente com seus interlocutores, os professores de Língua Portuguesa, e também produz seu vídeo no formato comum na plataforma, com vinheta e música de abertura, saudação aos espectadores, pedidos de *like*, inscrição no canal e compartilhamento do vídeo. Ao fim do tutorial, ela também acena e se despede diretamente de seu público, ação também esperada de acordo com a natureza do suporte. Diante disso, é possível afirmar que Bárbara desenvolveu a capacidade de compreender as características da plataforma *Youtube*, como pretendido nessa capacidade de linguagem.

3) Capacidades Discursivas

(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).

Para exemplificar o desenvolvimento dessa capacidade, destacamos uma série de imagens e trechos de seu tutorial que apresentamos a seguir, para tratar de forma global do gênero.

Iniciando seu tutorial, na fase de ABERTURA, Bárbara traz uma vinheta de abertura acompanhada de música:

Figura 70 - Vinheta de abertura

Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Em seguida, a cursista passa à saudação, apresentação de si e do tema do tutorial. Destaca também o pedido de like, de inscrição no canal e de compartilhamento do vídeo, o que pode ser feito tanto na fase inicial, quanto na final do tutorial, conforme pode ser acompanhado pelas imagens e excertos abaixo:

Figura 71 - Saudação

Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

*“Olá gente, tudo bem? Meu nome é Bárbara, eu sou professora de português, sou formada pela Universidade Federal de Juiz de Fora.”
(Trecho 101 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)*

Figura 72 - Apresentação do tema do tutorial



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

“Hoje esse vídeo é pra você professor de português 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 para produzirem seminários?”
(Trecho 102 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“Vocês orientam seus alunos? O gênero seminário é como qualquer outro gênero textual e precisa de uma sistematização, 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.”
(Trecho 103 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“Pra isso, fique comigo. Eh, 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.”
(Trecho 104 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Após a abertura, Bárbara passa ao DESENVOLVIMENTO, começando com uma tela que demarca essa fase e passando às explicações e descrições de ações, conforme os trechos e imagens a seguir.

Figura 73 - Início do desenvolvimento



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Figura 74 - O que é e porque ensinar o gênero Seminário



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

“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. Então é necessário você habilitar o seu aluno, você sistematizar o gênero com seu aluno, pra ele ser capaz de se comunicar em nos mais diferentes níveis.”
(Trecho 105 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Ainda durante o desenvolvimento, a cursista segue demonstrando como sistematizar o gênero. Notamos que, por se tratar de um tema teórico, que não exige um trabalho manual, como da professora Simone, o recurso utilizado por Bárbara para apresentar as ações a serem executadas é a disposição de telas, enquanto ela vai explicando oralmente como o espectador deve proceder. Separamos algumas imagens e excertos para exemplificar esse movimento.

Figura 75 - Início da sistematização



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Figura 76 - Descrição das ações

Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

“Nós temos a etapa de motivação para a produção. Então é necessário você despertar nos seus alunos o motivo dele estar aprendendo aquele gênero. (...)”
(Trecho 106 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“Depois da etapa de motivação tem a etapa de primeira produção. (...)”
(Trecho 107 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“Depois da primeira produção, né? Com a com a produção dos alunos, nós temos os módulos de estudo do gênero. (...)”
(Trecho 108 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Figura 77 - Transição de etapas

Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Figura 78 - Etapas do seminário

Uma fase de abertura	Apresentação da equipe
Fase da introdução ao tema, (Introdução)	“Vou tentar-lhes explicar hoje...”; “vou abordar primeiramente...depois...enfim...”, “o assunto de meu seminário é...”;
Apresentação do plano da exposição	“ vamos começar por...”
Desenvolvimento e encadeamento dos temas/subtemas	“Depois de apresentada a introdução, passemos à segunda que trata de...”; “...a etapa seguinte é...”
Fase de recapitulação	“Como foi visto até aqui, o fenômeno de Funciona da seguinte forma...”
Fase da conclusão e encerramento	: “ enfim, ...”; “Para concluir...”; “chegamos à parte final que consiste em...”

Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

“Nesse momento, o gênero é sistematizado de forma mais profunda. Depois dessa sistematização, nós temos a produção final. (...)”
(Trecho 109 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“O seminário, ele conta com algumas fases, com algumas etapas. Nós temos a fase de abertura, na qual os integrantes da equipe podem se apresentar. Nós temos logo em seguida a fase de introdução ao tema.(...)”
(Trecho 110 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“Depois nós temos a fase de apresentação do plano da exposição. (...)”
(Trecho 111 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“Logo depois nós temos o desenvolvimento o encadeamento dos temas e dos subtemas. (...)”
(Trecho 112 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“Na fase de recapitulação os alunos podem dizer sobre aquilo que foi visto até nesse momento da apresentação. (...)”
(Trecho 113 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“Na fase de conclusão, encerramento, os alunos podem usar sentenças, né? E construções da seguinte forma (...)”
(Trecho 114 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Ainda durante o desenvolvimento, Bárbara chama a atenção dos espectadores para os aspectos relacionados aos elementos não verbais, como deve ser feito em um gênero oral, tema bastante discutido ao longo de nosso curso, utilizando uma tabela e a explicação oral, como vemos adiante:

Figura 79 - Elementos não verbais

Elementos não verbais
a) a voz, que é o suporte acústico da fala;
b) a articulação das vogais e consoantes;
c) a combinação das sílabas;
d) os fatos prosódicos suprasegmentais, como a entonação, a acentuação, o ritmo, as falas espontâneas.

Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

“Por ser um gênero oral, basicamente da modalidade oral, é necessário que elementos não verbais tenham um tratamento adequado.”
(Trecho 115 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Após as explicações, Bárbara passa à fase final de seu tutorial, o FECHAMENTO, quando agradece aos espectadores e se despede. Destacamos mais uma imagem e mais um excerto desse momento:

Figura 80 - Fechamento

Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

“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 para essas práticas sociais. (...) Eu espero que vocês possam colocar em prática todo esse conhecimento que foi compartilhado aqui.”
(Trecho 116 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“Muito obrigada pela oportunidade e até mais. Tchaaaauu.”
(Trecho 117 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Conforme a seleção de imagens articuladas aos trechos que apresentamos acima, foi possível verificar que Bárbara desenvolveu plenamente a capacidade 1CD, de reconhecer o plano geral do tutorial, tanto na versão inicial quanto na final de sua produção. Pudemos observar que a cursista cumpre as etapas que compõem o gênero, demarcando, inclusive, essas etapas com vinhetas. Vale ressaltar que devido à natureza de seu tema, a disposição de telas e cortes em que a própria Bárbara aparece foram o recurso utilizado conduzir as ações de elaboração de seu objeto pedagógico: uma sequência didática do gênero seminário.

Ressaltamos, ainda, que nos chama a atenção o fato de ela enfatizar a importância do trabalho com os elementos não verbais do gênero, algo bastante discutido em nosso curso, o que demonstra a efetividade da SD realizada com as cursistas, não só no que diz respeito ao estudo do tutorial, como verificado até aqui, mas também em relação à necessidade de sistematização dos aspectos diretamente ligados à oralidade e aos gêneros orais.

(2CD) Utilizar sequências textuais dialogais, instrucionais e argumentativas

Para analisar o desenvolvimento dessa capacidade, selecionamos alguns trechos da fala de Bárbara com sequências dialogais, instrucionais e argumentativas, que trazemos adiante:

“Esse vídeo é pra você professor de português (...)”

“Agora eu pergunto pra você: Você já se pegou pensando em pedir aos seus alunos para produzirem seminários? Mas como vocês pedem isso? Vocês orientam seus alunos? (...)”

(Trecho 118 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“Nesse momento, eh você tem que deixar o seu aluno mais livre pra escolha de um tema. Você tem que perguntar aos seus alunos quais são, como que é a estrutura de um seminário. Sistematizar de forma mais simples o gênero.”

(Trecho 119 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“Pra isso, fique comigo. Eh, 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.”

(Trecho 120 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

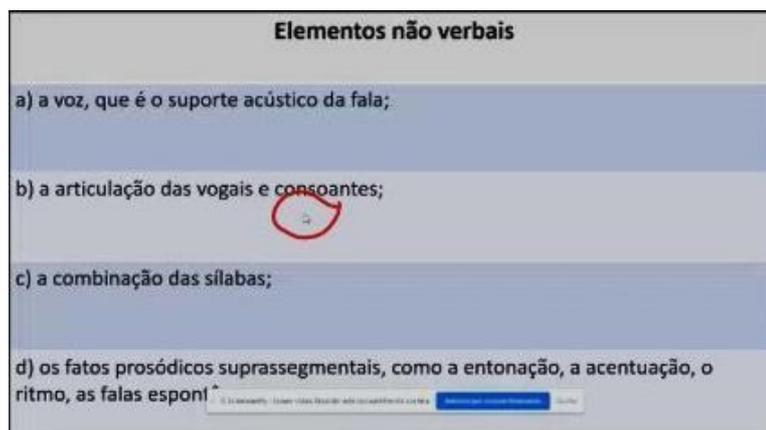
No discurso de Bárbara, destacado acima, podemos verificar a ocorrência das três sequências textuais comuns no tutorial: a dialogal, exemplificada no primeiro trecho, quando a cursista fala diretamente com seu público-alvo, os professores de Língua Portuguesa. A sequência instrucional, no segundo trecho, é utilizada quando ela passa instruções diretas ao interlocutor, demonstrando o que deve ser feito para executar a tarefa proposta no vídeo. E, por fim, observamos a ocorrência de uma sequência argumentativa, terceiro trecho, quando Bárbara pede *likes* aos espectadores e traz um argumento na tentativa de convencê-los.

Diante dessa análise, podemos afirmar que a cursista foi capaz de utilizar essas sequências em seu tutorial, conforme o esperado, a partir dos estudos realizados na SD de nosso curso.

(3CD) Mobilizar o discurso interativo (conjunto e implicado) para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático

Nesse ponto de nossa análise, trazemos algumas cenas e fragmentos que ilustram o desenvolvimento de Bárbara para a mobilização do discurso interativo. Vejamos:

Figura 81 - Apontando o tópico



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

“Da mesma forma os alunos têm que articular as vogais e as consoantes. Falar as frases até o fim, falar todas as sílabas, não eliminar o final das palavras para que eles possam ser entendidos por aqueles que estão ali na plateia.”
 (Trecho 121 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Na cena acima, podemos observar a seta do *mouse*, destacada em vermelho, que aponta para o tópico que está sendo explicado por Bárbara. Enquanto aponta, a cursista diz ao seu interlocutor como aquele conteúdo deve ser explicado em sala de aula, conforme notamos no trecho extraído de sua fala. Diante disso, é possível afirmar que a cursista faz uso do discurso interativo conjunto, no qual aponta, demonstra a ação, ao mesmo tempo em que a executa.

Para o uso do discurso interativo implicado, destacamos os seguintes fragmentos:

*“Hoje nesse vídeo **eu** vou apresentar sobre o gênero textual seminário.”*
 (Trecho 122 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Agora **eu** pergunto pra **você**: Você já se pegou pensando em pedir aos seus alunos?”*
 (Trecho 123 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Então, hoje, nesse vídeo, **eu** vou ajudar **você** professor de português.”*
 (Trecho 124 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Agora **nós** vamos ver as etapas para sistematização do gênero.”*
 (Trecho 125 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Normalmente **nós** utilizamos slides, utilizamos cartolinas.”*
 (Trecho 126 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Aqui podemos verificar que Bárbara também foi capaz de mobilizar o discurso interativo (elemento implicado), no qual ela se coloca como integrante, executora das tarefas. Tal implicação é perceptível pelo uso da primeira pessoa (singular e plural), demonstrando que a cursista não apenas ensina, mas também executa a tarefa a que se propôs: ensinar uma SD do gênero Seminário.

Desse modo, podemos concluir, aqui, que Bárbara desenvolveu essa capacidade, acionando os mundos discursivos característicos do gênero tutorial em vídeo que lhe permitem interagir diretamente com seu interlocutor.

(4CD) Entender a função da organização sequencial e topicalizada do conteúdo

Dentre as muitas que já analisamos até aqui, uma das características do tutorial é a sua estruturação sequencial, em tópicos. Vejamos, a partir das passagens destacadas a seguir, imagens e texto, se Bárbara foi capaz de realizar essa ação.

Figura 82 - Transposição 1



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Figura 83 - Transposição 2



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Figura 84 - Transposição 3



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Nas três imagens acima, verificamos que Bárbara organizou seu tutorial em partes, ou tópicos, e as separou bem, utilizando-se de figuras de transposição para sinalizar cada uma delas. Já em seu discurso, transcrito abaixo, podemos perceber que ela conduz as instruções apresentando cada uma das fases do Seminário, explicando a sequência em que os conhecimentos devem ser trabalhados. Para isso, ela utiliza os marcadores sequenciais, como depois, logo depois, destacados no trecho.

*“Nós temos a fase de abertura, na qual os integrantes da equipe podem se apresentar. Nós temos, **logo em seguida**, a fase de introdução ao tema. **Depois** nós temos a fase de apresentação do plano da exposição. **Logo depois** nós temos o desenvolvimento o encadeamento dos temas dos subtemas.”*
(Trecho 127 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Assim, é possível afirmar que a cursista desenvolveu a capacidade aqui analisada, organizando seu texto em tópicos e apresentando o conteúdo de forma sequenciada e demarcando essa sequência em seu discurso, o que torna o tutorial didático e fácil de seguir.

(5CD) Reconhecer a natureza multimodal do gênero e as relações entre fala e escrita presentes nele

Para a análise dessa capacidade, evocamos algumas imagens já apresentadas em análises anteriores e selecionamos alguns fragmentos do discurso de Bárbara que denotam sua compreensão da natureza multimodal de muitos gêneros textuais, bem como da relação entre fala e escrita e sua imbricação em determinados gêneros, como é o caso do tutorial.

Em análises anteriores (4CD, 3CD, 1CD), já demonstramos a utilização das imagens, tabelas, títulos e subtítulos para demarcarem a divisão do plano geral do tutorial da cursista,

revelando sua capacidade de utilizar elementos multimodais em seu texto. Observamos também que, embora o tutorial seja um gênero predominantemente oral, a cursista não poderia desprender da escrita para a execução de seu vídeo.

Para além das imagens mencionadas, isso também fica claro nos excertos a seguir, quando se observa, ainda, uma modificação de seu discurso em relação ao nível de formalidade, da primeira para a segunda produção, o que demonstra a elaboração de um roteiro prévio.

“Oi oi gente aqui é a Bárbara tudo bem com vocês? Hoje a gente está aqui pra mais um tutorial”. (Trecho 84 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020) Produção inicial

“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”. (Trecho 85 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020) Produção final

Vale ressaltar que a necessidade de modificação do discurso se deu a partir de dois procedimentos: a lista de constatações apresentada às cursistas individualmente (anexo V) e a sessão de reflexão que realizamos, entre uma produção e outra, na qual as cursistas puderam discutir possíveis melhorias em seus vídeos.

Ainda a respeito da relação entre fala e escrita no tutorial, pudemos verificar que Bárbara se apoia em material escrito durante a gravação, o que é revelado por meio do olhar da cursista, que se desvia da câmera e olha para baixo, que ela se, conforme mostramos a seguir:

Figura 85 - Apoio em material escrito



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Mais uma vez, podemos verificar que a cursista desenvolveu a capacidade analisada e, ressaltamos, trata-se de uma capacidade bastante cara a esse estudo, uma vez que em nosso curso, para além de nossos objetivos de pesquisa, tínhamos o intuito de contribuir para a

formação de professores para o ensino da oralidade e suas características, sendo a compreensão da relação fala/escrita, oralidade/letramento uma das que consideramos das mais importantes.

4) Capacidades linguístico-discursivas

(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção do texto, tópicos, utilização de frases curtas, predominância de orações explicativas

Para esse momento da análise, apresentamos o fragmento abaixo:

*“Então, é necessário você habilitar o seu aluno. Você sistematizar o gênero com seu aluno **pra** ele ser capaz de se comunicar, eh nos mais diferentes níveis.”
(Trecho 128 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)*

Sobre essa capacidade, podemos dizer que Bárbara também a desenvolveu. Durante seu vídeo, percebemos um ritmo pausado em sua fala, com frases curtas e claras, bem como uma entonação linear e mediana, que denotam sua preocupação com o entendimento por parte do espectador. Todavia, com relação às orações explicativas, trazendo informações mais detalhadas sobre o porquê das ações executadas, encontramos apenas uma ocorrência, destacada no excerto acima.

Nesse caso, atribuímos essa ausência de orações explicativas ao fato de o tema escolhido ser mais complexo, que demandaria um tempo bem maior para ser mais explanado, o que tornaria o tutorial de Bárbara demasiadamente extenso e, possivelmente, enfadonho.

De todo modo, verifica-se aqui o desenvolvimento da cursista para as questões relacionadas aos elementos que atuam para a construção do tutorial.

(2CLD) Compreender e utilizar a primeira pessoa do singular ou do plural (*Eu/Nós*) para referir-se a si mesmo para descrever as ações a serem realizadas, bem como a segunda pessoa (*Você/Vocês*), para se referir aos interlocutores e aos procedimentos que devem realizar

Como exemplo das capacidades analisadas aqui, relacionamos os seguintes excertos:

*“Hoje nesse vídeo **eu** vou apresentar sobre o gênero textual seminário.”
(Trecho 129 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)*

*“Agora **nós** vamos ver as etapas para sistematização do gênero. Continuem no vídeo pra você entender cada uma dessas etapas.”*
(Trecho 130 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“**Nós** temos a etapa de motivação para a produção.”*
(Trecho 131 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*Depois da primeira produção, né? Com a com a produção dos alunos, **nós** temos os módulos de estudo do gênero.”*
(Trecho 132 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Nesse módulo **nós** vamos aprimorar aspectos e elementos não verbais.”*
(Trecho 133 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Então, é necessário **você** habilitar o seu aluno. **Você** sistematizar o gênero com seu aluno pra ele ser capaz de se comunicar eh nos mais diferentes níveis.”*
(Trecho 134 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“**Você** tem que perguntar aos seus alunos quais são, como que é a estrutura de um seminário.”*
(Trecho 135 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Observamos aqui que a cursista analisada desenvolveu de forma satisfatória essa capacidade, já que foi capaz de utilizar os pronomes de maneira adequada. No trecho destacado acima, podemos perceber que, uma vez que passa às instruções dadas aos espectadores, ela utiliza o pronome de primeira pessoa (nós) referindo-se a si mesma e às ações que estão sendo executadas. Para referir-se ao público, àqueles que executarão as ações após assistirem ao tutorial, ela utiliza o pronome de segunda pessoa “você”, demonstrando que esteve atenta ao que foi trabalhado na SD durante o curso, no que diz respeito ao uso desses pronomes.

(3CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto, marcadores sequenciais típicos da oralidade

Vejamos, agora, alguns fragmentos retirados do discurso de Bárbara, durante a execução de seu tutorial:

“Sou formada pela Universidade Federal de Juiz de Fora e hoje esse vídeo é pra você professor de português.”
(Trecho 136 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“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.”*
(Trecho 137 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“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.”*

(Trecho 138 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Nesse momento, a voz é o suporte principal do gênero. O suporte acústico da fala. **Então**, os alunos e os professores também quando forem ministrando, quando forem exigir esse gênero.”*

(Trecho 139 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“Na primeira produção o professor deve apresentar de forma geral as etapas do gênero e os aspectos que devem ser levados em consideração.”

(Trecho 140 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

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

(Trecho 141 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Por diversas vezes, durante a fala de Bárbara foi possível detectar o uso dos marcadores sequenciais típicos da oralidade, conforme observado nos fragmentos acima. A cursista utiliza muito mais o marcador “então”, embora registremos a ocorrência do “e” e apenas um uso do “ai”. Acreditamos que essa gradação nos usos se deva à atenção dada por ela ao nível de formalidade de seu texto, tendo em vista o público a que ele se direciona.

Desse modo, concluímos que Bárbara desenvolveu satisfatoriamente a capacidade relacionada aos marcadores sequenciais, não só do ponto de vista de seu uso, como também de sua escolha e adequação ao discurso pretendido.

(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

Trazemos a seguir, nas frases retiradas do tutorial analisado, algumas ocorrências de uso dos mecanismos de coesão referentes a essa capacidade:

*“**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.”*

(Trecho 142 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Então, é necessário você despertar nos **seus alunos** o motivo **dele** estar aprendendo **aquele gênero**. O motivo **dele** estar aperfeiçoando **aquele gênero**.”*

(Trecho 143 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*Nesse momento, o gênero é sistematizado de forma mais profunda. **Depois dessa sistematização** nós temos a produção final.”*

(Trecho 144 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Nós temos **logo em seguida** a frase de introdução ao tema.”*

(Trecho 145 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

É possível identificar nesses trechos o uso de pronomes e expressões utilizados como anáforas, recuperando termos anteriormente citados, como em “o gênero seminário” → “ele”, “seus alunos” → “ele” e “O gênero é sistematizado” → “dessa sistematização”. Verificamos também a ocorrência de usos de dêiticos temporais, demonstrando e organizando a sequência de ações realizadas, como em “nesse momento” e “logo em seguida”.

Ressaltamos que, dada a natureza teórica do tema escolhido por Bárbara, é justificável a ausência de dêiticos espaciais, que serviriam para demonstrar objetos, movimentos e gestos. Sendo assim, podemos afirmar que Bárbara também desenvolveu a capacidade aqui analisada.

(5CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão verbal de um texto, uso do imperativo, infinitivo, presente do indicativo, futuro do presente do indicativo.

Com o intuito de analisar o desenvolvimento da capacidade acima no discurso de Bárbara, apresentamos alguns trechos abaixo:

*“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.”*

(Trecho 146 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Agora **eu irei apresentar** pra vocês quais são as etapas de sistematização do gênero seminário.”*

(Trecho 147 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Agora **nós vamos ver** as etapas para sistematização do gênero*

(Trecho 148 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Pra isso, **fique comigo**, e **não se esqueça** de inscrever no canal, dá like no vídeo.”*

***Continuem** no vídeo pra você entender cada uma dessas etapas.”*
(Trecho 149 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Então é necessário você **habilitar** o seu aluno. Você **sistematizar** o gênero com seu aluno.”*

(Trecho 150 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“**Você tem que perguntar** aos seus alunos quais são, como que é a estrutura de um seminário.”*

(Trecho 151 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Analisando os excertos acima, com os verbos e locuções verbais destacados, verificamos que Bárbara fez uso dos tempos e modos verbais esperados para o gênero tutorial, como o futuro do presente (perifrástico e simples), o imperativo e o infinitivo. Contudo, devemos observar que a cursista não foi capaz de manter a padronização no uso dos tempos e modos verbais, utilizando-os todos de forma aleatória. Embora essa mescla não comprometa a

coesão do texto, entendemos que a opção por um único tempo ou modo traria mais fluidez e clareza ao discurso.

(6CLD) Expandir, selecionar e utilizar vocabulário que permita melhor compreensão e produção dos textos.

Retomamos os trechos a seguir, já mencionados na análise da 3CA, para procedermos à verificação da capacidade agora analisada. Vejamos:

*“O gênero seminário é como qualquer outro **gênero textual** e precisa de uma **sistematização**.”*

(Trecho 152 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Precisa de seguir uma **sequência didática**.”*

(Trecho 153 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Então, ele é um gênero também que é **preconizado pelos PCNs**, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa.”*

(Trecho 154 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Com a com a produção dos alunos, nós temos **os módulos de estudo do gênero**.”*

(Trecho 155 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Então é necessário você **habilitar o seu aluno**.”*

(Trecho 156 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Ele é um **gênero de modalidade oral**.”*

(Trecho 157 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Já com relação aos **aspectos linguísticos discursivos** há uma predominância da primeira pessoa do plural. As formas verbais também são atemporais.”*

(Trecho 158 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Chamamos a atenção para os termos destacados nos excertos acima. Note-se que são termos e expressões bastante específicos do vocabulário dos professores de Língua Portuguesa, provavelmente adquiridos no curso de extensão. Assim, constatamos que Bárbara foi capaz de selecionar um vocabulário que estivesse de acordo com o tema de seu tutorial, ao mesmo tempo que fosse inteligível para seus espectadores.

Ampliando essa análise, poderíamos dizer que nem todos os professores de Língua Portuguesa têm acesso aos conhecimentos relacionados a essas expressões, o que poderia prejudicar o entendimento de alguns espectadores e dificultar a execução das ações por parte deles. Por outro lado, em uma visão, talvez um tanto otimista, mesmo aqueles que não conhecem todos os termos citados por Bárbara, poderiam sentir-se instigados a buscar esses

conhecimentos em outras fontes, o que, de todo modo, seria uma contribuição da cursista para a ampliação do conhecimento dos professores de LP.

(7CLD) Utilizar as diferentes vozes que compõem o texto, a do enunciador e a do interlocutor (este, por meio de comentários no site do *Youtube* 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.

Trazemos agora um excerto da primeira produção de Bárbara, na qual pudemos verificar a ocorrência de mais uma voz em seu discurso.

“Hoje a gente está aqui pra mais um tutorial é e hoje a gente vai aprender a fazer uma coisa que é muito pouco ensinada no ambiente da sala de aula: a fazer seminários. Vocês já ouviram falar desse gênero textual? Vocês já fizeram algum seminário na vida? Eu aposto que já, né? Com certeza na vida acadêmica de vocês, na escola, tiveram contato ou precisaram fazer o gênero e o seminário. Só que esse tipo de gênero, esse texto esse trabalho que os professores costumam pedir, ele é muito pouco ensinado.

Então muitas vezes a gente a gente é obrigada a fazer um seminário, mas a gente não sabe como faz, a gente só vai e tenta fazer e é avaliado a partir desse momento.

Então hoje, nosso tutorial, eu vou explicar pra vocês como fazer um gênero, como fazer um seminário.

Esse vídeo também é pra você, professor de português, que quer pedir seus alunos pra fazer o seminário, mas não tem ideia de como ensinar isso dentro da sala de aula.”

(Trecho 159 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

A partir desse fragmento, podemos identificar que, inicialmente, Bárbara fala para dois públicos distintos: alunos e professores. Quando ela introduz o tema de seu tutorial, ela o faz se colocando como uma aluna que já viveu a experiência de produzir um seminário sem orientação prévia. Isso fica claro quando ela diz *“Então, muitas vezes a gente a gente é obrigada a fazer um seminário, mas a gente não sabe como faz, a gente só vai e tenta fazer e é avaliado a partir desse momento.”*. Nesta fala, está presente não só a voz de Bárbara, como também de possíveis alunos espectadores que passaram pela mesma experiência.

Já em outro momento, ela evoca a voz de espectadores professores, que gostariam de utilizar o seminário em suas práticas, mas não sabem como. A voz desses espectadores aparece, através do discurso de Bárbara no seguinte trecho: *“Esse vídeo também é pra você, professor de português, que quer pedir seus alunos pra fazer o seminário, mas não tem ideia de como ensinar isso dentro da sala de aula”*.

Salientamos que na produção final de Bárbara, a voz dos alunos é apagada, passando a cursista a dialogar apenas com interlocutores professores, adequando seu tutorial à proposta do curso, que previa a produção de tutoriais sobre objetos pedagógicos, contribuindo para a formação inicial e continuada de professores.

Diante dessa análise, podemos afirmar que a cursista foi capaz de não apenas utilizar diferentes vozes em seu texto-tutorial, mas também de adequar o uso dessas vozes, de acordo com o objetivo comunicativo do texto.

(8CLD) Reconhecer e utilizar (ou não) a modalização em um texto

Com o objetivo de analisar o desenvolvimento dessa capacidade por Bárbara, selecionamos os trechos a seguir:

*“Então **é necessário** você habilitar o seu aluno. Você sistematizar o gênero com seu aluno pra ele ser capaz de se comunicar nos mais diferentes níveis.”*
(Trecho 160 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Nós temos a etapa de motivação para a produção. Então **é necessário** você despertar nos seus alunos o motivo dele estar aprendendo aquele gênero. O motivo dele estar aperfeiçoando aquele gênero.”*
(Trecho 161 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Nesse momento os alunos já vão estar munidos de todo o conhecimento para a prática do gênero. Para sistematização do gênero **é necessário** que você apresente ao seu aluno possibilidades, né?”*
(Trecho 162 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Por ser um gênero oral, basicamente da modalidade oral, **é necessário** que elementos não verbais tenham um tratamento adequado.”*
(Trecho 163 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“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.”*
(Trecho 164 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Conforme podemos verificar nos destaques acima, não verificamos muitas ocorrências de modalizações. A que mais se destaca é a modalização deôntica, na qual a cursista enfatiza a necessidade de se realizar algumas ações durante o processo da SD do gênero seminário, quando ela utiliza a expressão “é necessário”. Este uso se relaciona à instrução, comum no tutorial, pois direciona o espectador ao que fazer.

Além dessa, pudemos detectar a ocorrência de modalização apreciativa como recurso argumentativo, quando Bárbara tenta persuadir os espectadores a darem likes em seu vídeo, “pra gente poder melhorar um pouquinho da educação no nosso país”. Vemos aqui que ela se

coloca também como responsável de melhorar a educação a partir da disseminação de seu vídeo, como se dividisse com seu espectador uma tarefa, que, digamos, não é pequena.

Sendo assim, constatamos que Bárbara desenvolveu a capacidade de utilizar modalidades em seu tutorial, conforme estudado ao longo da SD, no curso.

(9CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do espectador

Observemos os seguintes excertos:

*“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.**”*

(Trecho 165 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“**Agora eu pergunto pra você: Você já se pegou pensando em pedir aos seus alunos para produzirem seminários?**”*

(Trecho 166 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*“Agora **nós** vamos ver as etapas para sistematização do gênero. Nesse módulo **nós** vamos aprimorar aspectos e elementos não verbais.*

(Trecho 167 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Sobre essa capacidade, vemos claramente o desenvolvimento de Bárbara quando ela se dirige diretamente a seus interlocutores, estabelecendo com eles uma relação de proximidade, como se estivesse cara a cara. Essa relação é exemplificada pelas expressões “Esse vídeo é pra você, professor de português”, e “Agora eu pergunto pra você”.

Além disso, percebemos uma certa relação de intimidade no vocativo escolhido pela cursista para iniciar seu diálogo com os interlocutores, quando os saúda: “Oi, gente”, o que também demonstra a intenção de estabelecer uma relação de proximidade com seu público. Daí vem a confirmação de que Bárbara, de fato, desenvolveu a capacidade aqui analisada.

(10CLD) Utilizar (ou não) marcadores conversacionais de acompanhamento (né, tá), de acordo com os objetivos de público e circulação do gênero.

Vejamos as ocorrências abaixo, identificadas no discurso de Bárbara:

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

(Trecho 168 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

*"Sempre chamando atenção do seu aluno pra a relevância do objetivo, né?"
(Trecho 169 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)*

*"Comunicativo do gênero. Depois da primeira produção, né?"
(Trecho 170 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)*

*"Para sistematização do gênero é necessário que você apresente ao seu aluno possibilidades, né."
(Trecho 171 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)*

*"Nesse momento os alunos podem fazer um resumo, né?"
(Trecho 172 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)*

*"Os alunos podem usar sentenças, né?"
(Trecho 173 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)*

Tanto na produção inicial quanto na final, identificamos o mesmo número de ocorrências do marcador “né”, conforme vemos nos exemplos acima. Embora seja um marcador mais informal, seu uso não prejudica o grau de formalidade do tutorial de Bárbara, já que ocorre poucas vezes ao longo dos 9 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 espectador. Sendo assim, podemos dizer que a cursista fez um uso adequado dos marcadores, desenvolvendo, portanto, a capacidade 10CLD.

(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.

Para que possamos perceber esses elementos no discurso de Bárbara, destacamos dois trechos, aqui acrescidos da minutagem da transcrição, a fim de que a análise possa ser realizada.

*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. Éh::, 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.”

(Trecho 174 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

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 Linguagem, Ensino e Práticas Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora 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.”

(Trecho 175 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Como podemos observar, Bárbara apresenta uma fala pausada, com ritmo contínuo, boa fluência e sem truncamentos. Não se percebem também correções e quase nenhuma hesitação, o que demonstra uma fala previamente preparada e/ou mesmo ensaiada. Desse modo, é possível concluir que a cursista se apoiou em um roteiro escrito, conforme orientado em nosso curso, visando a alcançar o objetivo de demonstrar para os espectadores mais segurança e clareza na demonstração das ações a serem executadas em seu tutorial. Enfatizamos também que a prática da roteirização da fala também contribui para reduzir o nervosismo, permitindo que o locutor, a cursista nesse caso, se apresente de forma mais calma, sem muitas hesitações ou com a voz trêmula, como Bárbara foi capaz de fazer.

5) Capacidades Multissemióticas

(1CMS) Compreender as relações de sentido entre os elementos verbais e não verbais do gênero

Nos excertos e imagem abaixo, podemos ver como Bárbara faz uso de elementos verbais e não verbais para passar a mensagem pretendida:

“O seminário, ele conta com algumas fases, com algumas etapas. Nós temos a fase de abertura na qual os integrantes da equipe podem se apresentar. Nós temos logo em seguida a frase de introdução ao tema. (...)”

(Trecho 176 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“Depois nós temos a fase de apresentação do plano da exposição.”

(Trecho 177 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“Logo depois nós temos o desenvolvimento o encadeamento dos temas dos subtemas.”

(Trecho 178 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

“(...) enfim para concluir, chegamos à parte final que consiste em... então, essa é a sistematização do gênero Seminário. Por ser um gênero oral, basicamente da modalidade oral, é necessário que elementos não verbais tenham um tratamento adequado. Nesse momento, a voz é o suporte principal do gênero.”
(Trecho 179 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Figura 86 - Etapas do Seminário

Uma fase de abertura	Apresentação da equipe
Fase da introdução ao tema, (Introdução)	"vou tentar-lhes explicar hoje..."; "vou abordar primeiramente...depois...enfim..."; "o assunto de meu seminário é...";
Apresentação do plano da exposição	"vamos começar por..."
Desenvolvimento e encadeamento dos temas/subtemas	"Depois de apresentada a introdução, passemos à segunda que trata de..."; "...a etapa seguinte é..."
Fase de recapitulação	"Como foi visto até aqui, o fenômeno de Funciona da seguinte forma..."
Fase da conclusão e encerramento	...enfim, ..."; "Para concluir..."; "chegamos à parte final que consiste em..."

Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Observamos aqui que a cursista, ao descrever as etapas do gênero Seminário, objeto de ensino de seu tutorial, vai apontando cada uma dessas etapas com o ponteiro do *mouse*, fazendo uso de um elemento não verbal articulado ao seu discurso. Sendo assim, podemos dizer que Bárbara foi capaz de associar esses elementos tendo em mente a relação de sentido entre eles.

(2CMS) Aprender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem dos sons, vídeos e imagens

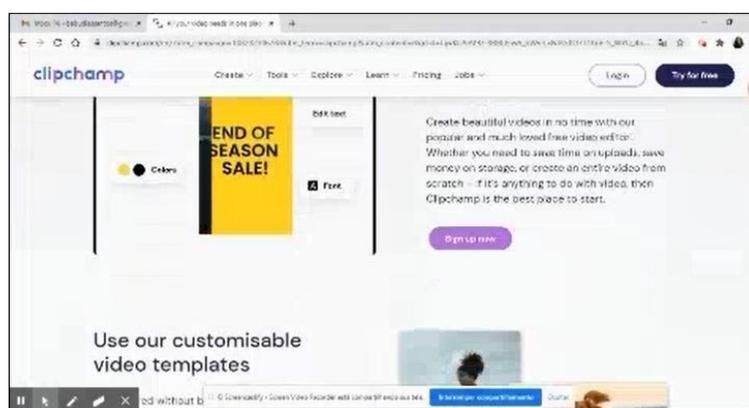
Analisemos, agora, a forma como Bárbara utiliza conhecimentos variados para articular esses elementos em seu tutorial, por meio das imagens abaixo:

Figura 87 - Imagem e música de abertura



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Figura 88 - Demonstração de página



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Na figura 86, temos a imagem que corresponde à vinheta de abertura do tutorial de Bárbara. Ela vem acompanhada de uma música instrumental alegre, que dá um tom descontraído ao tutorial, convidando os espectadores a assistirem. Já na figura 87, temos um exemplo do uso que Bárbara fez da tela do computador, trazendo imagens reais do aplicativo *Clipchamp* para demonstrar aos interlocutores as possibilidades de ferramentas para serem usadas na produção do gênero Seminário, tema de seu tutorial.

Assim, percebemos que a cursista foi capaz de elencar conhecimentos e ferramentas e utilizá-los na produção dos sentidos desejados em seu vídeo, o que confirma o desenvolvimento da capacidade aqui analisada.

(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

Para analisarmos essa capacidade, elaborada por nós especificamente para este trabalho, é importante observar o conjunto de imagens abaixo, comparando a primeira e a segunda produção de Bárbara, pois é nítida a mudança em alguns aspectos. Vejamos:

Figura 89 - Cenário 1ª produção



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Figura 90 - Cenário Produção final



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Ao analisarmos as duas imagens aqui destacadas, podemos ver uma grande evolução nas produções de Bárbara em relação ao cenário e ao posicionamento da câmera. Observa-se na primeira produção o que podemos chamar de uma 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, o que dificulta o direcionamento do olhar dela diretamente para o espectador, além de deixar sua imagem um tanto disforme.

No módulo de avaliação das primeiras produções do tutorial, apresentamos às cursistas, como já dissemos, a lista de constatações de cada tutorial e, também, discutimos com elas alguns dos aspectos que poderiam ser modificados em seus tutorias. Para Bárbara, chamamos a atenção para essas duas inadequações aqui analisadas e, observando a imagem referente à produção final, podemos ver como ela foi capaz de acionar os conhecimentos discutidos, modificando e adequando seu vídeo. Podemos observar que, na produção final, ela escolhe um cenário “limpo”, sem nenhum objeto à vista, mais claro e iluminado e modifica o posicionamento da câmera, elevando-a, o que lhe permite direcionar melhor seu olhar.

Desse modo, é possível afirmar que Bárbara desenvolveu a capacidade 3CMS.

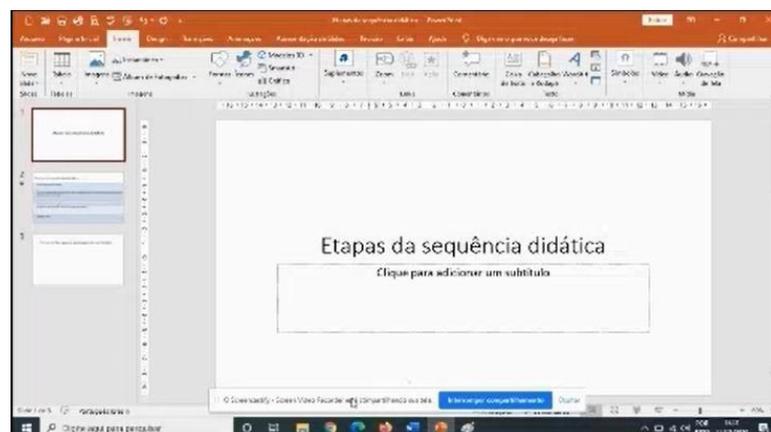
(4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca, como objetos do cenário, materiais disponíveis para confecção do objeto pedagógico

Para verificarmos o desenvolvimento dessa capacidade, elencamos o excerto e as imagens a seguir:

“Para sistematização do gênero é necessário que você apresente ao seu aluno possibilidades né? As ferramentas que são utilizadas para fazer no seminário. Normalmente nós utilizamos slides, utilizamos eh cartolinas, para a produção de seminários. Outros mecanismos, outras ferramentas também podem ser utilizadas. 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.”

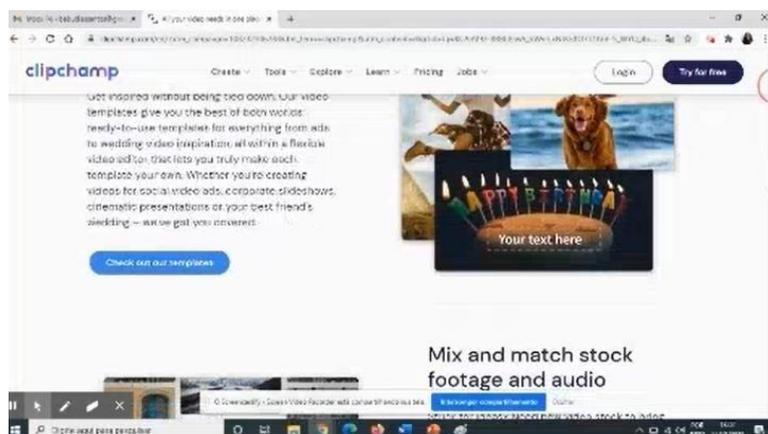
(Trecho 180 – Tutorial de Bárbara Santos. 2020)

Figura 91 - Powerpoint



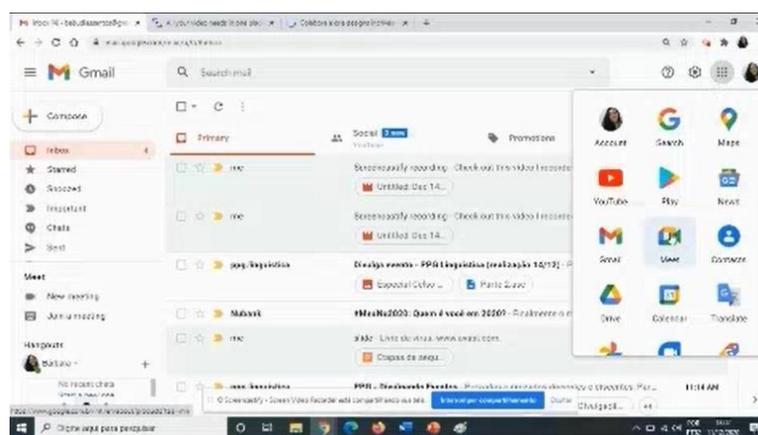
Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Figura 92 - Uso do Clipchamp



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Figura 93 - Ferramentas do Google



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

A partir do excerto e das imagens aqui analisados, podemos perceber que Bárbara foi capaz de articular elementos não verbais com o contexto que a cerca quando a cursista apresenta aos seus espectadores uma série de possibilidades de uso de ferramentas digitais na produção de um Seminário. Lembrando que esse trabalho foi realizado durante o período de isolamento social e, portanto, ensino remoto, as escolhas de Bárbara por aplicativos digitais demonstram que a cursista se preocupou em oferecer ferramentas que fossem úteis naquele contexto, além de mencionar o uso da cartolina, mais comum em sala de aula.

Visando, ainda, a uma melhor apresentação de seu tutorial, a cursista demonstrou em tela esses aplicativos, o que trouxe uma informação mais precisa para seus interlocutores, em vez de apenas mencionar a existência desses instrumentos.

(5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero

Vejamos, nas imagens destacadas a seguir, os elementos semióticos utilizados por Bárbara para compor seu tutorial:

Figura 94 – Letreiro 1



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Figura 95 - Letreiro 2



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Figura 96 - Quadro de etapas

Etapas da sequência didática
• Motivação para a produção
• Primeira produção (escolha do tema, sistematização do gênero, apresentação das ferramentas utilizadas para a produção)
• Módulos de estudo do gênero (aprimoramento de aspectos não-verbais, maior sistematização do gênero, adequação de aspectos variados do gênero)
• Produção final

Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Destacamos aqui três imagens que trazem elementos utilizados por Bárbara tanto para demarcar as etapas de seu tutorial como também para servir de apoio ao conteúdo que ela pretendeu transmitir. Uma vez que o objeto pedagógico ensinado pela cursista se tratou de uma SD do gênero Seminário, não há objetos e materiais a serem demonstrados, por isso, ela utiliza letreiros e quadros para organizar as ações que ela demonstra em seu tutorial, fazendo uso de elementos semióticos para compor sua produção, que alterna sua própria imagem e os letreiros.

(6CMS) Analisar e empregar os elementos cinésicos como expressões faciais e corporais, gestual, movimentos de tela, apresentação física (vestuário, penteado, acessórios, etc.).

Para analisar essa capacidade, agrupamos os elementos cinésicos de acordo com a sua utilização por Bárbara, conforme demonstramos adiante:

Expressões faciais e gestual

Figura 97 - Expressão facial



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Figura 98 - Gestual



Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

As duas imagens apresentadas acima demonstram o início do tutorial, quando Bárbara se apresenta, 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 uma maior utilização das mãos ou de movimentos corporais.

Movimentação de tela

Como já demonstramos nas figuras de 90 a 95, a cursista utilizou uma série de movimentos de tela para ensinar os espectadores como elaborar uma SD do gênero Seminário. Com imagens, quadros, tela inicial de sites e aplicativos, ela apresenta aos espectadores, desde o plano global do gênero, passando pelas ferramentas que podem ser utilizadas em sua produção, até a sistematização dos elementos não verbais presentes no Seminário. Mais uma vez, por se tratar de um objeto teórico, a cursista não tinha utensílios ou matérias a serem demonstrados, mas sim a movimentação das telas para demonstração.

Apresentação física

Observamos nas duas imagens abaixo, como já comentamos anteriormente, a modificação do vestuário e da apresentação física de Bárbara, da primeira para a produção final. Vale dizer que esse tema foi amplamente comentado na live da professora Letícia Storto, convidada por nós para o curso. A professora abordou uma série de aspectos relacionados aos elementos não linguísticos 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 casual para o tutorial, além da ausência de um certo “cuidado” com a aparência. A diferença entre a aparência de Bárbara na primeira e na produção final é bastante visível, o que demonstra o desenvolvimento dessa capacidade.

Figura 99 - Aparência física 1ª produção

Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Figura 100 - Aparência física produção final

Fonte: Tutorial de Bárbara Santos (2020)

Diante da análise aqui apresentada, preenchamos o quadro síntese que demonstra as capacidades desenvolvidas por Bárbara tanto na produção inicial quanto na final. É possível perceber que a cursista apresentou uma evolução da primeira para a segunda produção e que, há capacidades que não foram desenvolvidas, o que consideramos normal. Todavia, 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 cursista, aqui analisado.

Quadro 14 - Síntese das capacidades de linguagem desenvolvidas por Bárbara

Categories	Critérios de classificação	Prod. Inicial	Prod. Final
CS (capacidades de Significação) (2011)	(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 (Capacidades de Ação) (2010)	(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) Levantar em conta propriedades linguageiras 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 (Capacidades Discursivas) (2010)	(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 (Capacidades Linguístico-discursivas) (2010)	(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	X	X

	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.	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.		
CMS (Capacidades Multissemióticas) Citadas por Dolz (2015) e categorizadas por Cristovão e Lenharo (2016)	(1CMS) Compreender as relações de sentido entre os elementos verbais e não-verbais do gênero;	X	X
	(2CMS) Apreender 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

Após a síntese que permite visualizar as capacidades desenvolvidas, o que nos leva a considerar a sequência didática como prática efetiva para a formação docente, passaremos agora ao exame dos elementos que serviram de investigação para o nosso terceiro objetivo nesta tese, em que analisamos os conhecimentos desenvolvidos pelas cursistas durante o curso “Práticas de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa” e explicitados na sessão reflexiva ocorrida ao final do curso.

6.3 AS REFLEXÕES FEITAS PELAS CURSISTAS

Nesta seção, tencionamos responder ao objetivo três de nosso trabalho, que é “compreender as reflexões feitas pelos professores durante o curso “Práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa”, permitindo-nos realizar uma investigação muito apropriada para a formação docente, uma vez que, para compreender essas reflexões, buscamos entender mais especificamente como os docentes pretendem transformar a experiência de produção e circulação do gênero oral, no caso o tutorial, em elemento didático. Isso quer dizer que

propiciamos uma discussão bastante detida no agir didático, buscando investigar que elementos da própria experiência, ou seja, da formação “pela linguagem” podem transformar a ação docente futura.

A partir dos questionamentos e indagações feitos durante a sessão reflexiva, as professoras-cursistas puderam revelar aspectos de sua experiência com o curso e com a produção do gênero tutorial em vídeo, o que nos trouxe a este momento da análise.

Para organizar e mapear os temas, elaboramos o seguinte quadro síntese dos segmentos de orientação temática e dos segmentos de tratamento temático, elencados a partir da análise da sessão reflexiva feita após a produção do tutorial pelas cursistas. O quadro mostra, de modo organizado, o conjunto de temas da sessão, conforme demonstramos a seguir:

Quadro 15 - SOT e STT na Sessão de Reflexão

SOT	STT	SUB-STT	
EXPERIÊNCIA DO CURSO	Resultados positivos na vida profissional		
	Mudança de perspectiva sobre si mesmo	Imagem e voz	
		Capacidade de lidar com tecnologias	
FORMAÇÃO DOCENTE	Lacunas na formação		
	Saberes docentes		
	Relação fala/escrita oralidade		
	Formação pela linguagem		
PRODUÇÃO DO GÊNERO TUTORIAL	Ausência de experiência com o gênero Tutorial		
	Preparação para a produção		
	Dificuldades de Produção		
	Reconhecimento dos elementos multimodais da oralidade	Disposição dos lugares (lugares, iluminação, disposição)	
		Meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, ritmo, risos, sussurros, respiração)	
		Meios cinésicos (postura física, movimentos de braços ou pernas, gestos, olhares, mímicas faciais)	
USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	Efeitos da produção do tutorial para o ensino de oralidade		
	Dificuldades com o uso das tecnologias (aplicativos)		

Fonte: A autora

Como podemos observar, os grandes temas que emergiram na sessão reflexiva versaram sobre **a experiência do curso, a formação docente, a produção do tutorial e o uso das**

tecnologias digitais. Tanto eles quanto seus subtemas não foram tópicos de discussão na ordem apresentada no quadro acima, mas foram abordados a partir de perguntas mediadoras e se alternaram à medida que as cursistas se sentiam à vontade para expressar suas observações.

Ao analisarmos as falas das cursistas, verificamos que a “experiência do curso” foi o tema mais discutido, especialmente no que diz respeito à “mudança de perspectiva sobre si mesmo”. Para as cursistas, inicialmente, o curso apresentou-se como um grande desafio, mas que foi compreendido de forma positiva, trazendo uma mudança na forma como se viam antes e depois de elaborar e aparecer em uma produção visual.

Nos chama a atenção também o fato de as cursistas mencionarem as dificuldades com o uso das tecnologias digitais, o que demonstra um longo caminho a ser percorrido em relação a essa questão na formação de professores, embora a própria BNCC, por exemplo, já indique o trabalho com as TIDIC. Para além do acesso a equipamentos, é preciso pensar na capacitação dos professores para seu uso no ensino, o que foi nosso objeto de discussão também no curso.

E como não poderia deixar de ser, o tema do ensino da oralidade permeou muitas reflexões trazidas pelas professoras-cursistas, que revelaram o pouco conhecimento que tinham sobre o assunto ao iniciarem o curso, demonstrando, e confirmando, a lacuna existente na formação de professores para o ensino da oralidade em sala de aula, assim como a ausência de experiências de produção de gêneros orais, como já discutimos amplamente aqui.

Sendo assim, a organização e análise desses temas demonstram que cursos de formação que abordem o ensino de oralidade, somado à tarefa de produção de um gênero oral, podem trazer ganhos para os professores em formação e já formados, indo ao encontro do que temos defendido ao longo deste trabalho.

Ampliando ainda mais nossa análise, passaremos agora à compreensão das reflexões feitas pelas cursistas, a partir dos três níveis de desenvolvimento do adulto postulados por Bronckart (2013), que são os de **conceitos**, os de **ação** e os de **pessoas**, uma vez que eles estão relacionados a saberes que consideramos os pilares da formação docente.

6.3.1 Reflexões sobre os saberes no nível dos conceitos

Retomando Bronckart (2013), entendemos que o desenvolvimento dos conceitos está relacionado aos saberes das ciências, da matemática, ou seja, conhecimentos do “mundo objetivo”. Para nós, neste trabalho e no curso oferecido, apoiados em Marcuschi (2010), tomamos os conceitos que dizem respeito à **fala** e à **escrita**, enquanto modalidades de uso da língua, assim como os de **oralidade e letramento**, enquanto práticas sociais. Também

elencamos as discussões relacionadas à dicotomia fala/escrita, já superada, bem como a relação entre essas modalidades num *continuum*, observando que ambas não podem ser analisadas separadamente, e que são acessadas de modos diferentes de acordo com a prática social em questão.

Como repercussão dessa discussão, podemos observar uma apropriação destes conceitos pela cursista Fábía, quando diz:

(TF20) Fábía: Quando a gente fala na oralidade, as crianças não pensam, não fazem essa reflexão que a gente pode se preparar, que a gente pode se planejar, pra tudo que a gente faz na vida. Então esse é o ponto forte: que eu acho que tudo que eles vão fazer a partir dali, eles vão querer relatar primeiro, por escrito, pra que eles sigam o roteiro na vida deles. [...] Porque ali foi um trabalho dessa questão de você utilizar a oralidade junto com a escrita. A todo momento nós seguimos um roteiro e nós organizamos a parte escrita pra que a gente pudesse verbalizar, né?
(Sessão Reflexiva, 2020)

Neste trecho, Fábía discorre sobre suas aprendizagens com o curso e sobre a experiência de produzir um gênero. Vejamos que Fábía foi capaz de perceber que mesmo os gêneros predominantemente orais não prescindem da escrita. A reflexão da cursista se dá em torno da necessidade de se demonstrar aos alunos que, ao produzir um gênero oral, é necessário elaborar um roteiro escrito que guiará a fala durante a produção. Desse modo, observamos que a cursista se apropriou do conceito da relação entre fala e escrita e da necessidade de planejamento para uma fala não improvisada, demonstrando conhecimento acerca da superação da dicotomia e do mito da desorganização da fala em relação à escrita, como nos aponta Marcuschi (2010).

Ainda sobre a relação fala/escrita, destacamos também dois trechos do discurso de Leidiane, nos quais a cursista reflete sobre a diferença no processo de produção de um gênero oral e um escrito. Vejamos:

(TF96) Leidiane: Porque quando a gente fala de escrita, é muito normal a gente tá escrevendo, errou, a gente volta, apaga. E na oralidade, parece que quando a gente erra, não pode, né.
(Sessão Reflexiva, 2020)

(TF98) Leidiane: Eu acho que esse talvez seja o problema quando a gente fala da oralidade, né? Porque a correção é feita na hora, às vezes, todo mundo vê. A escrita fica mais escondidinho, né? A gente, as pessoas, só têm acesso ao texto final, pronto. Ninguém viu todo o processo que a gente teve, né.
(Sessão Reflexiva, 2020)

Diante dessa reflexão, podemos verificar que a cursista expressa um entendimento bastante claro a respeito do processo de produção e de correção de trechos em um gênero oral.

Neste ponto da sessão reflexiva, o tópicO discutido era o papel do roteiro escrito no processo de gravação do tutorial. Observa-se que Leidiane tem consciência dos diferentes processos que evoluem um texto oral e um texto escrito. Além disso, ao mencionar a questão da correção, a cursista demonstra o entendimento da necessidade do planejamento da fala em um contexto de produção mais formal. Diante disso, percebemos que a fala de Leidiane demonstra o surgimento de saberes relacionados ao conceito da relação fala/escrita, como discutido por nós durante o curso de formação.

Sobre os saberes relacionados a conceitos, vamos analisar agora trechos que demonstram a apropriação, por parte das cursistas, dos aspectos que dizem respeito aos elementos paralinguísticos e cinésicos. De acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2004), faz parte da comunicação oral a utilização de “*signos de sistemas semióticos não linguísticos*” (p. 134), reconhecidos como significantes. Esses signos são organizados em categorias, conforme o quadro abaixo:

Quadro 16 - Meios não linguísticos da comunicação oral

MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz melodia elocução e pausas respiração risos suspiros	atitudes corporais movimentos gestos troca de olhares mímicas faciais	ocupação de lugares espaço pessoal distâncias contato físico	roupas disfarces penteados óculos limpeza	lugares disposição iluminação disposição das cadeiras ordem ventilação decoração

Fonte: Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 134)

Sendo assim, quando se estuda ou se produz um gênero oral, é necessário estar atento a esses elementos, a esses signos, para que se conheça e se domine o gênero em sua totalidade. Vejamos as falas das professoras-cursistas Leidiane e Roseane, primeiramente:

(TF94) Leidiane: Ah, eu acho que, assim, essas questões que a Gisele colocou agora, sobre a gente ver a iluminação, o tom de voz, né, se a gente tá falando muito rápido, ou muito devagar, assim, eu acho que antes a gente pensava, mas quando a gente vai produzir, isso fica muito mais claro, pra gente.

O quanto de cuidado a gente precisa ter, porque a gente começa a gravar, a gente percebe que eu falei demais, ou eu falei muito rápido, ou eu falei muito devagar. E aí, cê volta e tem que regravar. E todo esse processo ajuda muito a gente a entender o funcionamento do gênero.

(Sessão Reflexiva, 2020)

Observamos aqui a preocupação de Leidiane com o ritmo de sua voz. Leidiane declara que, ao analisar a primeira gravação de seu tutorial, observou seu ritmo de voz acelerado e detectou inadequações nesse sentido, o que fez com que tivesse que regravar seu vídeo. Ela menciona, também, “*o quanto de cuidado a gente precisa ter*” no discurso oral, e o quanto a observação desse aspecto ajuda na compreensão do gênero, no caso, o tutorial. Essa fala de Leidiane demonstra que a cursista foi capaz de refletir sobre os meios paralinguísticos na produção de seu tutorial, o que, para nós, significa que ela desenvolveu um saber relacionado a essa temática. Note-se, ainda, que a cursista relata que foi na própria produção que esse aspecto ficou mais evidente, levando-nos a crer que a experiência de produção do gênero foi de grande contribuição para a aprendizagem dela, mais do que se tivesse estudado apenas conceitos sem exemplificações.

Tomemos, agora, a fala de Roseane.

(TF132) Roseane: E a respeito da fala, eu sou, eu sou, eu falo assim, rápido e, e, na hora do vídeo eu queria falar rápido e eu lembrava que tinha que parar, respirar, falar devagar, porque todo mundo tinha que me entender. Aí, de repente, começava de novo, falar rápido. Mesmo eu tendo feito o roteiro direitinho, tendo lido, eu queria falar rápido. Não sei se era o medo de terminar ou se era o costume da gente falar assim.

(Sessão Reflexiva, 2020)

A cursista relata que já possui um ritmo de fala acelerado e que, durante a produção, mesmo tendo um roteiro prévio, teve que se atentar para esse aspecto, também demonstrando apropriação dos conceitos relacionados aos elementos paralinguísticos da oralidade. Roseane atenta para a necessidade de “*parar, respirar, falar devagar*” para que seus espectadores entendessem a sua fala no vídeo, demonstrando que ela percebe a diferença entre uma fala espontânea e uma fala previamente preparada para um contexto mais formal. Desse modo, compreendemos que a cursista demonstrou a capacidade de acessar o conceito apresentado durante o curso e se apropriar dele durante a produção de seu tutorial, demonstrando que a experiência de elaboração do tutorial em vídeo trouxe ganhos mais concretos para as cursistas. Percebe-se, nesse sentido, que o refinamento dos conceitos aparece sempre articulado às experiências de produção.

Dando prosseguimento à análise dos saberes desenvolvidos pelas docentes, observemos outros trechos em que se discutem os meios cinésicos:

(TF132) Roseane: Assim, eu percebi que quando eu ia gravar, né, eu queria rir. Era como se eu tivesse vendo as pessoas que iam me assistir. Aí, eu queria rir, eu queira interagir, mas eu lembrava que não tinha alguém ali pra interagir comigo. Aí, eu

parava e as minhas expressões faciais mudavam, tipo, aquele momento do riso, eu lembrava que a pessoa não tava ali. Aí, eu olhava, "Ah, mas não tem ninguém aqui.". Aí a expressão facial mudava, aí eu: "Meu deus, e agora?".

O meu, além do erro na fala, eu tava percebendo que eu me movimentava muito, os gestos de cabeça, e mexia a cabeça e mexia os olhos rápido e falava assim: "Meu Deus, quem assistir esse vídeo não vai nem prestar atenção no que eu tô falando". Aí, toda vez que eu tentava, movimentava aquele jeitinho de ficar mexendo a cabeça. Eu falei: "Gente, eu tenho o que parece um tique na minha cabeça".

(Sessão Reflexiva, 2020)

Neste trecho, notamos o cuidado da cursista com suas expressões faciais e corporais, seus movimentos de cabeça e a postura adequada para o contexto de produção do tutorial. Ainda de acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2004), os meios cinésicos são também constituintes dos gêneros orais e devem ser considerados em sua produção, uma vez que agregam significado ao texto oral, sendo que sua ocorrência pode revelar emoções involuntárias (aceleração cardíaca, vermelhidão do rosto) ou mesmo contribuir positivamente para a comunicação oral (postura, atitude corporal). Desse modo, a atenção dada por Roseane às suas expressões faciais denota que a cursista estava consciente do contexto de circulação de seu vídeo (o canal do Grupo de Pesquisa LEPs, no *Youtube*) que, por se tratar de ambiente acadêmico, os risos, neste caso demonstrando nervosismo, não eram adequados.

Destacamos que essas reflexões são diferenciais na formação docente: o trabalho antes intuitivo do professor, quando ainda não domina os conceitos, passa a ser feito de forma consciente, diferencial possível a partir da imersão em atividades de apropriação de conhecimento científico, como a formação docente proporcional.

Além disso, com relação à postura corporal, a cursista demonstra que foi capaz de se autoanalisar e perceber que os movimentos de cabeça poderiam chamar mais a atenção do espectador do que o próprio conteúdo de seu tutorial. Assim, como nos apontam os autores supracitados, os elementos não-linguísticos podem contribuir ou não para a significação do texto oral e, nesse caso, Roseane detectou um movimento corporal que traria mais prejuízo do que acréscimo a seu texto. Sendo assim, verificamos que os conceitos sobre esse tema tratados no curso "Práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa" foram apropriados de forma pertinente por Roseane, gerando um saber no nível dos conceitos relacionados à oralidade, a ponto de ela verbalizar claramente sobre o tema. Destacamos, então, o movimento indicado por Bronckart (2013) de que a reflexão é essencial para o desenvolvimento docente.

Ainda com relação aos elementos não linguísticos, destacamos agora um trecho em que as cursistas discutem questões referentes à iluminação do ambiente, ao gravarem o tutorial.

(TF90) Michelle: **A questão de luz, né, que, querendo ou não, quando você mora em apartamento, você tem que procurar um lugar que tenha mais claridade pra**

poder fazer, uma parede clara. Então eu procurei fazer isso. **Procurei colocar uma roupa também clara, pra não chamar atenção.** E, assim, tentei. Dentro da questão do visual, né, porque eu acho que é importante.

(TF96) Leidiane: Porque, assim, foi um desafio grande, né, porque a gente teve que pensar num roteiro, a gente, pelo menos no meu caso, eu tive que aprender muita coisa sobre tecnologia, que eu sou muito ruim nesse ponto, e, aí, você a questão da iluminação, **que foi outro sacrifício achar um lugar que tivesse uma iluminação boa.** Às vezes você tá tentando gravar, tinha um barulho externo, cê voltava, cê, né, tinha sua fala programada, cê errava alguma coisa, tinha que voltar.
(Sessão Reflexiva, 2020)

Como já discutimos aqui, e exemplificamos no quadro 16, a iluminação do ambiente é um recurso que deve ser abordado e observado quando se trabalha com um gênero oral. Esse conceito também foi abordado em nosso curso, no módulo que tratou dos meios não linguísticos no estudo dos gêneros orais¹⁹. Nas falas de Michelle e Leidiane, percebemos que esse conceito foi acionado durante a produção do tutorial, tendo sido tomado como ferramenta importante a ser considerada no texto. Desse modo, percebemos que para essas cursistas ficou claro que não basta apenas a utilização dos meios linguísticos, mas que há todo um sistema externo à língua que deve ser levado em conta quando se trata de um gênero oral.

Destacamos também, na fala de Michelle, o comentário referente ao vestuário. Esse também foi um ponto discutido no módulo do curso, em que a professora convidada destacou para as cursistas que o vestuário também é um recurso semiótico que carrega consigo uma mensagem. Também fazem o mesmo apontamento Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 134), quando informam que esses recursos invalidam ou confirmam a *“codificação linguística e/ou prosódica”*. Diante disso, é válido dizer que as cursistas, mais uma vez, se apropriaram e desenvolveram saberes relativos aos conceitos que dizem respeito aos elementos multimodais da oralidade ao longo do curso e da produção do tutorial, demonstrando mais uma vez que a prática de produção deve estar aliada ao estudo teórico nos cursos de formação, tanto inicial quanto continuada.

A ênfase dada por nós à relevância da discussão e apropriação desse conceito, a multimodalidade da oralidade, diz respeito a uma necessidade de se superar a ausência de reflexão sobre os elementos não linguísticos, muito comuns nos materiais didáticos e na discussão com docentes, como já demonstrado nos trabalhos de Swiderski (2015), Baumgärtner, (2015) e Schneider (2019), por exemplo.

¹⁹ Nesse módulo, convidamos a professora Leticia Jovelina Storto para uma live que tratou dos conhecimentos da oralidade.

Uma vez analisados os saberes desenvolvidos pelas cursistas no nível dos conceitos, passaremos à verificação do desenvolvimento dos saberes referentes ao nível do agir que emergiram durante a sessão reflexiva.

6.3.2 Reflexões sobre os saberes no nível do agir docente

Conforme já discutimos amplamente nesta pesquisa, há uma série de entraves que explicam a pouca frequência do trabalho com os gêneros orais nas aulas de LP. Podemos apontar as lacunas identificadas na formação inicial, como a ausência de saberes da prática didática, a pouca recorrência do tema nas formações continuadas e a dificuldade de muitos professores de trabalharem os gêneros orais de forma autônoma, ou seja, levar para as aulas um estudo sistematizado de um gênero oral. Muitos desses obstáculos estão relacionados com o agir docente, ou seja, com as capacidades do professor de propor e implementar ações didáticas no seu cotidiano.

O desenvolvimento do agir docente refere-se, segundo Bronckart (2013), às ciências humanas e ao “senso comum”, a respeito do “mundo social”, ou seja, o “saber fazer”; no caso da formação docente, envolve as práticas que envolvem o *métier* do professor. Como temos discutido até aqui, os cursos de licenciatura, muitas vezes, estão mais focados nos saberes científicos, em detrimento dos saberes da prática didática. Retomando Stutz e Carneiro (2015), compreendemos que uma formação sem os saberes dessa prática didática não contribui para o trabalho efetivo do professor, transformando-o em “mero executor”. Além disso, é necessário, ainda, que se promovam momentos de reflexão sobre essa prática, para que seja possível reavaliar, refazer, modificar. É nesse processo de reflexão que se torna possível reinventar ações, o que gera o desenvolvimento, segundo Francescon e Cristovão (2020).

Sendo assim, para verificarmos se houve por parte das cursistas, sujeitos dessa pesquisa, algum indício de desenvolvimento relacionado ao nível do agir, para a docência, relembremos que os saberes docentes podem ser de ordem praxiológica, epistemológica e ética (STUTZ E CARNEIRO, 2015), assim como nos interessam também as etapas de ensino de um gênero, oral ou escrito, segundo o ISD, que orienta que esse ensino deve acontecer de forma descendente, ou seja, partindo das atividades coletivas de linguagem para se chegar às ações de linguagem materializadas nos textos e, enfim, na análise das estruturas linguísticas.

Em relação à oralidade, o estudo sistemático dos gêneros não prescinde nem das etapas, nem das ferramentas, o que nos leva a afirmar que uma formação completa para o ensino

do oral, seja nas licenciaturas ou em cursos de formação continuada, deve abordar tanto os conhecimentos científicos quanto promover o contato com a práxis de atividades de linguagem, além de possibilitar um momento de reflexão sobre esses conhecimentos, para que os aprendizes sejam capazes de se autoavaliar, aperfeiçoar-se e modificar-se quando necessário, que foi o que tencionamos realizar no curso oferecido por nós.

Assim, acerca do desenvolvimento do agir docente, analisemos, primeiramente, os trechos da sessão reflexiva destacados abaixo que dizem respeito à formação docente e às lacunas apontadas pelas cursistas no que se refere a este agir didático, de acordo com o quadro de SOT e STT utilizado para a organização dos temas que surgiram na reflexão.

(TF83) Gisele: Eu queria saber se você, no seu caso, enquanto estudante, né. Se você já tinha estudado e produzido um gênero textual por meio de uma sequência didática. Essa experiência de conhecer um gênero, estudar esse gênero e depois produzir.

(TF84) Simone: **Bom, eu como estudante, não. É uma experiência nova.** Até então, o que eu comentei é que eu não tinha ainda é... Foi assim, coincidentemente, aconteceu da minha matéria entrar agora "letramento e oralidade", que até então, eu não tinha ainda. Então, eu comecei com vocês a fazer o curso e, logo depois, entrou a minha matéria no curso. Mas assim, do curso é mais superficial. Eu estou achando muito superficial. **Então, assim, eu achei uma experiência interessante, um desafio,** mas que, às vezes, a gente olha pras pessoas e pensa assim: "Nossa, essa menina tá ganhando um dinheiro, fazendo isso, isso é tão fácil!". E não é fácil, né, gente. Porque eu não poderia imaginar que você teria que ter um roteiro que você teria que desenvolver. **Estudar também, porque não é só você ter o roteiro, você também tem que estudar, né?** É... Ver vídeos, e, e, e... **Tudo eu digitava no Google. Tudo eu queria saber como que era feito, sabe?** Desde você iniciar, como que você pode é... Como que você tem que se comportar, o quê que você tem que falar, como vocês colocaram pra gente. Mas, assim, tem que estudar também sobre. Não é simplesmente você ter ali, imprimir, igual eu imprimir. Mas não é só você ler, você tem que estudar, tem que buscar pra poder tentar, é... Fazer, né... Próximo ao que é proposto pra gente. Mas eu achei difícil, assim. Igual todo mundo falou, ninguém fez de primeira. Tentamos tantas vezes, mas eu gostei do desafio. **Achei que é importante, é, pra mim, como estudante, eu tenho uma outra visão agora, né.** E... **Eu tô gostando muito da matéria, como eu comecei agora. Eu comecei conhecendo um pouquinho com vocês, então eu tô achando muito interessante como que é, é importante você trabalhar isso, como é importante você conhecer. E como que nós tínhamos, como estudantes, que ter mais é, é, acesso, teria que ser uma coisa mais trabalhada com a gente. Pra gente também, depois, tá levando pros nossos alunos.**

(TF85) Gisele: você fala isso em relação ao estudo da oralidade ou da prática de produção de gêneros?

(TF86) Simone: **Eu falo do estudo da oralidade e letramento,** que eu achei muito super interessante. **Acho que são gêneros que teriam que ser trabalhado muito, porque é muito importante.** É... Não imaginava, assim, o conteúdo todo que tem, e que é... É... **E que a gente não tem esse conhecimento. Que a gente não tem esse contato, é muito superficial o que eles passam pra gente. A matéria em si, o gênero em si. O tutorial dentro disso também, que eu não, jamais imaginava que um tutorial seria, né, um gênero. Não tinha nem noção disso, não tinha nem... Achava que era uma, simplesmente uma coisa qualquer que todo mundo pega, faz e pronto, não via, não sabia o outro lado.**

Então, é uma coisa muito interessante. Eu assim, é um aprendizado!

E eu fiquei com medo de fazer o curso, porque, assim, como eu não tenho base de nada, voltei a estudar agora, depois de... 500 anos, então, assim, é... Eu fiquei um pouco com medo, mas como que eu achei interessante!

Até a própria entrevista que, tipo assim, cada um escolheu, né, alguma coisa que achou que achou que ia conseguir fazer. Mas acaba que você aprendeu um pouquinho de cada um. Porque a entrevista eu achei super interessante, porque **tem que ter uma organização, tem que se organizar, tem que ter o roteiro, tem que ter, eu não imaginava que tinha que ser dessa forma pra você fazer uma entrevista também, sabe?**

É tudo muito organizado, é muito pensado, eu, eu, eu fiquei super, tô muito feliz de ter feito. **Foi muito esclarecedor pra mim, super interessante.** Eu amei de paixão, tô amando de paixão fazer.

(Sessão Reflexiva, 2020)

Para compreendermos a fala de Simone, é preciso relembrar que, à época do curso, ela era ainda estudante de Pedagogia. Nesse momento da reflexão, ela relata que, logo após iniciar o curso conosco, iniciou uma disciplina de Oralidade e Letramento, em sua graduação. Ao analisarmos o trecho em que diz “E que a gente não tem esse conhecimento. Que a gente não tem esse contato, é muito superficial o que eles passam pra gente.”, percebemos que Simone revela que o modo como o tema é abordado não leva a uma reflexão mais profunda sobre o ensino dos gêneros. Quando ela afirma “porque **tem que ter uma organização, tem que se organizar, tem que ter o roteiro, tem que ter, eu não imaginava que tinha que ser dessa forma pra você fazer uma entrevista também, sabe?**”, percebemos que a formação do curso impactou na sua percepção sobre o ensino, que este requer uma série de etapas. Em outro trecho, a cursista informa que aprendeu mais sobre o assunto em nosso curso de formação (“**eu tenho uma outra visão agora**”) e que, para os estudantes da graduação, esse estudo voltado para o agir deveria ser mais aprofundado, visando ao futuro trabalho dos docentes em sala de aula, conforme explica no trecho “**Não tinha nem noção disso, não tinha nem... Achava que era uma, simplesmente uma coisa qualquer que todo mundo pega, faz e pronto, não via, não sabia o outro lado.**” Nesses trechos, vemos que seu discurso se volta a como ensinar, e não ao que é o gênero, a fala, dentre outros.

Outro aspecto que chama a atenção na fala de Simone está relacionado ao estudo sistematizado do gênero (**eu não imaginava que tinha que ser dessa forma pra você fazer uma entrevista também, sabe?**), que segundo ela, jamais havia sido abordado em sua formação. Ela sequer entendia o tutorial como um gênero textual antes do curso e, após a experiência, ela não só entende as etapas, como também percebe o processo de elaboração e produção do gênero: “É tudo muito organizado, é muito pensado”.

Outro tema acerca da formação docente para o agir foram os saberes docentes necessários à construção de estratégias de ensino, ou ao “saber-fazer”, conforme afirma Bronckart. Vejamos as reflexões trazidas pelas cursistas Leidiane e Simone.

(TF94) Leidiane: Boa tarde, pessoal. Ah, eu acho que, assim, essas questões que a Gisele colocou agora, sobre a gente ver a iluminação, o tom de voz, né, se a gente tá falando muito rápido, ou muito devagar, assim, eu acho que antes a gente pensava, mas quando a gente vai produzir, isso fica muito mais claro, pra gente. O quanto de cuidado a gente precisa ter, porque a gente começa a gravar, a gente percebe que, eu falei demais, ou eu falei muito rápido, ou eu falei muito devagar. E aí, cê volta e tem que regravar. **E todo esse processo ajuda muito a gente a entender o funcionamento do gênero, mas também a pensar em como que a gente pode criar, talvez uma estratégia de ensino pra, quando a gente levar não só esse gênero, mas outros gêneros, pra gente passar pros alunos, pra que seja um pouco mais fácil pra ele também, né.**

Porque, se pra gente que tem um pouquinho de conhecimento, né, se a gente que já estudou mais, tem tanta dificuldade, imagina nosso aluno. Porque às vezes é o primeiro contato que... Que ele tá tendo. Então, assim, fora todo conhecimento que a gente tem, né, pra gente, no pessoal, pra gente aprender mais, eu acho que, **enquanto profissional, isso é uma experiência incrível, assim, porque dá a oportunidade da gente pensar outras coisas, de pensar outras formas pra quando a gente for pra sala de aula que esse ensino, ele seja o mais produtivo possível.**

(TF95) Gisele: Então, aí você já respondeu uma outra pergunta que eu queria fazer, queria que você falasse mais um pouquinho sobre isso e outras pessoas também. De que maneira que essa experiência pode impactar nos futuros planejamentos de vocês.

(TF96) Leidiane: assim, pra mim, eu acho que impacta muito, assim, porque, **quando eu for levar um gênero, eu já vou pensar nisso, assim, né. Que provavelmente, ele vai ter tais dificuldades, então, qual é a forma que eu posso já nas aulas, ou algum exercício, algo que você já possa passar pros alunos pra que essas dificuldades sejam diminuídas e eles possam desenvolver esse gênero da melhor forma possível.**

Porque, assim, foi um desafio grande, né, porque a gente teve que pensar num roteiro, a gente, pelo menos no meu caso, eu tive que aprender muita coisa sobre tecnologia, que eu sou muito ruim nesse ponto, e, aí, você, a questão da iluminação, que foi outro sacrifício achar um lugar que tivesse uma iluminação boa. Às vezes você tá tentando gravar, tinha um barulho externo, cê voltava, cê, né, tinha sua fala programada, cê errava alguma coisa, tinha que voltar. Então, eu acho que também deixar isso claro pro aluno.

(Sessão Reflexiva, 2020)

Nos trechos destacados dessa fala de Leidiane, percebemos que a cursista se atentou para importância de o professor, ao se preparar para trabalhar com um gênero, prever possíveis dificuldades que os alunos possam ter (**algo que você já possa passar pros alunos pra que essas dificuldades sejam diminuídas**). Essa preocupação está relacionada ao agir docente que os professores só adquirem, na maioria das vezes, após algum tempo de vivência em sala de aula. Nesse caso, a experiência de produzir o gênero trouxe um desenvolvimento de um saber do agir que não surgiria caso a cursista tivesse contato apenas com os conhecimentos disciplinares de um gênero oral, por exemplo.

Percebemos também que a cursista reflete sobre os objetivos de ensino na hora da elaboração de atividades, quando comenta que é necessário tratar de possíveis dificuldades que possam surgir por parte dos alunos com atividades ou exercícios incluídos na sequência didática que irá preparar. Podemos dizer que esse é um ganho muito interessante de Leidiane no que concerne ao domínio dos saberes necessários para se planejar uma SD, com vistas a um aprendizado mais efetivo dos alunos. Desse modo, é possível afirmar que a reflexão feita por ela revela um indício de desenvolvimento no nível do agir docente.

Ainda com relação aos saberes docentes, analisemos mais uma reflexão feita por Simone:

(TF106) Gisele: Aham. E o que você pensa, Simone, não especificamente em relação ao tutorial, mas da experiência de você produzir um gênero pra depois ensinar. O que você, enquanto professora, leva dessa experiência. O quê que você acha, assim, de que maneira que isso te ajudou pra quando você for pensar lá no seu planejamento, com seus alunos, essa experiência vai trazer o quê pra esse momento de planejamento?

(TF107) Simone: O que de repente possa ter me ajudado?

(TF108) Gisele: Isso.

(TF109) Simone: Justamente a parte de **planejar**, de **estruturar**. Eu acho isso muito importante. Você **estruturar** o próprio estudo, a criança em si, ela se **organizar**, se **estruturar** pra poder estudar. Eu acho que isso é, pra mim foi muito importante, porque eu não sou uma pessoa organizada, assim, é, pra estar fazendo as minhas coisas. Eu tive que me **organizar** muito pra fazer. Parece que não, mas você tem que se **organizar**. Então, assim, **estruturar** tudo, eu acho que isso foi uma coisa que me chamou muito a atenção.

(TF110) Gisele: Planejar.

(TF111) Simone: Isso. **Planejar!** Até porque a gente tem que **planejar** tudo. Então, a própria criança, ela tem que se **planejar** pra estudar a semana toda. Então, como que eu vou estudar? De que forma, qual a forma certa? De que horas a que horas? Então eu acho que **planejar**, eu acho que, não, eu tenho certeza, que seria de grande ajuda pras crianças. Como se **planejar**. Eu acho que isso foi muito bom pra mim e acho que seria muito bom pras crianças. Porque, às vezes, as crianças não têm, né, essa... Uma conduta, uma forma de se **planejar** e, às vezes sai um pouco fora de si e não consegue, né. Então eu acho que isso seria uma forma, é... **Planejar**. Eu aprendi muito a me **planejar**, a **estruturar**, é... É... **Sistematizar**. Isso! Eu acho que isso, pra mim foi uma coisa que eu observei que isso é muito importante.

(Sessão Reflexiva, 2020)

Com já expressamos aqui, entendemos que o ato de ensinar envolve uma série de saberes e conhecimentos disciplinares, didático-pedagógicos e profissionais (MAGALHÃES, 2018), que são essenciais na prática docente. Já discutimos também a ênfase dada a esses conhecimentos na maioria dos cursos de licenciatura, em que predominam os saberes disciplinares (GATTI, 2010). O ato de planejar está entre os conhecimentos didático-

pedagógicos, que também envolvem seleção de conteúdos, clareza dos objetivos, intencionalidade desse conteúdo, entre outros.

Nessa fala de Simone, vemos claramente a importância de compreender o planejamento para um professor, formado ou em formação. Ao ser indagada sobre o que de mais importante ficou da experiência vivida no curso, Simone fala do quanto foi esclarecedora e enriquecedora a prática de se planejar. Essa importância pode ser confirmada pelas diversas vezes em que a cursista repetiu o verbo planejar – 9 vezes – além de seus sinônimos, como estruturar (5 vezes), organizar (3 vezes) e, por fim, sistematizar.

Desse modo, fica nítido que uma formação para e pela linguagem, como nos propusemos a fazer neste trabalho, é capaz de propiciar aos aprendizes uma experiência de docência que abarca não apenas conceitos e pressupostos teóricos, essenciais sem dúvidas, mas que sozinhos não são suficientes para que o professor atue em sala de aula de forma efetiva e possa oferecer um ensino no qual os alunos se apropriem dos conhecimentos construídos, mas que envolvam também os aspectos do “como fazer”, trazidos a partir da experiência de estudo, domínio e produção de um gênero textual.

Nesse sentido, é importante enfatizar que “teoria e prática” constituem uma unidade, já que se interpenetram, como já discutimos, e que, somadas a um exercício de reflexão, podem constituir uma formação docente mais profícua e abrangente. Assim, traremos para esse momento da análise o que as cursistas observaram sobre essa formação para e pela linguagem, vivida no âmbito do curso “Práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa”.

(TF112) Gisele: Que bom. E aí, gente, eu queria saber, continuando nesse tema, eu queria saber de vocês se o curso, apesar de eu já imaginar as respostas, mas eu queria que vocês elaborassem isso pra mim. Se o curso tivesse trazido apenas aspectos teóricos e não essa experiência de produção, vocês acham que o aprendizado seria o mesmo? E por quê?

E de que maneira vocês acham que essa experiência contribui e não só o aspecto teórico. Quem pode elaborar isso pra mim?

(TF113) Bárbara: Então, eu acho que a experiência, ela aperfeiçoa o conhecimento, né? **Porque quando a gente estuda uma coisa só pela teoria, é, a gente não tem noção da dimensão ou do, o conhecimento parece que ele não se cristaliza, não se solidifica. Então, assim, a prática, ela serve até pra nossa reflexão, daquilo que a gente aprendeu, daquilo que realmente funciona, daquilo que não funciona.** Então eu acho que é fundamental por isso.

(TF114) Gisele: E vocês sentem falta, gente, dessa prática em outras situações, por exemplo, quem está na graduação e quem já está na sala de aula. Se a gente tivesse mais oportunidades de praticar, antes de aplicar. Vocês sentem essa falta?

(TF115) Gisele: As meninas estão colocando aqui. A Margarete falou primeiro: **"O aprendizado veio com essa prática e as dificuldades evidentes"**. Isso é bacana, né. A gente gera o conflito e resolve esse conflito, e aí é que gera o aprendizado.

A Lívia falou: **"A produção foi essencial para a solidificação do conhecimento, a prática é muito importante!"**. Que bom.

"A prática nos ajuda a perceber os detalhes, aquilo que precisa ser pensado e revisto. Faz pensar também como desenvolver o aprendizado em outras experiências, inclusive em sala de aula." A Leidiane falou.

E a Simone: **"Acho que a teoria e a prática andam juntas, o aprendizado não seria o mesmo"**.

(TF116) Paula: **Eu acho que o interessante é que a prática serviu meio que pra desmistificar aquele medo que a gente tava de fazer um tutorial, fazer uma entrevista. E na hora que a gente começou a fazer, a gente viu que não era um bicho de sete cabeças, né, como eu, principalmente, tava pensando que seria.**

(TF117) Gisele: Ah, que bom, que bom.

Aí, gente, pra gente pensar agora, bem, bem focadas na...

Aí, ó, a Fábila falou **"A prática nos permite vivenciar a teoria e refletir sobre ela."**

(TF178) Roseane: Eu não tenho experiência de sala de aula ainda, né, mas **de todas as aulas que a gente teve, que a gente partiu do teórico, depois foi pra prática e, é... Algo que não me sai da cabeça que foi uma aula que a gente falou sobre o professor buscar de tudo pra depois passar o conteúdo pro aluno. Que foi o que vocês passaram pra gente, né. Tanto do tutorial quanto da entrevista e, é... Assim, eu vejo, depois de tudo que a gente fez na aula, que foi um ensino e isso pode ser passado na sala de aula.** Eu penso, eu acho, assim que eu consiga fazer isso na minha sala de aula futuramente.

(Sessão Reflexiva, 2020)

Considerando as reflexões das cursistas nesses trechos, notamos que elas trazem uma reflexão sobre a importância de não tratarmos apenas dos conhecimentos disciplinares no curso, mas também de proporcionarmos o contato com os saberes didático-pedagógicos, não só pela experiência de produção do tutorial, mas trazendo exemplos práticos de como trabalhar um gênero oral em sala de aula, com demonstrações de atividades construídas para esse intuito, como vemos na fala de Bárbara: **"Então, assim, a prática, ela serve até pra nossa reflexão, daquilo que a gente aprendeu, daquilo que realmente funciona, daquilo que não funciona."**

Como argumenta Bueno (2009), bem como outros autores já citados anteriormente (Palmiere, 2005, Magalhães, 2006, Leal; Brandão; Nascimento, 2010, Costa-Maciel, 2011), é necessário, tanto na formação inicial quanto na continuada, que sejam abordados os conhecimentos que se relacionam diretamente com o agir docente, promovendo reflexões sobre esse agir. Esse, sim, seria um modelo de formação "para e pela linguagem", em que os professores têm contato não só com os conceitos e discussões teóricas sobre o ensino, mas também com os "modos de fazer", bem como com as práticas escolares. Isso fica claro quando a professora lê a fala de Livia no chat: **"A produção foi essencial para a solidificação do conhecimento, a prática é muito importante!"**. Ainda citando Bueno, essa é uma demanda dos próprios professores, para que haja mais pesquisas sobre esse tema e para que os resultados dessas pesquisas cheguem à escola básica, fortalecendo a prática docente.

Avançando em nossa análise, examinaremos adiante as reflexões das professoras-cursistas sobre a produção do gênero tutorial e de que forma essa produção contribuiu para a

ampliação de suas capacidades para o agir docente. Para tanto, trazemos, inicialmente, as observações delas acerca da ausência de experiência com o gênero tutorial.

(TF83) Gisele: Eu queria saber se você, no seu caso, enquanto estudante, né. Se você já tinha estudado e produzido um gênero textual por meio de uma sequência didática. Essa experiência de conhecer um gênero, estudar esse gênero e depois produzir.

(TF84) Simone: Bom, eu como estudante, não. **É uma experiência nova.** Até então, o que eu comentei é que eu não tinha ainda é... Foi assim, coincidentemente, aconteceu da minha matéria entrar agora "letramento e oralidade", que até então, eu não tinha ainda. Então, eu comecei com vocês a fazer o curso e, logo depois, entrou a minha matéria no curso. Mas assim, do curso é mais superficial. Eu estou achando muito superficial. Então, assim, eu achei uma experiência interessante, um desafio, mas que, **às vezes, a gente olha pras pessoas e pensa assim: "Nossa, essa menina tá ganhando um dinheiro, fazendo isso, isso é tão fácil!". E não é fácil, né, gente. Porque eu não poderia imaginar que você teria que ter um roteiro que você teria que desenvolver. Estudar também, porque não é só você ter o roteiro, você também tem que estudar, né? É... Ver vídeos, e, e, e... Tudo eu digitava no Google.** Tudo eu queria saber como que era feito, sabe? Desde você iniciar, como que você pode é... **Como que você tem que se comportar, o quê que você tem que falar, como vocês colocaram pra gente.** Mas, assim, tem que estudar também sobre. Não é simplesmente você ter ali, imprimir, igual eu imprimi. Mas não é só você ler, você tem que estudar, tem que buscar pra poder tentar, é... Fazer, né... Próximo ao que é proposto pra gente. **Mas eu achei difícil, assim. Igual todo mundo falou, ninguém fazer de primeira. Tentamos tantas vezes, mas eu gostei do desafio. Achei que é importante, é, pra mim, como estudante, eu tenho uma outra visão agora, né.** E... Eu tô gostando muito da matéria, como eu comecei agora. Eu comecei conhecendo um pouquinho com vocês, então eu tô achando muito interessante como que é, é importante você trabalhar isso, como é importante você conhecer. **E como que nós tínhamos, como estudantes, que ter mais é, é, acesso, teria que ser uma coisa mais trabalhada coma gente. Pra gente também, depois, tá levando pros nossos alunos.**

(Sessão Reflexiva, 2020)

Vejamos que Simone demonstra um certo desconhecimento inicial sobre o gênero tutorial, mas que, a partir da SD trabalhada no curso, adquiriu novos conhecimentos sobre o gênero: **“Porque eu não poderia imaginar que você teria que ter um roteiro que você teria que desenvolver.”** Esses conhecimentos trazem para a cursista uma nova visão a respeito do que é necessário ser estudado nos cursos de licenciatura visando a uma formação docente que forneça uma base sólida aos graduandos para atuarem em sala de aula: **“E como que nós tínhamos, como estudantes, que ter mais é, é, acesso, teria que ser uma coisa mais trabalhada com a gente. Pra gente também, depois, tá levando pros nossos alunos.”** No trecho **“Tudo eu queria saber como que era feito, sabe? Desde você iniciar, como que você pode é... Como que você tem que se comportar, o quê que você tem que falar, como vocês colocaram pra gente.** Mas, assim, tem que estudar também sobre”, Simone demonstra ter refletido sobre a necessidade de sistematização do gênero oral, quando se está trabalhando em sala de aula. A partir de sua própria experiência, ela infere que seus alunos também necessitarão do mesmo processo de didatização do gênero para aprenderem.

Vejam os trechos abaixo que evidenciam a importância da relação entre a produção do gênero e o trabalho do professor.

(TF87) Gisele: Que bom. É... Eu queria saber também, gente, se antes do curso, vocês já haviam se atentado pra essas questões que a gente já havia comentado aqui, dos aspectos extralinguísticos, né. Sobre luz, velocidade da voz, postura corporal. Quando a gente fala em produção de gêneros orais, vocês já tinham pensado nessas questões? **Margarete tá falando aqui que ela nunca tinha pensado no tutorial, que ela achava que era coisa de youtuber.** E de certa forma é, né, Margarete? Mas os gêneros estão aí, né?

Igual a Simone falou, **achei que era uma coisa que alguém pega, vai lá e faz...** Se a gente pensar, os gêneros textuais são coisas que a gente pega, vai lá e faz, o tempo todo, né? Porque a nossa vida tá organizada, aí, pelos gêneros, né? Pode falar, Michelle.

(TF88) Michelle: Bom, consegui abrir o microfone aqui. Pra mim foi uma experiência bem interessante, porque eu acompanho, assisto muito os tutoriais no Youtube, de pessoas que trabalham principalmente com questão de turismo, com viagem. Vários casais que eu e meu marido a gente segue, que a gente assiste sempre. Então foi uma experiência diferente. E eu tentei associar duas coisas que eu gostava que, no caso, é a parte de ensinar e também tentei colocar um pouquinho da culinária no meio aí. Tentando ensinar uma coisa lúdica. Não sei se ficou muito bom, mas foi também pensando nessa questão de dificuldade que a gente tem hoje de fazer alguma coisa lúdica em sala de aula. Porque eu sempre procurei alguma coisa dessa forma, não gosto de ficar presa a conceitos, não gosto de ficar presa a regras. Então eu sempre procuro meios, assim, diferenciados de trabalhar com meus alunos. **E eu gostei muito da proposta, achei interessante, apesar de nunca ter feito nada. Nunca gravei um vídeo na minha vida. Nunca editei um vídeo, vejo os meus irmãos fazendo com a maior facilidade. Assim, tive que ler muito. Tive que assistir vários tutoriais também, pra descobrir defeitos que eu também não estava conseguindo nos meus vídeos, pra tentar responder. Igual a questão de inserir PowerPoint, o slide.**

Não saiu som da primeira vez, tive que mandar pro meu irmão lá em BH, pra ele formatar pra mim, pra poder ver se funcionava, porque o meu PowerPoint não tinha como fazer com que ele aparecesse som. Então, assim, deu bastante trabalho, eu ainda coloquei meu irmão na jogada ainda pra me ajudar.

(Sessão Reflexiva, 2020)

Percebemos nas falas que para as cursistas Margarete e Michelle, assim como para Simone, o tutorial em vídeo não era compreendido como um gênero textual possível de ser sistematizado e trabalhado em sala de aula: **“que ela achava que era coisa de youtuber.”**; **“achei que era uma coisa que alguém pega, vai lá e faz”**. Esse dado reforça o que trazem as pesquisas quando informam que muitos professores entendem a oralidade como algo menos elaborado que a escrita e, por conta disso, optam por atividades como a realização de uma conversa informal ou a oralização de textos escritos, acreditando estarem trabalhando com a oralidade de fato. No trecho **“Igual a questão de inserir PowerPoint, o slide. Não saiu som da primeira vez, tive que mandar pro meu irmão lá em BH, pra ele formatar pra mim, pra poder ver se funcionava, porque o meu PowerPoint não tinha como fazer com que ele aparecesse som”**, a professora evidencia em seu discurso uma percepção do detalhamento que envolve uma produção como a feita, o que certamente impactará na sua escola.

Abaixo, continuamos a comentar a fala de Michele:

(TF88) Michelle: (...) Mas, no final, eu acho que, eu tentei fazer o melhor que eu podia. **Assim, uma coisa é você tá dentro da sala de aula, num quadro com seus alunos. Outra coisa é você estar expondo a sua imagem, a sua fala.** E você não sabe quantas pessoas aquilo vai atingir. Então é um cuidado muito maior. Você tem que ter uma postura, então, assim, é diferente. É totalmente diferente. **Eu tentei usar uma linguagem que, como dizem alguns alunos meus, não desse sono, porque alguns falam que, pelo fato da literatura, as minhas aulas dão sono, que a minha voz é muito mansa.** Então, eles ficam com sono. Então eu tentei jogar umas brincadeirinhas no meio. Espero que tenha dado certo, porque eu fiz de coração e o melhor que eu pude. E gostei muito de tudo. Ainda mais nesse período de pandemia, é um alento a gente poder fazer alguma coisa diferente. Sair um pouco da rotina, porque, querendo ou não, a gente fica só com a cabeça em PET, do estado, e elaborando atividade da prefeitura. E... Assim, um estresse tão grande, eu não tive como ler nada eu não consegui me concentrar pra ler livro nenhum durante esse período. **Então assim, a disciplina pra mim foi uma coisa que me ajudou muito até mesmo a descobrir outras coisas que, quem sabe no futuro, eu possa começar a desenvolver diferente.**
(Sessão Reflexiva, 2020)

O discurso de Michele mostra como a relação entre a produção do gênero oral no curso e a prática de sala de aula é importante. Ela revela que há diferença entre a atividade com os alunos e a exposição da imagem, o que só foi possível na elaboração do tutorial. Quando aborda o “sono”, ela mostra a relação direta entre a ação em sala de aula e a empostação da voz, ou seja, a formação para e pela linguagem trouxe modificações nas concepções dela, resultando, futuramente, em novas formas de agir. Enfatizamos, ainda, sua avaliação positiva do curso, quando afirma que **“uma coisa que me ajudou muito até mesmo a descobrir outras coisas que, quem sabe no futuro, eu possa começar a desenvolver diferente”**; assim, podemos entrever resultados novos em seu agir escolar futuramente.

As reflexões das cursistas também demonstram uma modificação em sua maneira de perceber a complexidade do trabalho com gêneros orais, ao experienciarem o estudo e a produção do gênero, quando percebem que ele segue as mesmas etapas que o estudo de gênero escritos: elaboração do MDG, desenvolvimento da SD com produção, reflexão e circulação do gênero. Elas observam que se foram capazes de compreender, dominar e produzir um gênero, até então desconhecido, seus alunos também serão, o que nos leva a afirmar que houve uma construção de saberes docentes para a prática em sala de aula. Daí, mais uma vez, reforçamos a potência do curso oferecido por nós, embasado e uma formação para e pela linguagem, cujo objetivo foi fazer com que as docentes não só acessassem os conhecimentos disciplinares, mas também conhecessem e experienciassem os conhecimentos didático-pedagógicos, algo que ainda é raro nos cursos de licenciaturas em Letras (LUNA, 2016).

Outro tema que surgiu na sessão reflexiva em relação ao tutorial, acerca do nível de desenvolvimento do agir, diz respeito à preparação para a produção do gênero. As cursistas revelaram-se bastante surpresas com a possibilidade de se preparar, de se organizar previamente para uma prática social oral. Vejamos o que elas disseram:

(TF1) Daniela: [...] A primeira delas, eu gostaria de saber é até que ponto, né, essa experiência de vocês com o gênero, né, entrevista, ou com o gênero tutorial, transformou, né, ou vocês acabaram enxergando com outros olhos as práticas profissionais de vocês no futuro, né? Em resumo: **o quanto que essa experiência, né, afetou ou afetará a conduta de vocês como profissionais, daqui por diante.**

E aí, eu não vou ficar, assim, de primeira mão, perguntando a alguém. Vou ver se alguém começa. Quem gostaria de conversar? Quem gostaria de dar o seu depoimento? Tem aí a Livia, Margarete, Gisele, Paula, Roseane, Diva, Fábria. Quem vai fazer a abertura?

[...]

(TF20) Fábria: Não, e ficou, assim... Foi muito tranquilo, **foi um aprendizado novo que eu acho que a gente tem que levar essas coisas pra sala de aula mesmo**, pra instigar os meninos a fazerem pesquisas individuais, pra darem oportunidade de um conhecimento diferenciado e também pra eles dominarem coisas que eles já têm interesse de aprender. Então foi bastante enriquecedor e outra situação que eu acho também que... **Quando a gente fala na oralidade, as crianças não pensam, não fazem essa reflexão que a gente pode se preparar, que a gente pode se planejar, pra tudo que a gente faz na vida.** Então esse é o ponto forte: que **eu acho que tudo que eles vão fazer a partir dali, eles vão querer relatar primeiro, por escrito, pra que eles sigam o roteiro da vida deles.** [...] **A todo momento nós seguimos um roteiro e nós organizamos a parte escrita pra que a gente pudesse verbalizar, né?** Eu acho que isso foi bastante enriquecedor mesmo.

(TF86) Simone: E eu fiquei com medo de fazer o curso, porque, assim, como eu não tenho base de nada, voltei a estudar agora, depois de... 500 anos, então, assim, é... Eu fiquei um pouco com medo, mas como que eu achei interessante!

Até a própria entrevista que, tipo assim, cada um escolheu, né, alguma coisa que achou que achou que ia conseguir fazer. Mas acaba que você aprendeu um pouquinho de cada um. Porque **a entrevista eu achei super interessante, porque tem que ter uma organização, tem que se organizar, tem que ter o roteiro, tem que ter, eu não imaginava que tinha que ser dessa forma pra você fazer uma entrevista também, sabe? É tudo muito organizado, é muito pensado**, eu, eu, eu fiquei super, tô muito feliz de ter feito. Foi muito esclarecedor pra mim, super interessante. Eu amei de paixão, tô amando de paixão fazer.

(Sessão Reflexiva, 2020)

Observando os trechos destacados, verificamos que as cursistas não tinham conhecimento sobre a etapa de preparação para a produção do gênero. Em se tratando de um gênero oral, na maioria das vezes, não há possibilidade de correção e adequação da produção, visto que a produção ocorre no momento da circulação, como a entrevista, por exemplo. Nesses casos, a ênfase na oralidade se dá na preparação para a produção, como apontam Magalhães e Barbosa (2017), o que é corroborado aqui, pelas falas das professoras. Destacamos, ainda, que a etapa de preparação relaciona fala e escrita, conforme vemos na fala de Fábria: **A todo**

momento nós seguimos um roteiro e nós organizamos a parte escrita pra que a gente pudesse verbalizar, né?

Abordando ainda a mesma temática, da importância da preparação para produção do gênero, a professora Gisele Esteves destaca um tema específico do gênero entrevista, sobre a elaboração de perguntas:

(TF67) Gisele Esteves: Então, a gente não fez a entrevista ainda, né, vai ser amanhã, às 9h da noite. É... Eu tô muito ansiosa, né, de fazer, mas acho que vai dar certo. Fui ver uma live com ele, fiz algumas pesquisas, né, sobre ele, vi algumas entrevistas com o Clécio, vi uma live dele na Parábola essa semana, acho que não devia ter visto (risos), porque (inaudível) fiquei meio, é... Nervosa, né? Ver se vai dar certo, se as perguntas vão estar de acordo, se não vão ser muito... Bobas, né, entre aspas, assim. Mas acredito que não. **E uma coisa que eu vou levar de experiência, né, de prática até agora, né, antes da elaboração das perguntas pra sala de aula é justamente a parte da elaboração de perguntas**, de mostrar pros alunos que... Eu tive um pouco de dificuldade em ver o que perguntar, pra quê que eu vou perguntar aquilo. Que prática que eu vou usar, que eu vou ter da resposta que ele vai me dar, né? Pra quê que vai servir a resposta? Então, **elaborar a pergunta de forma que faça sentido, não só pra entrevista, mas pro objetivo que é depois, de usar isso pra prática, pra sala de aula, foi uma coisa um pouquinho mais difícil**. É... Então demanda um pouco mais de estudo mesmo, igual, acho que foi a Fábria que falou, demanda um pouquinho mais de estudo, demanda mais conhecimento daquilo que você quer saber, né. **Você tem que estudar primeiro, antes de elaborar as perguntas e pra mim, isso eu vou levar, pra minha prática de sala de aula. O ensinar, né, o como preparar as perguntas, com que objetivo que eu quero fazer aquela pergunta, quê que eu vou fazer com a resposta que eu espero receber, né.**
(Sessão Reflexiva, 2020)

Neste trecho de Gisele Esteves, ela destaca a dificuldade de elaborar perguntas porque, para entrevistar o pesquisador de referência, Prof. Clécio Bunzen, ela teve que estudar temáticas contemporâneas da Educação da oralidade e da literatura, de modo a não fazer perguntas óbvias, já que a sua entrevista circulou no Canal do Grupo LEPs. Nesse sentido, seu crescimento foi enorme, porque sendo a primeira vez que entrevistou um pesquisador de referência nacional, sua preparação foi bastante aprofundada. O resultado é que tal experiência impactará a sua forma de agir docente, visto que afirma que **“isso eu vou levar pra minha prática de sala de aula. O ensinar, né, o como preparar as perguntas, com que objetivo que eu quero fazer aquela pergunta, quê que eu vou fazer com a resposta que eu espero receber, né.”**

Identificamos, também, o que nos interessa nesse momento da análise, que todas as cursistas não só percebem a importância da preparação para sua produção, como pretendem levar essa percepção e a prática dessa ação para suas salas de aula, visando a orientar seus alunos no momento em que forem produzir seus textos. Nesse caso, verificamos que elas compreendem a etapa de preparação para a produção como algo essencial quando se conduz uma SD de um gênero oral. No caso do tutorial em vídeo, há a possibilidade da gravação de

diversas versões, com correções e adequações antes da etapa de circulação, mesmo assim, a produção não prescinde da elaboração do roteiro prévio que traz uma organização, respeitando a estrutura do gênero, o que demonstra que os gêneros orais são regulados, ordenados, assim como os escritos, conforme já nos esclareceu Marcuschi (2004). Isso fica claro no trecho de Simone, quando afirma que (TF154) Simone: Não sei se é incapacidade. **Eu fiquei chateada comigo mesma porque, assim, tanto que eu estudei, eu fiz o roteiro ali direitinho, eu não tava aceitando não conseguir colocar tudo, assim da forma como eu queria.** A fala do jeito que eu queria ter colocado. Eu sei que eu comi coisa, que, tipo assim, eu não dei continuidade, eu atropelei, passei pra outra coisa. Mas eu tava muito cansada.

O fato de o tutorial se tratar de um gênero até então não entendido como tal, pelas cursistas, sua produção não poderia deixar de trazer algumas dificuldades. Essas dificuldades geraram alguns conflitos, levando, em seguida, a alguns aprendizados. Analisemos os trechos abaixo de modo que possamos verificar esse movimento:

(TF95) Gisele: Então, aí você já respondeu uma outra pergunta que eu queria fazer, queria que você falasse mais um pouquinho sobre isso e outras pessoas também. De que maneira que essa experiência pode impactar nos futuros planejamentos de vocês.

(TF96) Leidiane: assim, pra mim, eu acho que impacta muito, assim, **porque, quando eu for levar um gênero, eu já vou pensar nisso, assim, né. Que provavelmente, ele vai ter tais dificuldades,** então, qual é a forma que eu posso já nas aulas, ou algum exercício, algo que você já possa passar pros alunos pra que essas dificuldades sejam diminuídas e eles possam desenvolver esse gênero da melhor forma possível.

Porque, assim, foi um desafio grande, né, porque a gente teve que pensar num roteiro, a gente, pelo menos no meu caso, eu tive que aprender muita coisa sobre tecnologia, que eu sou muito ruim nesse ponto, e, aí, você a questão da iluminação, que foi outro sacrifício achar um lugar que tivesse uma iluminação boa. Às vezes você tá tentando gravar, tinha um barulho externo, cê voltava, cê, né, tinha sua fala programada, cê errava alguma coisa, tinha que voltar. Então, eu acho que também deixar isso claro pro aluno.

Porque quando a gente fala de escrita, é muito normal a gente tá escrevendo, errou, a gente volta, apaga. E na oralidade, parece que quando a gente erra, não pode, né. Até eu deixei um erro (risos), meio que de propósito no tutorial, né, que tem uma parte que eu acho que eu tenho que fazer uma coisa e não dá certo. E eu volto e faço de novo, né. Porque é isso, a gente não vai de primeira. **A gente precisa, né, ter esse, esse, entendimento de que eu vou tentar uma vez, às vezes não vai dar muito certo, mas eu ver o que eu acertei, o que eu errei e vou tentar a segunda.**

Então, talvez, eu acho que já de início, **deixar isso claro pro aluno: "Ó, a gente vai trabalhar, mas o que não der certo de uma primeira vez, a gente melhora, porque de uma segunda vai dar certo.**

(Sessão Reflexiva, 2020)

(TF117) Gisele: Ah, que bom, que bom.

Aí, gente, pra gente pensar agora, bem, bem focadas na...

Aí, ó, a Fábria falou "A prática nos permite vivenciar a teoria e refletir sobre ela."

Agora pensando, gente, assim, realmente na prática da experiência. Eu quero saber de vocês: **Quantas versões vocês gravaram antes de enviar a produção?** Quem pode me contar aí? 1, 2, 3, 10... (risos).

(TF118) Simone: Ah, eu não sei não, Gisele, mas eu vou te mandar, porque eu não consegui achar. **Eu vou te mandar depois, acho que umas 300. Ai, por fim eu já tava com vontade desistir. Toda hora eu falava uma coisa errada, meu Deus! Porque cê faz o roteiro, mas você não pode decorar, né? Não pode ser uma coisa decorada. Então, assim, você tá falando, aí você percebe. E quando você percebe que errou? Você não percebe que você errou, é pior! Mas quando você percebe que errou, quando você volta, você não consegue mais. Teve uma hora que eu dei um ataque de riso que eu não conseguia parar de rir.** Aí, eu fico pensando assim, quem faz esses filmes, esses atores e atrizes deve dar esse ataque de riso por nada, né? Eu não sei se era o nervosismo, eu ria sem parar. Eu não conseguia fazer nada. Mas assim, foi umas 300 vezes, eu acho. Umás 300 vezes eu tentei.
(Sessão Reflexiva, 2020)

Nas falas de Simone e Leidiane trazidas aqui, é possível constatar o nível de dificuldade gerado na produção do tutorial. As cursistas relatam as inúmeras vezes que tiveram que repetir a gravação de seu vídeo e o que fez com que detectassem um possível “erro” nele. Percebemos que as dificuldades se relacionam aos aspectos da oralidade, como risos, erros na fala programada, barulhos externos, o que foi bastante discutido nos módulos do curso de formação.

É importante destacar aqui a percepção de Leidiane e Simone quanto à necessidade de se trabalhar essas questões com os alunos e que elas, tendo vivido a experiência, se sentem mais capazes de chamar a atenção de seus futuros aprendizes, não só para as possíveis dificuldades que possam vir a ter, mas também na forma de compreendê-las como parte do processo de produção de qualquer gênero textual.

Essa compreensão indica a possível construção de um saber docente voltado para o domínio dos conteúdos e de sua apresentação e condução em sala de aula, como nos aponta Matos (2019). Percebemos, assim, que há indicadores, por parte das cursistas, de desenvolvimento da ação docente a esse respeito.

Outro tema bastante discutido na sessão de reflexão e que cabe ser analisado aqui, diz respeito aos efeitos da produção do tutorial para o ensino da oralidade, ou seja, de que modo a experiência vivida pelas cursistas, de produzir um gênero oral previamente estudado, trouxe possíveis transformações das ações que podem ser desempenhadas por professores para o ensino do oral.

Trazemos a seguir alguns trechos do discurso de Leidiane que demonstram a reflexão sobre esse tema.

(TF95) Gisele: Então, aí você já respondeu uma outra pergunta que eu queria fazer, queria que você falasse mais um pouquinho sobre isso e outras pessoas também. De que maneira que essa experiência pode impactar nos futuros planejamentos de vocês.
(TF96) Leidiane: assim, pra mim, eu acho que impacta muito, assim, porque, quando eu for levar um gênero, eu já vou pensar nisso, assim, né. Que provavelmente, ele vai

ter tais dificuldades, então, qual é a forma que eu posso já nas aulas, ou algum exercício, algo que você já possa passar pros alunos pra que essas dificuldades sejam diminuídas e eles possam desenvolver esse gênero da melhor forma possível.

Porque, assim, foi um desafio grande, né, porque **a gente teve que pensar num roteiro, a gente, pelo menos no meu caso, eu tive que aprender muita coisa sobre tecnologia, que eu sou muito ruim nesse ponto, e, aí, você a questão da iluminação, que foi outro sacrifício achar um lugar que tivesse uma iluminação boa. Às vezes você tá tentando gravar, tinha um barulho externo, cê voltava, cê, né, tinha sua fala programada, cê errava alguma coisa, tinha que voltar. Então, eu acho que também deixar isso claro pro aluno.**

Porque quando a gente fala de escrita, é muito normal a gente tá escrevendo, errou, a gente volta, apaga. E na oralidade, parece que quando a gente erra, não pode, né. Até eu deixei um erro (risos), meio que de propósito no tutorial, né, que tem uma parte que eu acho que eu tenho que fazer uma coisa e não dá certo. E eu volto e faço de novo, né. Porque é isso, a gente não vai de primeira. **A gente precisa, né, ter esse, esse, entendimento de que eu vou tentar uma vez, às vezes não vai dar muito certo, mas eu ver o que eu acertei, o que eu errei e vou tentar a segunda.**

Então, talvez, eu acho que já de início, deixar isso claro pro aluno: "Ó, a gente vai trabalhar, mas o que não der certo de uma primeira vez, a gente melhora, porque de uma segunda vai dar certo.

(Sessão Reflexiva, 2020)

Observamos na fala da cursista acima que ela parte da própria experiência de produção para refletir sobre alguns conhecimentos relacionados à oralidade e seu ensino. Na fala de Leidiane, primeiramente, percebemos que os aspectos relacionados à preparação da produção, à qualidade do vídeo, à atenção na fala e à possibilidade de regravação foram pontos que chamaram sua atenção. Esses aspectos são característicos dos gêneros orais, fazem parte dos meios não linguísticos, como nos orientam Dolz, Schneuwly e Haller (2004), e é essencial que sejam abordados com os alunos em sala de aula, no desenvolvimento de uma SD de um gênero oral.

Já no discurso de Michelle, observamos uma outra nuance do que a experiência de produzir o tutorial trouxe para ela em relação ao ensino do oral, como podemos ver abaixo:

(TF87) Gisele: Que bom. É... Eu queria saber também, gente, se antes do curso, vocês já haviam se atentado pra essas questões que a gente já havia comentado aqui, dos aspectos extralinguísticos, né. Sobre luz, velocidade da voz, postura corporal. Quando a gente fala em produção de gêneros orais, vocês já tinham pensado nessas questões? [...]

(TF88) Michelle: (...) E eu gostei muito da proposta, achei interessante, apesar de nunca ter feito nada. Nunca gravei um vídeo na minha vida. Nunca editei um vídeo, vejo os meus irmãos fazendo com a maior facilidade. Assim, tive que ler muito. Tive que assistir vários tutoriais também, pra descobrir defeitos que eu também não estava conseguindo nos meus vídeos, pra tentar responder. Igual a questão de inserir PowerPoint, o slide. Não saiu som da primeira vez, tive que mandar pro meu irmão lá em BH, pra ele formatar pra mim, pra poder ver se funcionava, porque o meu PowerPoint não tinha como fazer com que ele aparecesse som. Então, assim, deu bastante trabalho, eu ainda coloquei meu irmão na jogada ainda pra me ajudar.

Mas, no final, eu acho que, eu tentei fazer o melhor que eu podia. Assim, uma coisa é você tá dentro da sala de aula, num quadro com seus alunos. Outra coisa é você estar expondo a sua imagem, a sua fala. E você não sabe quantas pessoas aquilo vai atingir. Então é um cuidado muito maior. Você tem que ter uma postura, então, assim, é diferente. É totalmente diferente. Eu tentei usar uma

linguagem que, como dizem alguns alunos meus, não desse sono, porque alguns falam que, pelo fato da literatura, as minhas aulas dão sono, que a minha voz é muito mansa. Então, eles ficam com sono. Então eu tentei jogar umas brincadeiras no meio. Espero que tenha dado certo, porque eu fiz de coração e o melhor que eu pude. E gostei muito de tudo. **Ainda mais nesse período de pandemia, é um alento a gente poder fazer alguma coisa diferente**. Sair um pouco da rotina, porque, querendo ou não, a gente fica só com a cabeça em PET, do estado, e elaborando atividade da prefeitura. E... Assim, um estresse tão grande, eu não tive como ler nada eu não consegui me concentrar pra ler livro nenhum durante esse período. **Então assim, a disciplina pra mim foi uma coisa que me ajudou muito até mesmo a descobrir outras coisas que, quem sabe no futuro, eu possa começar a desenvolver diferente**.

(Sessão Reflexiva, 2020)

A cursista traz uma reflexão em relação à postura do locutor ao se expor diante da câmera. Ela menciona o cuidado que teve de diferenciar seu comportamento em sala de aula do comportamento ao aparecer no tutorial, devido à impossibilidade de medir o alcance do vídeo, demonstrando ser capaz de refletir sobre o contexto de produção do gênero, o que se refere à capacidade de ação (Schneuwly; Dolz, 2004). Michelle relata, ainda, que a experiência (“disciplina” nas palavras dela) abriu caminhos para novos conhecimentos que podem ser utilizados futuramente por ela em suas aulas.

Diante disso, percebemos que as cursistas foram capazes de formular reflexões relacionadas a ações necessárias ou possíveis quando se trata do ensino da oralidade, o que revelou o percurso que abordamos na seção de conhecimentos teóricos: a prática do curso, além de propiciar a experiência para além da apropriação de conceitos, proporciona, de acordo com Bronckart (2013), uma mudança a partir da reflexão, que passou pelo debate interpretativo e uma nova significação. Tais reflexões demonstram que houve uma contribuição do curso “Práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa”, a fim de fazer as cursistas voltarem seu olhar para suas práticas futuras de ensino dos gêneros orais, com uma formação de perspectiva crítica, em que os docentes se sintam profissionais mais seguros e conscientes sobre seu agir, e não apenas executores de atividades (Pimenta; Lima, 2008).

Finalizando a análise dos indícios de desenvolvimento das ações humanas, trazemos o último tema elencado por nós, de acordo com o quadro de SOT e STT apresentado no início desta seção. Trata-se das dificuldades com o uso de tecnologias digitais (aplicativos e equipamentos) utilizados na produção do tutorial. Vale lembrar novamente que dedicamos um módulo do curso a essas ferramentas digitais, com a presença de um especialista, que apresentou aplicativos de edição de vídeos, orientações sobre filmagem, posicionamento de luz e câmeras, formas de utilização de equipamentos e ferramentas do *Youtube* para postagem de vídeos. Dessa forma, as cursistas puderam se familiarizar com as tecnologias que poderiam utilizar para a

produção de seus tutoriais. Nos trechos abaixo, trazemos as reflexões de Paula, Michelle e Roseane sobre o tema. Vejamos:

(TF68) Daniela: mas enfim, com certeza, vocês vão... Na quarta feria tem mais coisa pra vocês me contarem. Aí, ó, a Viviane vai falar melhor, a Gisele ainda vai fazer, eu acho que tem a Roberta que ainda vai tentar, né. Então, com certeza, até quarta teremos mais experiências da entrevista. Parece que alguém ia começar a falar, mas aí veio junto. (...) Pode falar, Paula.

(TF69) Paula: Eu fiquei bastante apreensiva quando eu comecei a gravar, porque eu falava várias coisas e eu falava coisas erradas e eu cortava, eu tinha que começar tudo de novo. Aí eu falei: "Meu Deus, isso não vai sair hoje não".

Aí, às vezes tinha alguma interferência de um barulho, aí eu tinha que pausar e começar tudo de novo. Eu achei tudo muito complicado no começo, sabe? Assim, no início, mas depois foi fluindo e foi dando certo, né. **A parte de edição também, eu achei bem complicada porque eu nunca tinha gravado um vídeo assim e editar, colocar trilha.** Então, assim, foi uma experiência muito enriquecedora, igual o pessoal tá falando. Foi muito bom. Algo que eu vou levar pro resto da vida como aprendizado e procurar passar pros meus futuros alunos.

(Sessão Reflexiva, 2020)

(TF88) Michelle: (...) porque eu sempre procurei alguma coisa dessa forma, não gosto de ficar presa a conceitos, não gosto de ficar presa a regras. Então eu sempre procuro meios, assim, diferenciados de trabalhar com meus alunos. E eu gostei muito da proposta, achei interessante, apesar de nunca ter feito nada. Nunca gravei um vídeo na minha vida. Nunca editei um vídeo, vejo os meus irmãos fazendo com a maior facilidade. Assim, tive que ler muito. Tive que assistir vários tutoriais também, pra descobrir defeitos que eu também não estava conseguindo nos meus vídeos, pra tentar responder. **Igual a questão de inserir PowerPoint, o slide. Não saiu som da primeira vez, tive que mandar pro meu irmão lá em BH, pra ele formatar pra mim, pra poder ver se funcionava, porque o meu PowerPoint não tinha como fazer com que ele aparecesse som. Então, assim, deu bastante trabalho, eu ainda coloquei meu irmão na jogada ainda pra me ajudar.**

(Sessão Reflexiva, 2020)

(TF143) Gisele: E pra vocês, gente, o que foi mais difícil? De todo o processo da experiência da produção, o quê que foi mais difícil? Foi a parte da tecnologia, foi o planejar, foi falar, foi se colocar na frente da câmera.

(TF144) Daniela: Vocês pensariam que seria a edição? Porque a **Fábia tá colocando a tecnologia ali.** Quem mais achou que, vamos supor, a tecnologia seria a barreira maior, aí, depois, a edição não foi, ou então vice e versa. Está tendo um empate, né?

Duas acharam que é a edição, duas acharam que é a tecnologia.

(TF145) Gisele: Mas a edição tá dentro da tecnologia, né.

Pode falar, Roseane.

(TF146) Roseane: Assim, vocês estão falando aí, **assim a edição tá dentro da tecnologia, né, mas entre gravar, é... É, e fazer o roteiro e tudo, assim, pra mim foi mais simples. Mas, agora, entrar no aplicativo, cortar o vídeo, juntar, e aí você tinha que saber os minutinhos certinhos que tinha que cortar. Cortava errado, aí tinha que começar tudo de novo. Aí, lembrar, aí teve um aplicativo até que eu não consegui mexer. Esse eu falei: "Desisto. Vou tentar outro". E os empecilhos, acho que foi a Margarete que falou, aí cai a internet, aí tinha que começar tudo do início, tá vendo? Foi cada coisa! Mas pra mim, foi a edição, mesmo. Eu acho que o aplicativo o qual a gente tava usando pra editar o vídeo.**

(Sessão Reflexiva, 2020)

(TF148) Daniela: Nossa, pra mim seria a pior parte. Tanto que, é igual eu falei pra vocês. Muitas pessoas ficaram com receio. É, eu acho que eu preciso melhorar muito, claro, questão de postura, de voz, isso tudo eu acho que a gente nunca tá 100%, né?

Assim, perfeita, 100% preparada. **Mas eu acho que a parte da tecnologia ia me segurar bastante, porque realmente é uma coisa que a gente tem que lidar, não tem outra saída, né.** Ou eu aprendo ou eu aprendo. E se eu não sei, eu vou ser prejudicada por isso. Então eu acho que eu ficaria mais, igual algumas pessoas falaram, mais preocupada com a tecnologia. Com a parte de edição, com certeza. Mas a Gisele é expert em tecnologia, né, Gisele?

(TF149) Gisele: Não sou não! (risos). Eu sou curiosa, eu sou daquelas que lê o manual de instrução do celular quando ele chega, sabe? Aí o pessoal de casa acha que eu sou técnica em informática, pedem pra eu consertar o celular à distância, mas nada de... Lo:::nge de ser expert. Um monte de coisa que eu aprendi aqui com vocês, eu vou começar a fuçar pra aprender.

A Michelle falou aqui que tentou não usar a câmera frontal, mas não conseguiu gravar direito e por mais que elevasse a câmera, o rosto fica gordinho.

É, a câmera frontal, o Lucas até explicou isso pra gente aquele dia, que o ideal seria não usar a câmera frontal.

E aí, gente, a última coisa que eu queria que a gente conversasse um pouco. Eu queria saber se vocês ficaram satisfeitos com a versão que vocês enviaram até o momento. Vocês acharam assim: "é o melhor que eu pude fazer naquele momento", ou então "Não, se eu tivesse mais tempo, eu teria feito outro".

(Sessão Reflexiva, 2020)

Nos trechos apresentados acima, verificamos uma série de comentários das cursistas acerca das dificuldades que tiveram com as tecnologias e ferramentas digitais utilizadas para a gravação do tutorial. Essas dificuldades variaram desde o simples posicionamento da câmera até atividades mais complexas, como editar, cortar um vídeo ou adicionar trilha sonora.

Observamos que, mesmo com o módulo de conhecimentos sobre ferramentas digitais, as cursistas ainda encontraram alguns obstáculos na hora de editarem seus vídeos, utilizarem alguns aplicativos, o que nos leva a perceber que há, ainda, um longo caminho a ser trilhado na formação de professores para o uso das tecnologias, embora estejam bastante presentes não só no cotidiano de nossos alunos, mas também preconizadas nos documentos oficiais, como a BNCC (Brasil, 2018).

Todavia, enfatizamos aqui que, mesmo com as adversidades encontradas, as cursistas demonstraram capacidades para realizar a tarefa e finalizar seus tutoriais, confirmando que uma SD organizada e implementada com base nas necessidades das demandas docentes leva a um aprendizado mais eficiente. Sendo assim, é necessário, mais uma vez, salientar que é essencial que as formações, tanto iniciais quanto continuadas, sejam pautadas por um currículo que leve em consideração tanto os conhecimentos disciplinares quanto os didático-pedagógicos, proporcionando aos professores, formados e em formação, uma experiência genuína de estudo e produção de gêneros, orais e escritos. Nesses moldes, a formação para e pela linguagem mostra-se um modelo importante a ser considerado nos cursos de licenciatura e de formação de professores, conforme já discutimos extensamente neste trabalho.

Passaremos, a seguir, à análise dos indícios de desenvolvimento das pessoas, ou da identidade, em que exploraremos as reflexões trazidas pelas cursistas sobre os impactos da experiência em suas representações de si mesmas.

6.3.3 Reflexões sobre os saberes no nível da identidade

Quando Bronckart (2013) discute o desenvolvimento do adulto, considera-os com base nos mundos formais: a) de conceitos (mundo objetivo); b) de ações (mundo social); e c) das pessoas (mundo subjetivo). Relacionamos o desenvolvimento das pessoas à sua identidade e às reflexões e percepções que o docente tem de si e de suas práticas, temática bastante recorrente nas pesquisas em formação docente.

O interesse pela construção da identidade do professor tem se intensificado nos últimos tempos, como demonstram algumas pesquisas (Celani; Magalhães, 2002; Rossi, 2004; Bonh, 2005; Kader; Richter, 2012; Gamero; Cristovão, 2013). Os pesquisadores entendem que o conceito de identidade é formado por representações construídas a partir das interações e dos contextos aos quais os sujeitos são submetidos ao longo de sua trajetória. Mais especificamente, a formação da identidade docente se dá a partir da interação com as diversas vozes com que esses profissionais interagem, não só no ambiente acadêmico, mas também nos ambientes pessoais e profissionais.

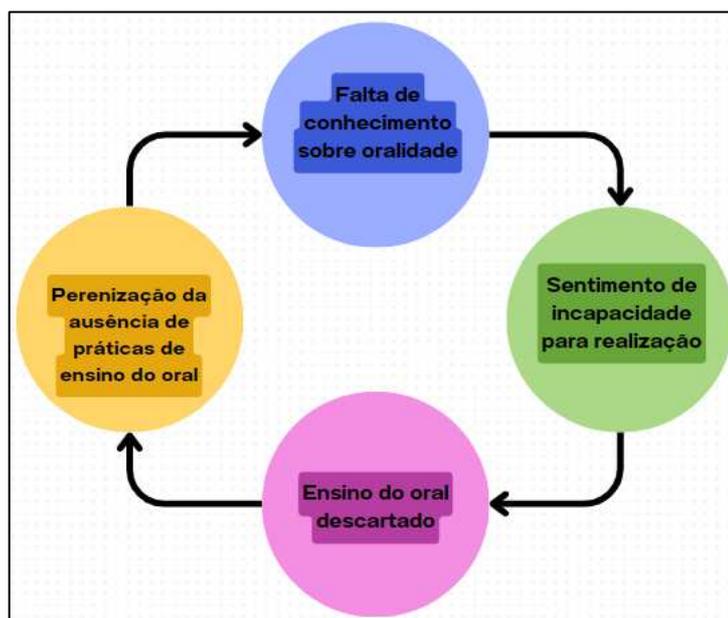
Para Gamero e Cristovão (2013), as representações que moldam as identidades são construídas de forma dialógica, no ambiente do trabalho e das práticas sociais. As autoras esclarecem, com base em Celani e Magalhães (2002), que essas representações se constroem na interação dos participantes com as expectativas, valores e crenças do mundo físico e social e com as crenças e valores sobre si mesmo, enquanto atuante em um contexto, no caso a escola.

Rossi (2004) destaca que a identidade do profissional docente está sempre em modificação, já que é influenciada pelos discursos, práticas e posições, em consonância com o processo histórico. Tal visão dialoga diretamente com a ideia de que os professores veem a si mesmos a partir de suas próprias crenças – sua trajetória de aprendizagem escolar, criação familiar (Kader; Richter, 2012) e das vozes que com que têm contato para construir sua própria identidade como, por exemplo, os professores universitários, os documentos oficiais, os pares nas escolas, os governos e, até mesmo, e principalmente, a sociedade em geral, que lhe confere *status* de poder, ou não, como aparelho ideológico (Bohn, 2005).

Afunilando essa questão, pensamos, no escopo deste trabalho, acerca da identidade do professor para o ensino da oralidade. Perrenoud (1999) afirma que os graduandos recebem uma formação inadequada, que leva a uma atitude reflexiva pautada no ensaio e erro, levando-os a descobrirem na prática da sala de aula o que deveriam ter aprendido no curso de licenciatura. Em evolução, Korthagen (2002) percebe um desenvolvimento na identidade do professor, que tem assumido mais um caráter de mediador, por assim dizer, do que de apenas transmissor de conteúdos. Assim, como já discutimos amplamente aqui, embora tenhamos, ainda uma lacuna no que diz respeito ao ensino da oralidade, e que, muitas vezes, essa lacuna jaz na formação inicial, é possível perceber um avanço, quando se observa, por exemplo, que muitos professores já elencam os gêneros orais em seus planejamentos (Barbosa; Magalhães, 2021).

A partir do que temos discutido aqui, percebemos, com base em Kader e Richter (2012), que a visão de si mesmas apresentada pelas cursistas, sujeitos de nossa pesquisa, está diretamente relacionada com o entrelaçamento de suas práticas discursivas, identitárias e o mundo social ao qual pertencem, o que as levava, antes do curso “Práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa” e, portanto, sem uma prática de reflexão, a um processo de retroalimentação em relação às suas percepções sobre as práticas de oralidade, o ensino delas na escola e a própria capacidade das alunas-professoras de dominar e fazer uso dessas práticas em seu cotidiano profissional. O fluxo dessa retroalimentação é representado na figura abaixo:

Figura 101 - Ciclo de perenização da ausência de práticas de ensino do oral



Fonte: a autora

Diante desses apontamentos, vejamos, a seguir, de que modo as discussões teóricas, a produção do gênero tutorial em vídeo e a reflexão sobre essa prática foram capazes de influenciar e modificar a forma como as cursistas viam a si mesmas, pessoal e profissionalmente, ou seja, de que modo a experiência do curso gerou indícios de “desenvolvimento das pessoas”, relacionado à identidade dessas professoras-cursistas.

Analisemos, agora, trechos das falas de Diva, Leidiane e Simone, quando se posicionam a respeito dos resultados positivos em sua vida profissional que o curso trouxe.

(TF26) Daniela: E você, Diva? Aproveitar que você está com o microfone aberto. Qual foi a sua experiência com a entrevista, né? Tanto com relação à sua postura profissional, e em relação também com a professora, né? Teve alguma quebra de paradigma, ou não? Você achou que era isso mesmo que você tava pensando antes? Conta pra gente um pouco da experiência.

(TF27) Diva: É... Tá me ouvindo direitinho?

(TF28) Daniela: Sim.

(TF29) Diva: É... **Primeiro que eu fiquei morrendo de medo, né... Eu, eu não gosto de... (risos) eu não sei, eu sou professora, a gente fala pra vários alunos, mas quando a gente tem que filmar alguma coisa, gravar, a gente fica, né, com muito medo disso.** E... Foi interessante porque no dia que eu coloquei que me interessava pelo tema, né, e sobre os estudos, é... As tecnologias no uso das é... No uso das línguas, a Tânia me pegou, assim, no susto. Ela: “Então é fulano”. Eu tinha colocado interesse, mas nem tinha falado que ia fazer. Eu acho isso interessante também, porque, às vezes, a gente fica subestimando nossos alunos, que eu achei que eu não ia conseguir. Eu falei: “Gente, mas eu não sei se eu vou fazer, não sei se eu consigo” e ela foi me induzindo: “Não, ó, já tá aí o e-mail, conversa com a professora, manda as perguntas”. Eu fiz as perguntas, a Daniela olhou, mandou a resposta. A professora, de imediato, respondeu os e-mails, foi muito atenciosa. E isso incentiva muito e mostra que a gente tem possibilidade de fazer certas coisas que a gente não acreditava fazer. **Então, na sala de aula, a gente fica muito temerosa em levar algumas coisas, mas a gente sabe que com todas as dificuldades que a gente tem em uma escola pública, pode dar certo, sim. Assim como a gente conseguiu fazer, eu acredito que muitos alunos também consigam fazer. É superação mesmo. Então, são... É, a gente, eu superei várias etapas aí.**

Na hora da entrevista, foi eu e a Margarete, você viu quantos percalços (risos)... Mas deu tudo certo, graças a Deus e... O aprendizado foi imenso. É como acho que a Fábia citou, quando a gente escolhe um tema, a gente quer aprender sobre ele. Então a gente quer pesquisar sobre o professor, a gente começa a pesquisar sobre aquele conteúdo... **Isso que é interessante pra levar pra sala de aula, né. Incentivar os alunos a buscar conhecimento. E isso foi muito bom no curso agora. Eu acredito que a gente vai levar isso pra sala de aula, sim. A gente vai usar essas tecnologias. Eu estou vendo mundos diferentes agora,** também, com a professora Ana Elisa. Ela mostrou que as dificuldades que a gente tem, que a gente acha que é só na escola, no ensino fundamental, ela mostrou que não é. Ela trabalha em faculdade, no curso de pós-graduação, no CEFET, com o curso de pós-graduação e ela mostrou que as dificuldades existem lá também. Nem por isso a gente deixa de tentar, de fazer e de colocar o que a gente aprendeu. Muito bom o curso, especialmente nessa pandemia, que a gente tá muito parado, foi muito enriquecedor pra gente. Pra mim, foi muito enriquecedor.

(Sessão Reflexiva, 2020)

Observamos no discurso de Diva que a proposta de produção colocada para ela (a entrevista com especialista) foi um desafio para o qual, inicialmente, não se sentia capaz.

Percebemos que a cursista, ao refletir sobre sua experiência, identificou em si mesma possíveis dificuldades que seus próprios alunos podem ter e encontrou possibilidades de modificação de sua prática em sala de aula na própria experiência, o que já demonstra pistas de um certo desenvolvimento e possível mudança em sua atuação como docente.

Verificamos, ainda, que Diva apresentou uma mudança na representação que tinha de seus alunos da escola pública, quando menciona que a professora entrevistada por ela, que dá aulas na pós-graduação, enfrenta os mesmos problemas encontrados por ela em suas turmas. Desse modo, identificamos que, para a cursista, houve uma ressignificação da representação que tinha não só do aluno da escola pública e de alunos universitários, como também dos professores desses segmentos, em termos de capacidade de realização de trabalhos, demonstrando, como já mencionamos, que a identidade é formada a partir das interações e vivências às quais somos submetidos.

Percebemos também um certo empoderamento da professora Diva, que afirmou estar “morrendo de medo” no início da proposta, mas que, ao longo do processo, foi se tornando capaz e, por fim, se reconheceu apta não só para desenvolver o trabalho, mas também para levá-lo para sua prática em sala, o que indica um indício de desenvolvimento em relação à sua identidade docente.

Ainda sobre os resultados na vida profissional das cursistas, vejamos, agora, um trecho da fala de Leidiane:

TF94) Leidiane: Boa tarde, pessoal. Ah, eu acho que, assim, essas questões que a Gisele colocou agora, sobre a gente ver a iluminação, o tom de voz, né, se a gente tá falando muito rápido, ou muito devagar, assim, eu acho que antes a gente pensava, mas quando a gente vai produzir, isso fica muito mais claro, pra gente. O quanto de cuidado a gente precisa ter, porque a gente começa a gravar, a gente percebe que, eu falei demais, ou eu falei muito rápido, ou eu falei muito devagar. E aí, cê volte e tem que regravar. **E todo esse processo ajuda muito a gente a entender o funcionamento do gênero, mas também a pensar em como que a gente pode criar, talvez uma estratégia de ensino pra, quando a gente levar não só esse gênero, mas outros gêneros, pra gente passar pros alunos, pra que seja um pouco mais fácil pra ele também, né.**

Porque, se pra gente que tem um pouquinho de conhecimento, né, se a gente que já estudou mais, tem tanta dificuldade, imagina nosso aluno. Porque às vezes é o primeiro contato que... que ele tá tendo. **Então, assim, fora todo conhecimento que a gente tem, né, pra gente, no pessoal, pra gente aprender mais, eu acho que, enquanto profissional, isso é uma experiência incrível, assim, porque dá a oportunidade da gente pensar outras coisas, de pensar outras formas pra quando a gente for pra sala de aula que esse ensino, ele seja o mais produtivo possível.**

(TF95) Gisele: Então, aí você já respondeu uma outra pergunta que eu queria fazer, queria que você falasse mais um pouquinho sobre isso e outras pessoas também. De que maneira que essa experiência pode impactar nos futuros planejamentos de vocês.

(TF96) Leidiane: assim, **pra mim, eu acho que impacta muito, assim, porque, quando eu for levar um gênero, eu já vou pensar nisso, assim, né.** Que provavelmente, ele vai ter tais dificuldades, então, qual é a forma que eu posso já nas

aulas, ou algum exercício, algo que você já possa passar pros alunos pra que essas dificuldades sejam diminuídas e eles possam desenvolver esse gênero da melhor forma possível.

Porque, assim, foi um desafio grande, né, porque a gente teve que pensar num roteiro, a gente, pelo menos no meu caso, eu tive que aprender muita coisa sobre tecnologia, que eu sou muito ruim nesse ponto, e, aí, você a questão da iluminação, que foi outro sacrifício achar um lugar que tivesse uma iluminação boa. Às vezes você tá tentando gravar, tinha um barulho externo, cê voltava, cê, né, tinha sua fala programada, cê errava alguma coisa, tinha que voltar. Então, eu acho que também deixar isso claro pro aluno.

Porque quando a gente fala de escrita, é muito normal a gente tá escrevendo, errou, a gente volta, apaga. E na oralidade, parece que quando a gente erra, não pode, né. Até eu deixei um erro (risos), meio que de propósito no tutorial, né, que tem uma parte que eu acho que eu tenho que fazer uma coisa e não dá certo. E eu volto e faço de novo, né. Porque é isso, a gente não vai de primeira. A gente precisa, né, ter esse, esse, entendimento de que eu vou tentar uma vez, às vezes não vai dar muito certo, mas eu ver o que eu acertei, o que eu errei e vou tentar a segunda.

Então, talvez, eu acho que já de início, deixar isso claro pro aluno: "Ó, a gente vai trabalhar, mas o que não der certo de uma primeira vez, a gente melhora, porque de uma segunda vai dar certo.

(Sessão Reflexiva, 2020)

Nos trechos destacados, observamos que Leidiane faz uma reflexão importante da forma como a experiência do curso pode impactar seus futuros planejamentos. A cursista demonstra uma modificação em sua forma de pensar o papel do professor, mostrando-se mais segura, o que reflete diretamente em sua identidade, ao propor as tarefas para seus alunos, colocando-se no lugar deles, quando afirma que **“se pra gente que tem um pouquinho de conhecimento, né, se a gente que já estudou mais, tem tanta dificuldade, imagina nosso aluno.”** Percebemos aqui que Leidiane revê a representação que tinha da relação professor-aluno no que diz respeito ao nível de dificuldade das tarefas propostas e ao papel de mediador do professor, que tenta amenizar as dificuldades de seu aluno em busca da aprendizagem.

Esse reconhecimento do papel do professor como mediador fica claro também na fala de Leidiane, quando ela diz que a experiência do curso lhe permitiu perceber que é tarefa do professor **“criar estratégias de ensino”** para trabalhar um gênero textual em sala de aula de forma que **“seja um pouco mais fácil pra ele [aluno] também”**. Saber o que fazer em sala, ter domínio de conteúdos e estratégias propicia maior confiança no próprio trabalho dos docentes.

Ainda analisando suas falas, verificamos que a cursista foi impactada de forma positiva pela vivência proporcionada pelo curso, uma vez que também percebe que é necessário estar atenta às necessidades de aprendizagem de seus alunos e **“pensar outras formas pra quando a gente for pra sala de aula que esse ensino, ele seja o mais produtivo possível.”**, o que demonstra que Leidiane consegue compreender de forma clara uma, das muitas funções do professor em sala de aula.

Por fim, ressaltamos outra reflexão importante de Leidiane, quando ela afirma compreender o estudo e a produção de um gênero como um processo e a importância de se trabalhar essa percepção com os alunos. Ao mencionar sua percepção de que a produção de um gênero necessita de correções e que o professor deve deixar isso claro para seus alunos logo de início, a cursista demonstra que foi impactada pela própria experiência, modificando sua forma de pensar e perceber esse trabalho com gêneros orais, o que, segundo ela, levará para sua prática docente, expressando uma ressignificação de sua identidade como professora. Essas reflexões nos levam a retomar nossos pressupostos, quando afirmamos que “é necessário compreender quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício” (Bronckart, 2006, p. 207), ações que propusemos no curso, cujos resultados nos discursos das professoras são evidentes.

Avançando em nossa discussão, analisemos alguns trechos da reflexão de Simone, também sobre os resultados positivos em sua prática docente:

(TF99) Gisele: Mas essa é até uma reflexão interessante de a gente fazer com os nossos alunos, de que maneira que a gente trata o erro, né? Como a gente encara o erro, como uma oportunidade de aprender mais ou como vergonha, como uma coisa negativa?

Quem mais, gente, gostaria de falar sobre isso? Sobre como vocês acham que essa experiência vai impactar nos planejamentos de vocês?

[...]

(TF105) Simone: Então, ô Gisele. Completando o que a, acho que a Leidiane, falou que é pra gente tá levando, eu achei interessante, assim, eu trabalho, em, **eu comecei, eu iniciei com creche, iniciei ano passado na creche.** Então assim, em questão à oralidade, eu sou muito agitada no dia-a-dia, mas com as crianças, eles ficam assim, perplexos, porque eu sou muito calma. **E eu trabalho muito é... É com a leitura, contação de história, às vezes eu faço a minha própria, eu faço um relato de história, ou eu conto uma história.**

Então, assim, eu trabalho muito a oralidade com eles. É... Pensando nesse gênero tutorial, eu acho que eu levaria isso de uma certa forma também, quando eu for iniciar, porque eu quero iniciar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Eu acho que seria legal você trabalhar justamente com essa coisa da imagem e da oralidade com a criança, pra ela começar é... Uma criança, por exemplo, que tenha algum problema é, não é problema, consigo mesma em relação timidez, alguma coisa... Você tá trabalhando isso com a criança também, na sala de aula, eu acho que seria uma coisa muito interessante. **Uma apresentação, mas você filmando aquilo ali, uma coisa bem informal, mas depois mostrando pra ele, eu acho que seria uma coisa muito legal também de se fazer. Que ajudaria, né, que eles possam refazer, se verem, ver como que eles agiram e como que eles podem agir de uma outra forma depois.**

Então, eu levaria até de alguma forma, esse gênero tutorial pra dentro da sala de aula. De repente, desse jeito, é um, é, tipo uma criança fazer um relato, a gente tá filmando e depois ele se vê. E eu acho que isso ajudaria até nesse lance da timidez, de uma criança mais reservada, eu acho que isso poderia até estar ajudando nessa outra parte. Até emocional mesmo.

(TF106) Gisele: Aham. E o que você pensa, Simone, não especificamente em relação ao tutorial, mas da experiência de você produzir um gênero pra depois ensinar. O que você, enquanto professora, leva dessa experiência. O que que você acha, assim, de

que maneira que isso te ajudou pra quando você for pensar lá no seu planejamento, com seus alunos, essa experiência vai trazer o quê pra esse momento de planejamento?

(TF107) Simone: O que de repente possa ter me ajudado?

(TF108) Gisele: Isso.

(TF109) Simone: **Justamente a parte de planejar, de estruturar.** Eu acho isso muito importante. Você estruturar o próprio estudo, a criança em si, ela se organizar, se estruturar pra poder estudar. **Eu acho que isso é, pra mim foi muito importante, porque eu não sou uma pessoa organizada,** assim, é, pra estar fazendo as minhas coisas. **Eu tive que me organizar muito pra fazer. Parece que não, mas você tem que se organizar. Então, assim, estruturar tudo, eu acho que isso foi uma coisa que me chamou muito a atenção.**

(TF110) Gisele: Planejar.

(TF111) Simone: **Isso. Planejar! Até porque a gente tem que planejar tudo. Então, a própria criança, ela tem que se planejar pra estudar a semana toda.** Então, como que eu vou estudar? De que forma, qual a forma certa? De que horas a que horas? Então eu acho que planejar, eu acho que, não, eu tenho certeza, que seria de grande ajuda pras crianças. Como se planejar. **Eu acho que isso foi muito bom pra mim e acho que seria muito bom pras crianças.** Porque, às vezes, as crianças não têm, né, essa... Uma conduta, uma forma de se planejar e, às vezes sai um pouco fora de si e não consegue, né. Então eu acho que isso seria uma forma, é... Planejar. **Eu aprendi muito a me planejar, a estruturar, é... É... Sistematizar. Isso! Eu acho que isso, pra mim foi uma coisa que eu observei que isso é muito importante.**

(Sessão Reflexiva, 2020)

Analisando as falas de Simone nesse trecho, percebemos que a cursista atentou-se para a importância de refletir com seus alunos os aspectos da oralidade. Ela informa que já desenvolve atividades nesse sentido, mas que, após a participação no curso, percebeu outros aspectos necessários e proveitosos nesse trabalho, como a possibilidade de o aluno se assistir e modificar comportamentos ou ações. Vale ressaltar que Simone comenta que iniciou sua atividade profissional com alunos de creche, ou seja, crianças muito pequenas, e consegue ver formas de aperfeiçoar suas ações.

Simone também demonstra se sentir mais capacitada a trabalhar com gêneros orais quando diz que levaria o gênero tutorial para a sala de aula (**“Então, eu levaria até de alguma forma, esse gênero tutorial pra dentro da sala de aula”**), revelando um certo empoderamento de capacidades docentes por parte da cursista.

Destacamos, ainda, outro impacto positivo demonstrado por Simone. Ao ser indagada sobre o que levaria do curso para sua vida profissional, ela fala da importância do planejamento de suas aulas e do quanto planejar a produção do gênero tutorial trouxe aprendizagens relacionadas a isso. Tal reflexão nos leva a perceber uma modificação de sua prática docente, já que ela mesma afirma: **“eu não sou uma pessoa organizada”** e reconhece que, após planejar sua produção, percebeu o quanto é necessário estruturar o próprio trabalho, tanto que pretende ensinar o mesmo a seus futuros alunos. Nesse caso, cabe destacar que o curso propiciou uma reflexão que levou a uma tomada de consciência de elementos da atividade até então, não percebidos, “elementos cuja significação é debatida nas trocas com os formadores, o conjunto

desse processo pode supostamente provocar o desenvolvimento nos formandos”. (Bronckart, 2013, p. 99).

Para além da vida profissional, na sessão reflexiva, verificamos a ocorrência de outros sinais de desenvolvimento das pessoas, ou da identidade, com relação a aspectos da vida pessoal das cursistas, em que elas revelam mudanças de perspectiva sobre si mesmas em duas vertentes: acerca da própria imagem e voz e sobre o domínio das novas tecnologias digitais. Analisemos, agora, essas mudanças, a partir dos trechos dos discursos de Lívia, Simone e Roseane.

(TF21) Daniela: Uma outra pergunta também. Lógico que vocês podem voltar a essa, tá? Eu tô colocando, assim, algumas mais gerais porque, depois, a gente vai ver, mais especificamente, do tutorial, além dessa experiência, tá, é... De ter lidado com um gênero que vocês podem aplicar na sala de aula, eu queria saber, também, de vocês, se vocês já tiveram a experiência em desenvolver um gênero e colocá-lo em circulação. Numa circulação, assim, é... Maior, num suporte maior, como por exemplo, é o canal do Youtube, né? No caso, vocês autorizando, colocar o tutorial ou a entrevista lá no repositório. Aí eu queria saber também se vocês já trabalharam com trabalho nessa dimensão, numa circulação maior, ou se não, se já foi mais restrito, só em escola.

(TF22) Lívia: Bom, eu vou falar um pouquinho também. De forma geral, eu adorei a experiência. É... Eu não tinha nunca, assim, colocado alguma exposição dessa forma. Esse semestre eu tinha participado, junto com a Bárbara, a gente participou do “SEMIC”, que a gente teve que gravar um vídeo, né, pra colocar no Youtube, mas a gente, foi só com a nossa voz e eu, **pra fazer o tutorial foi muito interessante pra mim porque eu tenho um bloqueio muito grande com me gravar. Nossa! Pra mim foi terrível, eu tive que gravar esse tutorial 50 mil vezes antes deu conseguir achar que tava bom.**

Então, foi uma experiência muito legal pra mim nesse sentido porque além de botar algo em circulação, eu consegui quebrar um pouco de um bloqueio que eu tinha. Então foi muito enriquecedor, né, por esse ângulo.

(TF123) Gisele: Vocês, ao se analisarem, o quê que vocês observaram, o que vocês aprenderam sobre vocês mesmas?

Aí é geral, tá, gente? Todo mundo pode falar.

Fala muito nada, Margarete. Você contribui. Pode falar.

(TF124) Daniela: O momento é pra falar mesmo. A gente, é... O módulo de reflexão.

(TF125) Gisele: A gente precisa dessas interações de vocês.

Ah, mas eu sou mineira e eu falo muito.

(TF126) Simone: Então eu vou falar de novo.

(TF127) Gisele: Roseane falou das expressões faciais e do modo de falar.

Pode falar, Simone.

(TF128) Simone: Vou falar de novo. Eu, **antes, quando eu mandava um áudio pra alguém, eu tinha horror de ouvir minha voz. E, às vezes, as meninas, minhas filhas, me filmam em alguma situação, eu tenho horror quando elas me mostram, porque eu acho tudo ruim. A minha fala, o meu gesto, o meu tom de voz. Só que nesse tutorial, eu não me achei assim, tão assim. Eu achei que, eu não sei se por ser uma coisa programada e uma coisa, né, é... Não ensaiei pra fazer, assim, só fui fazendo e a gente foi parando, fazendo de novo.**

Mas eu não gostava de me ouvir, a minha voz eu achava horrorosa, às vezes, gestos... E dessa vez, até que eu não me achei. Depois dele pronto, eu não consegui me ver tão ruim do jeito que eu me via. **Eu me achava tudo ruim. Eu me achava feia, odiava minha voz...**

(TF129) Gisele: Então você conseguiu fazer uma avaliação positiva de si mesma?

(TF130) Simone: Foi, sim. Eu achei. Porque eu odiava tudo, minha voz, me achava muito feia, a voz horrível, eu achava tudo, e... Minha voz irritante. Mas depois, não

sei se porque foi tão cansativo, eu achei que não ficou ruim, assim, **eu me vendo não me achei tão ruim. Foi positivo.**

(TF131) Gisele: É, que bom!

Mas olha que interessante, né? A gente tem essa visão da gente mesma, e isso que é bacana da oralidade, da gente pensar, né? Que vai muito de encontro àquilo que se pensava antes. Que a fala é desregulada, que a fala é desordenada, e a gente viu que a gente pode se preparar e fazer uma fala perfeitamente organizada, planejada, né. E que funciona!

(TF133) Gisele: É, ótimo!

A Leidiane falou aqui ó: "**Assim como a Simone, não gosto de me ouvir. Mas o tutorial me ajudou ainda mais a entender que a minha voz não interfere no conteúdo que estou apresentando**".

(Sessão Reflexiva, 2020)

No trecho destacado acima, podemos ver nitidamente a mudança de perspectiva tanto de Simone quanto de Lívia sobre elas mesmas, quando mencionam o “horror” (palavras de Simone) que sentia ao ouvir a própria voz ou a experiência “terrível” de ver-se em um vídeo (Lívia) e que, após a produção, ambas não se acharam “tão ruim” ou perceberam que “estava bom”. Percebemos que as cursistas utilizam uma série de adjetivos e expressões negativas para se referirem a elas mesmas e que, após assistir a seus tutoriais, passam a se ver de modo mais positivo. Simone atribui essa mudança ao processo de produção do vídeo, como a preparação, as leituras feitas, a elaboração do roteiro, a programação do tutorial, segundo ela.

Já Lívia destaca o fato de gravar muitas vezes e colocar o vídeo em um canal de circulação mais ampla, o que contribuiu para “quebrar o bloqueio” existente. Assim, percebemos o quanto uma experiência de produção de um texto em um curso de formação pode contribuir para o empoderamento do aprendiz, desmitificando a ideia de que ser um bom escritor, ou produtor de um texto oral, no caso desta pesquisa, é um dom e não algo que possa ser aprendido. A mudança a partir da reflexão e do debate interpretativo produziu uma nova significação das pessoas e de si mesmas.

Observamos, pela fala de Simone também, que o processo de estudo sistematizado e produção do gênero tutorial, por meio de uma SD, a fez perceber, a partir da reflexão sobre os aspectos da oralidade, que o seu desempenho foi satisfatório, ao contrário da representação que tinha de si mesma como incapaz, ruim, com “voz irritante”.

Vale, ainda, destacar a fala de Roseane, quando menciona o mesmo incômodo de Simone com sua voz, e que após todo o trabalho desenvolvido durante o curso, percebeu que **“o tutorial me ajudou ainda mais a entender que a minha voz não interfere no conteúdo que estou apresentando”**, o que só foi possível após o destaque dado aos meios não linguísticos da oralidade nos módulos de estudo do curso. Como mencionamos acima, as professoras possuem uma identidade que é formada pelas representações construídas a partir das diversas interações a que têm acesso. Assim, a partir dos dados analisados, podemos afirmar

que, ao explorarem as características da oralidade, as cursistas puderam compreender seu funcionamento e o que é realmente importante e adequado ao se produzir um gênero oral, o que contribuiu para que mudassem a ideia negativa que tinham sobre si mesmas.

Vejam no quadro abaixo um pequeno panorama da modificação das palavras e expressões utilizadas pelas cursistas para se definirem antes e após a produção:

Quadro 17 - Mudança de perspectiva antes e depois da produção

ANTES DA PRODUÇÃO	DEPOIS DA PRODUÇÃO
Horror, ruim, horrorosa, feia, horrível, irritante.	
Eu acho tudo ruim. A minha fala, o meu gesto, o meu tom de voz.	Só que nesse tutorial, eu não me achei assim.
Mas eu não gostava de me ouvir, a minha voz eu achava horrorosa, às vezes, gestos...	E dessa vez, até que eu não me achei.
Porque eu odiava tudo, minha voz, me achava muito feia, a voz horrível, eu achava tudo, e... Minha voz irritante.	Mas depois, não sei se porque foi tão cansativo, eu achei que não ficou ruim, assim, eu me vendo, não me achei tão ruim. Foi positivo.

Fonte: A autora

Finalmente, ainda no que diz respeito aos sinais de desenvolvimento de pessoas, trazemos para essa análise os trechos em que as cursistas revelaram sua mudança de perspectiva em relação à utilização das tecnologias digitais. Vejamos:

(TF68) Daniela: mas enfim, com certeza, vocês vão... Na quarta feira tem mais coisa pra vocês me contarem. Aí, ó, a Viviane vai falar melhor, a Gisele ainda vai fazer, eu acho que tem a Roberta que ainda vai tentar, né. Então, com certeza, até quarta teremos mais experiências da entrevista.

Parece que alguém ia começar a falar, mas aí veio junto. Eu acho que a Paula, não foi, ô Gisele? Comentou, a Simone, a Simone falou um pouquinho na aula passada, mas se ela quiser continuar é muito importante, porque são mais específicas do tutorial. Pode falar, Paula.

(TF69) Paula: Eu fiquei bastante apreensiva quando eu comecei a gravar, porque eu falava várias coisas e eu falava coisas erradas e eu cortava, eu tinha que começar tudo de novo.

Aí eu falei: "Meu Deus, isso não vai sair hoje não".

Aí, às vezes tinha alguma interferência de um barulho, aí eu tinha que pausar e começar tudo de novo. Eu achei tudo muito complicado no começo, sabe? Assim, no início, mas depois foi fluindo e foi dando certo, né. **A parte de edição também, eu achei bem complicada porque eu nunca tinha gravado um vídeo assim e editar, colocar trilha. Então, assim, foi uma experiência muito enriquecedora, igual o pessoal tá falando. Foi muito bom. Algo que eu vou levar pro resto da vida como aprendizado e procurar passar pros meus futuros alunos.**

(Sessão Reflexiva, 2020)

A questão do uso das tecnologias digitais foi bastante discutida durante o curso, especialmente pelo período em que se deu, quando as redes de ensino encontravam-se em modo

de ensino remoto. Nesse período, houve grande impacto na vida de muitos professores, que tiveram que lidar com novas ferramentas de modo autônomo. Em nosso curso, como já comentado aqui, oferecemos um módulo de formação específica para a utilização das ferramentas digitais com as quais as cursistas teriam de lidar para produzirem seus vídeos.

Desse modo, destacamos aqui a fala de Paula, que demonstra que não tinha prática nem com os aplicativos, nem com as ações necessárias para editar seu vídeo, mas que, após a experiência da produção do tutorial, foi capaz de realizar essas ações, modificando sua percepção de si mesma enquanto alguém capaz de fazê-lo. Quando afirma que foi uma “experiência muito enriquecedora”, a cursista deixa pistas de que sua representação de si mesma enquanto alguém capaz de lidar com as ferramentas digitais foi alterada, o que nos leva a identificar indícios de desenvolvimento em sua identidade docente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste trabalho, considero haver ainda muito a ser feito no que diz respeito ao ensino da oralidade em sala de aula. Começamos a vislumbrar um avanço em relação à formação docente, que necessita, ainda, encontrar o equilíbrio entre os conhecimentos disciplinares, didático-pedagógicos e profissionais, com vistas a uma formação mais completa, mais efetiva e mais consciente dos professores. Embora a oralidade seja um eixo de ensino mencionado nos documentos parametrizadores da educação, percebemos que nem sempre ele é abordado nos cursos de formação inicial docente, ou, muitas vezes, é abordado de forma ampla, vaga e distante das práticas escolares. Em relação à formação continuada, constatamos que muitos professores não trabalham com a oralidade em sala de aula ou, quando o fazem, não é de maneira efetiva e eficaz.

Ao perguntarmos **“Quais saberes emergem de um curso de formação docente pelo gênero oral tutorial para o ensino de oralidade na escola básica?”**, demo-nos a tarefa de compreender e demonstrar de que modos uma formação alicerçada em práticas de linguagem pode contribuir para que docentes, formados e em formação, se apropriem de um gênero textual oral, o tutorial em vídeo, como instrumento de desenvolvimento de capacidades de linguagem e saberes não só relacionados à profissão, ao agir docente, como também para a apropriação de conceitos e transformação de sua própria identidade.

Para isso, como primeiro objetivo, analisamos as dimensões ensináveis do tutorial, elaborando um modelo didático do gênero, e percebemos que suas configurações são adequadas ao ensino, permitindo que, a partir dele, seja elaborada uma SD na qual serão abordados conhecimentos específicos do próprio gênero, bem como da oralidade, como os meios paralinguísticos e cinésicos. Esse processo é essencial para produzir a SD não de modo intuitivo, mas consciente de que todas as configurações são envolvidas na formação das docentes.

Construir um modelo didático de gênero foi, neste trabalho, e é, no dia a dia do professor, uma tarefa árdua e complexa, visto que não há literatura extensa sobre muitos gêneros, o que obriga os docentes a “partirem do zero”, muitas vezes; começando pela constituição do corpus, passando pela análise dos exemplares e formulando a extensa lista de características que descrevem o gênero. Sabemos que a realidade do professor, especialmente da escola básica, é de trabalho intenso, com jornadas longas, deslocamento entre escolas e, muitas vezes, pouca disponibilidade de material de pesquisa. Assim, manter-se firme na

utilização de uma metodologia de ensino que visa à formação dos alunos pela linguagem, para atuar concretamente no espaço social, por meio dos gêneros textuais, requer grande esforço e dedicação dos docentes, especialmente na realidade brasileira. Podemos dizer, a partir de nossas próprias experiências, que não é impossível, mas acreditamos que uma formação docente mais consistente nesse sentido pode contribuir, e muito, para amenizar essas dificuldades.

Em relação ao objetivo 2, analisar as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos professores na produção do tutorial, verificando o surgimento de operações de linguagem específicas da oralidade (elementos multissemióticos), ao assistirmos e analisarmos os tutoriais produzidos, verificamos que, por meio da SD, as cursistas desenvolveram a maioria das capacidades de linguagem (35 e 34), o que nos confirma a potencialidade dessa ferramenta de ensino. Verificamos também que, em relação aos aspectos da oralidade, há ainda uma grande lacuna na formação, pois a maioria delas afirmou não conhecer a fundo esses aspectos, revelando uma deficiência nos programas dos cursos de formação. Entendemos que os saberes que envolvem uma licenciatura são muitos e múltiplos, mas acreditamos que os eixos de ensino basilares do ensino de LP – leitura, produção de textos, ORALIDADE e análise linguística – devem ser amplamente contemplados nesses cursos, não só como conhecimentos disciplinares, mas, muito mais, como conhecimentos pedagógicos, ou seja, voltados para sua aplicação prática em sala de aula.

Observar o desenvolvimento das cursistas ao longo do curso, sua apreensão inicial, angústias, descobertas, aprendizagens e transformações, nos mostrou ser possível oferecer uma formação em que o professor tenha contato com as teorias necessárias para o embasamento de seu trabalho, mas que também seja capaz de colocá-las em prática, refletindo sobre sua própria atuação e modificando seu agir. A experiência de produzir um gênero textual oral demonstrou que, muitas vezes, o professor deixa de incluir esse eixo de ensino em seus planejamentos, não só pela falta de conhecimento, mas também por acreditar não ter capacidade de realizar o trabalho.

Vale ressaltar que muitos caminhos já se abriram para essa mudança, com reformulações nos programas de curso das universidades, com programas de pós-graduação, como o Profletras, por exemplo, é possível perceber que muitos docentes já assumiram a tarefa de modificar o formato das licenciaturas. Acreditamos que outro caminho é o do estreitamento das relações entre universidade e escola básica, legitimando o saber dos professores do Ensino Fundamental e Médio e conectando-os às pesquisas e projetos das IES, já que é na escola que os saberes adquiridos na formação serão, de fato, utilizados.

No que se refere ao 3º objetivo da pesquisa, que é compreender as reflexões feitas pelos professores durante o curso “Práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa”, o resultado mostra que o curso de formação que alia conhecimentos teórico-metodológicos e conhecimentos pedagógicos, além de produção de um gênero oral produz indícios de que os docentes se desenvolveram no nível da apropriação de conceitos, na dimensão do agir pedagógico para o ensino de oralidade e, por fim, no desenvolvimento de uma identidade mais segura para uma pedagogia do oral, tornando esse professor mais consciente sobre o que fazer para ensinar gêneros orais na escola básica. Ficou claro em nossa análise que, para além de discutir os conceitos referentes à oralidade, gêneros orais e fala, assim como de transposição didática e ensino de oralidade, é preciso que as docentes tenham a experiência de produção de gêneros orais, com circulação real, para compreender as minuciosas etapas do ensino da oralidade na escola básica.

Defendemos, portanto, a tese de que a interação por gêneros orais, na escuta e na produção, é uma prática fundamental para formação docente que busca superar a exposição de conceitos e a discussão sobre estratégias e metodologias de ensino da fala na escola básica. Assim, a partir da experiência de produção oral, o professorado se apropria desses conceitos que se referem a uma verdadeira pedagogia da oralidade, caso seja implementada uma discussão reflexiva, conforme fizemos, com vistas à tomada de consciência sobre a transposição da oralidade. Concluímos que a experiência de produção oral é fator determinante na aprendizagem do agir docente para o ensino da oralidade nas instituições escolares.

Na sessão reflexiva realizada com as cursistas, constatamos que a ênfase dada ao estudo da oralidade nos cursos de licenciatura ainda está aquém do necessário, o que contribui para a perpetuação da ausência desse eixo de ensino na escola. Por outro lado, percebemos que uma formação docente centrada no estudo do oral pode ser bastante profícua, gerando saberes relacionados aos conceitos de oralidade, às capacidades de ação docente e às representações que as docentes têm de si. Felizmente, no que concerne a essa pesquisa, podemos dizer que os resultados são positivos e demonstraram uma significativa aquisição de conhecimento por parte de nossas professoras-cursistas.

Embora tenhamos resultados positivos, é preciso sublinhar que o percurso de uma pesquisa de doutorado é bastante árduo, especialmente quando é atravessado por uma pandemia mundial, que levou a uma modificação de objetivos de pesquisa; por um governo que tentou, a todo custo, desmontar e desacreditar as universidades e pela dificuldade encontrada pela maioria dos pesquisadores em dedicar-se exclusivamente à pesquisa. Mesmo assim, é válido

frisar que, ainda que não seja o cenário ideal, é possível superar os obstáculos e contribuir, de alguma forma, oferecendo caminhos para a educação brasileira – seja na escola básica, seja no ensino superior.

Por fim, a partir de todo o itinerário seguido até aqui, constatamos que é possível oferecer uma formação docente para o ensino de LP alicerçada em bases concretas, com vistas a fazer chegarem às escolas professores conscientes de seu papel, seguros de seus planejamentos com objetivos claros de formar alunos para uma atuação cidadã. Afinal, estamos sempre inseridos em práticas sociais, construímos o mundo e somos construídos a partir das interações e é a linguagem o maior instrumento de ação que podemos utilizar.

Apesar dos limites desta pesquisa, por exemplo, no que tange ao pequeno número de tutoriais analisados, a fim de dar maior qualidade, detalhamento e aprofundamento na análise, esperamos que as repercussões deste trabalho alcance as licenciaturas brasileiras, sobretudo os cursos de Letras e Pedagogia, de modo que a educação linguística do professor se amplie para as práticas de oralidade com gêneros diversificados, além do tutorial, esperando que futuramente as práticas escolares estejam realmente afinadas com uma pedagogia do oral que atenda ao desenvolvimento real de alunos da escola básica.

8 Referências

ANDRADE, L.T. de. **Uma proposta discursiva de formação docente**. Revista Práticas de Linguagem, v.1, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2012/02/Fale-para-o-professor-Uma-proposta-discursiva-de-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-C%C3%B3pia.pdf>. Acesso em: out. 2019.

ANDRADE, M. F. R.; APARÍCIO, A. S. M. **A construção colaborativa de sequências didáticas de gêneros textuais: uma estratégia inovadora de formação docente**. In: ANDRÉ, M. (org.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, Papirus, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; PESCE, M. K. **A formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador**. Formação Docente, vol. 04, nº 07, jul./dez., 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016.

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

ÁVILA, E.; NASCIMENTO, G.; GOIS, S. **Ensinando a oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores**. In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Org.). A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 3º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALTAR, M.; DENARDI, F. S.; FERREIRA, L. T.; GASTALDELLO, M. E. **O perigo da gramaticalização dos gêneros**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 8/1, p. 159-172, jun. 2005.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBOSA, G. O.; MAGALHÃES, T.G.; **A elaboração de materiais didáticos como prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores**. In: Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas. Jácome, Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis. / Reis, Andreia Rezende Garcia / Magalhães, Tânia Guedes. (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

BARBOSA G. O. MAGALHÃES. T. G. **Conhecimentos necessários para a prática de oralidade na escola: avanços e perspectivas**. Revista Trama | Volume 17 | Número 42 | Ano 2021 | p. 63-77 | e-ISSN 1981-4674. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/27273/20520>

BARROS, E. M. D.; MAFRA G. M. **Ferramentas para o planejamento de ensino: foco na transposição didática externa de gêneros textuais**. Raído, Dourados, MS, v. 11, n. 25, p. 13-36, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/5012/3424>

BARROS, E. M. D. de. **As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros**. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014

BAUMGÄRTNER, C. T. Grupo de estudos de Língua Portuguesa – **GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco nos gêneros orais e ensino**. In: BUENO, L. COSTA-HÜBES, T.C. (Orgs.). Gêneros orais no ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 91-116.

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.

BOTLER, L. M. A.; SUASSUNA, L. **O tratamento das especificidades da modalidade oral da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II**. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 5, n. 9, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducatings/article/view/6443>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2015.. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999

BRONCKART, J. P. **Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania.** Conferência inaugural do XIV INPLA. Revista Anpol, nº 19, p. 231-256, jul/dez. 2005. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/467>

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

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Traduzido por: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. **Um retorno necessário à questão do desenvolvimento.** In BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

BRONCKART, J. P. **Gêneros de textos, tipos de discursos e sequências: por uma renovação do ensino da produção escrita.** Revista Letras, nº 40, vol. 20, p. 163-176. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150>. Acesso em maio 2019.

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.uNff.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18612>. Acesso em: set. 2019.

BUENO, L. **Gêneros orais: elementos linguísticos e não-linguísticos.** In: **I Simpósio mundial de estudos de língua portuguesa.** Anais do SIMELP. São Paulo: USP, 2008. v. 1. Disponível em: <http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S3501.pdf>. Acesso em: set de 2019.

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

BUENO, L.; JACOB, A. E.; ZANI, J. B. **Gêneros orais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Uma análise dos anos iniciais.** In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). Oralidade e ensino de Língua Portuguesa. Campinas: Pontes, 2018.

BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio.** Campinas, Mercado de Letras: 2013.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BULEA E., LEURQUIN E. V. L. F., CARNEIRO F. D. V. **O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista.** In BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO,

V. L. L. (orgs). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

CACILHO, M. A. **Gêneros digitais no ensino de língua portuguesa: análise de material apostilado**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, Guarapuava, 2016. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UCEN_3df37cfa06a7772ab5469b5a8b1c9803

CALIAN G. e MAGALHÃES T. G.. **Dimensões da formação docente no programa de formação continuada “Residência Docente” da UFJF: uma leitura inicial**. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. *Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa*. Araraquara: Letraria, 2019.

CASTILHO, A. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1999.

CARNIN, A. **Cara a cara com o gênero: o conceito de gênero de texto e o desenvolvimento profissional de professores em formação continuada**. *Eutomia*, Recife, 15(1): 408-427, Jul. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/23207827/Cara_a_cara_com_o_g%C3%AAnero_o_conceito_de_g%C3%AAnero_de_texto_e_o_desenvolvimento_profissional_de_professores_em_forma%C3%A7%C3%A3o_continuada

CARNIN A. GUIMARÃES, A. M. de M. **Formação de professores de língua portuguesa e a importância de conceitos-chave para seu desenvolvimento: genericidade e textualidade** *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.21, n.1, p. 69-98, jan./jun. 2018

CARVALHO, Isis Azevedo da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Diretrizes Curriculares para a formação de professores: avanços e perspectivas para as licenciaturas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop/MT, v. 8, n. 2, p. 468-480, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/7223/4790>.

CAVALCANTE M. C. B. MELO C. T. V. **Gêneros orais na escola**. In: Santos CF, Mendonça M, Cavalcante MCB. *Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica; 2007. p. 89-102.

CERUTTI, E. **Concepções do aluno em relação à docência nos cursos de licenciatura em tempos de cibercultura**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2013.

COSCARELLI, C. V. KERSCH, D. F. **Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + Novos professores**. In: KERSCH, Dorotea Frank; COS-CARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (orgs.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 7-14

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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.

COSTA-HUBES, T. C. da; SIMIONI, C. A. **Sequência Didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais**. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

COSTA-MACIEL, D. A. G. **Os saberes docentes para o ensino do oral: o que sabem os docentes e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de língua portuguesa?** 2011. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. 2011.

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

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BARBOSA, L. **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.; BARBOSA, L. **Ah, eu acho a oralidade importantíssima!? A propósito da prática docente no ensino da oralidade**. *Educação (Rio Claro. Online)*, v. 23, p. 63-80, 2013.

CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p.53-70.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem**. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). Gêneros textuais e formação inicial - Uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2013.

LENHARO, R. I. CRISTOVÃO, V.L.L. . **Multiletramentos no ensino de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. *Linguagem & Ensino (UCPel)*, v. 21, p. 367-402, 2018.

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.

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. 2014. **O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática.** In: E.L. NASCIMENTO (org.), Gêneros textuais: da didática de línguas aos objetos de ensino. Campinas, Pontes Editores, p. 51-81.

DENARDI D. A. C. **O desenvolvimento do professor de inglês em uma perspectiva de gêneros textuais.** In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

DENARDI D. A. C. **Sequência didática: um mecanismo dialético para ensino e aprendizagem de línguas.** Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2017, vol.17, n.1, pp.163-184. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201610012>.

DIONISIO, Â. P. MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002

DOLZ, J. **Seminário 2015.** Palestra Prof. Joaquim Dolz. 2015. Acesso em: 29 set. 2020 Disponível em: www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc. Acesso em jul 2020.

DOLZ J. **As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática.** D.E.L.T.A., 32.1, 2016 (237-260). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>. Acesso em maio 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ M.; SCHNEUWLY, B.; **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B.; J. DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, J.; GAGNON, R. **O gênero de texto: uma ferramenta didática para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.** In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (Orgs.). Gêneros orais no ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

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.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.P. **A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem?.** Nonada: Letras em Revista, n. 28, vol. 1. Maio de 2017. pp. 156-173.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. **O oral como texto: como construir um objeto de ensino.** In: SCHNEUWLY, B.; J. DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

DOLZ, J.; SCHNEWLY, B. e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ J.; LIMA G., ZANI J. B. **Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso**. Rev. Textura. 253v. 22n. 52, out./dez.2020.

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.

FRANCESCON P. K. CRISTOVÃO V. L. L. **O papel da reflexividade no desenvolvimento profissional docente de professores de Língua Inglesa em formação inicial**. Calidoscópio18(2): 373-392 maio-agosto 2020ISSN 2177-6202Unisinos - doi: 10.4013/cld.2020.182.07. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.07/60747876>.

FREITAS, M.T. **Letramento digital e formação de professores**. Educ. Rev., v.26, n.3, p.335-352, 2010.

FRIEDRICH, J. (2012). **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. trad. Anna Rachel Machado e Eliane Lousada. Campinas: Mercado de Letras.

GALVÃO A. M. O.; BATISTA A. A. G. **Oralidade e escrita: uma revisão**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://publicacoes.s.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/articulo/view/403>. Acesso em ago. 2018

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.

GARCIA-REIS, A. R. **Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras**. Veredas – Interacionismo sociodiscursivo. 2017. Disponível em <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/14-Praticas-de-linguagem-na-forma7o.pdf>

GARCIA-REIS, A. R.; BOTELHO, L. S.; MAGALHÃES, T. G. (Orgs.) **Leitura e escrita de textos instrucionais**. Recife: Pipa Comunicação, 2017. pp. 69-96.

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. **As experiências de escrita na formação de professores de Língua Portuguesa: uma prática no curso de Letras da UFJF**. In: GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. (Orgs.). Letramentos e práticas de ensino. Campinas, SP: Editora Pontes, 2016. p. 35-52.

GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, A. B. C.; MATTOS, P. S. **A formação para a docência no curso de letras: avaliações dos licenciandos.** In: **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas.** Jácome, Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis. / Reis, Andreia Rezende Garcia / Magalhães, Tânia Guedes. (Orgs.). Campinas, SP : Pontes Editores, 2018.

GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, A. B. C.; GODOY, A. **Experiências de formação docente na perspectiva da educação linguística.** In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Orgs.) **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa.** Araraquara, Editora Letraria, 2019. Disponível em: <https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2019/10/Oralidade-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-e-ensino-de-L%C3%ADngua-Portuguesa-Letraria.pdf>. Acesso em: set. 2020.

GATTI, B.A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas.** Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009.

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

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.** Educar em Revista, Curitiba, n. 50, 2013.

GATTI, B. A. **Critérios de Qualidade. PGM 1 -Formação de Professores a Distância.** 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/educacao2.htm>. Acesso em: jul. 2020.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Revista Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> Acesso em: ago. 2020

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.** Educar em Revista, n. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf> Acesso em: out. 2020

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, 2009.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; CARVALHO, Isis Azevedo da Silva. Os desafios da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Edição Especial XIX, Fórum de

Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 126-141, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6897/4529>.

GUIMARÃES, A. M. M. **O professor de Língua Portuguesa em processo de formação continuada: conjugando reflexão e ação.** Revista Calidoscópio, Vol. 14, n. 1, 2016.

GUIMARÃES, A. M. M.; SOUZA, J. **Quão interacional é a oralidade que ensinamos na escola?** In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). Oralidade e ensino de Língua Portuguesa. Campinas: Editora Pontes, 2018.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (orgs.). **Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. **A caminho da construção de projetos didáticos de gênero.** In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). Caminhos da construção: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 21-44.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. **E então... Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero- da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras.** In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 7-26.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. **Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico.** In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas: Mercado de Letras, 2014, p. 17-38.

HAVELOCK, E. **The Coming of literate communication to western culture.** In: KINTGEN, E.R.; KROLL, B. M.; ROSE, M. Perspectives on literacy. Carbondale, Edwardsville: SouthernIllinois University Press, 1988. p.127-134.

JUIZ DE FORA. Prefeitura de Juiz de Fora. Secretaria de Educação. **Proposta curricular: língua portuguesa. 2012.** Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_lingua_portuguesa.pdf>. Acesso em jul. 2020.

Kader C. C. C. e Richter M. G. **Formação e identidade do professor de línguas: uma análise sociodiscursiva de narrativas.** Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. 2014. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_050.pdf

KERSCH, D. F. MARQUES, R. G. **Projetos didáticos de gênero, multimodalidade, uso de tecnologias e participação em comunidade de prática: uma experiência na formação de professores.** In: GUIMARÃES, Ana M. M.; BICALHO, Delaine C.; CARNIN, Anderson

(Org.). Formação de professores e ensino de língua portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, A. **Oficina da leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11.ed. Campinas: Pontes, 2008

KOCH, I. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. **A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos?** In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs.). A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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, EdiFurb 2010, p. 91-114.

LEAL, T. F.; GOIS, S. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEAL, T. F.; GOIS, S. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

LIMA, A.; BESERRA, N. **Sala de aula: espaço também da fala**. In: LEAL, Telma Ferraz e GOIS, Siane (Orgs.). A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 57-72.

LOUSADA, E. G.; MACHADO A. R. I **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 35-46. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274526389_As_pesquisas_do_grupo ALTERLAEL_para_a_analise_do_trabalho_educacional#fullTextFileContent. Acesso em Out. 2020.

BULEA-BRONCKART E., LEURQUIN E. V. L. F., CARNEIRO F. D. V. **O agir do Professor e as figuras de ação: Por uma análise interacionista.** In BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, E. Á. dos 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.

LUNA, E. Á. dos A.. **Desafios de docentes universitários brasileiros sobre didática da oralidade na formação do professor de Português.** INDAGATIO DIDACTICA, v. 9, p. 81-96, 2017b.

MACHADO, A.R. **A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart.** In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A.R. **Entrevista com Jean-Paul Bronckart.** Delta, São Paulo/SP, v. 20, n. 2, dez., 2004, p. 1-16. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/delta/v20n2/24272.pdf>. Acesso em jan 2020.

MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino.** 2002. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.

MACHADO, A. R.. **Por uma concepção ampliada do trabalho do professor.** In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. P. 77-97.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros.** Revista Linguagem em (dis)curso, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547- 573, 2006. Disponível em: <www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MAGALHÃES, T.G. **Oralidade na sala de aula: alguém ‘fala’ sobre isso?** Revista Instrumento. Juiz de Fora. v. 7-8, p. 25-35, 2006.

MAGALHÃES, T. G. **Por uma pedagogia do oral.** Signum: Estudos da Linguagem. 11 (2), 137-153. 2008. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3053>

MAGALHÃES, T. G. **Ensino de escrita e letramentos: as propostas curriculares da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (MG)**. Revista (Con)textos linguísticos, v. 11, p. 166-186, 2017.

MAGALHÃES, T. G. **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa no Brasil: uma leitura**. In: Tânia Guedes Magalhães, Vera Cristovão. Oralidade e ensino de Língua Portuguesa. Campinas, SP: Editora Pontes, 2018.

MAGALHÃES, T. G. **Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica**. Revista da ANPOLL, v. 51, 2020. Disponível em: <https://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/2020-Oralidade-no-ProfLetras-2020-Revista-da-ANPOLL.pdf>

MAGALHÃES, T. G. CARVALHO, T. B. **Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de Juiz de Fora (MG)**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos-Inep, v. 99, p. 111-131, 2018

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Editora Pontes, 2018.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2018.

MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Orgs.). **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara: Editora Letraria, 2019.

MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, F. C. **Proposta curricular de língua portuguesa: uma análise de documento da cidade de Juiz de Fora**. Revista Signum, Londrina, v. 17, n. 2, dez. 2014. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/18318. Acesso em ago. 2020.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R. **Escrita e formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em Língua Portuguesa**. Revista Raído, v. 11, n. 27, 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/5605>. Acesso em: jan. 2020.

MAGALHÃES, T. G.; LACERDA, A. P. O. **Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes**. Universidade São Francisco. Revista Horizontes, 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664>. Acesso em: fev. 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”**. In: DIONÍSIO, Ângela & BEZERRA, Ma. Auxiliadora. O livro didático de português: múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 21-34.

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

MARCUSCHI B.; SUASSUNA L. (orgs). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Nove teses sobre a reflexão para uma valorização da fala no ensino de língua**. Revista da Anpoll, Santa Catarina, v. 1, n. 4, p. 137-156, jan./jun. 1998. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/284>. Acesso em fev. 2020.

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

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é, como se faz?** [1983], 2012.

MELO, C. T.V.; CAVALCANTE, M. C. B. **Superando os obstáculos de avaliar a oralidade**. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.) A língua falada no ensino de português: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 75-93.

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

MIQUELANTE, M. A.; PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. ; SILVA, R. O. da. **As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis**. Trab. linguist. apl., Campinas , v. 56, n. 1, p. 259-299. 2017.

MODELSKI D., GIRAFFA L. M. M. E CASARTELLI A. O. **Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas**. Educ. Pesqui., São Paulo,v. 45, e180201, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e180201.pdf>.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORETTO, M. **Desenvolvimento profissional a partir de um grupo colaborativo: uma discussão sobre a formação de professores de língua portuguesa**. In: Milena Moretto; Cleide Inês Wittke; Glaís Sales Cordeiro. (Org.). Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis)cursos sobre a formação inicial e continuada. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

NÓVOA, A. coord. - **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33

NÓVOA, A. **Dilemas actuais dos professores: A comunidade, a autonomia, o conhecimento**. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **O lugar da licenciatura**. Revista Educação. v. 8, 2016.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa. v. 47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papyrus, 1998.

OLIVEIRA, P. T. C.; COSTA-MACIEL, D. A. G. **Conteúdo temático e estilo no contexto do gênero textual debate regrado: análise docente da proposição de ensino presente no livro didático destinado à Educação de Jovens e Adultos**. Revista Interfaces , v. 9, p. 145-156, 2018.

OLSON, D.R. **O mundo no papel: as implicações conceituais da leitura e da escrita**. Coleção Múltiplas Escritas São Paulo: Ática, 1997.

PALMIERE, D.T.L. **Concepções sobre o oral e seu ensino junto a professores em formação**. In: **Anais do congresso de leitura de brasil. 2005**. Acesso em:junho de 2016. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais_16/sem11pdf/sm_11ss02_03.pdf

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. 3. ed., são Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

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.

RODRIGUES, L. DANTAS, M. A. C. O. **Gêneros orais e ensino: entre o dito e prescrito**. Linha D'Água (Online), v. 28, n. 2, dez 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/102984>. Acesso em: mar. 2020.

ROJO, R. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas** - caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

ROJO, R. H. R. **Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?** In: SIGNORINI, I. (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Coleção Idéias sobre Linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-76.

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

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos.** In: ROJO, R.; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

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.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, [s.l.], v. 14, n. 40, p.143-155, jan. 2009.

SCHNEIDER, L. J. **Oralidade e ensino na formação de professores: resultados de um percurso formativo.** In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Orgs.) Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa. Araraquara. Editora Letraria, 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras. 2001

SILVA, W. R. **Formação sustentável do professor no mestrado profissional.** Revista Brasileira de Educação, v. 22, n.70, p.708-731, 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n70/1809-449X-rbedu-22-70-00708.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

SILVA, P. E. M.; MORI-DE-ANGELIS, C. C. **Livros didáticos de língua portuguesa: 5a a 8a séries: perspectivas sobre o ensino da linguagem oral**. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 185-210

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: maio 2019.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B.V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês**. 2012, 383f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

STUTZ L.; CACILHO M. A. **Material apostilado em análise: gêneros digitais no ensino de língua portuguesa**. Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 28, n. 1, p. 121-135, jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/97026/98228>

STUTZ L.; CARNEIRO F. D. V. **Formação docente inicial e continuada: entre avaliação do agir e configuração de saberes**. Eutomia, Recife, 15 (1): 428-446, Jul. 2015. Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OpV9eXlgsCkJ:https://periodicos.upe.br/revistas/EUTOMIA/article/download/1313/1273+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em ago. 2020.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. (2011). **A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa**. SIGNUM: Estudos em Linguagem., Londrina, n. 14/1, jun., pp. 569-589.

STUTZ, L.; SOUZA E. G. **O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros**. Trab. linguist. apl. vol.58 no.3 Campinas Sept./Dec. 2019. Epub Dec 09, 2019

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.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOZETTO, S. S. GOMES, T. S. **A prática pedagógica na formação docente**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 181-196, 2009. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1150/834>>. Acesso em: set. 2020.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson L. Camargo, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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, v. 21, n. 3, 2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/34-O-ISD-a-An%C3%A1lise-da-Conversa%C3%A7%C3%A3o-e-os-Meios-n%C3%A3o-lingu%C3%ADsticos.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

ZIMMER, D. R. **As contribuições do PIBID de Língua Portuguesa para a formação contínua: entrelaçando competências e saberes docentes**. Dissertação de Mestrado em Linguagem e Sociedade - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

ANEXOS

ANEXO I – RESULTADOS DAS BUSCAS DE PESQUISA BIBLIOGRÁFICA – ARTIGOS

1) “Ensino de oralidade”

	Título	Autores	Busca
1	A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico	J.A.M. de Azevedo, MAM Galvão - Filologia E Linguística Portuguesa, 2015 - revistas.usp.br	GA
2	8.1.1 Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG)	T.G. Magalhães, T.B. Carvalho - Revista Brasileira de Estudos pedagógicos, 2018 - rbep.inep.gov.br	GA
3	8.1.2 A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado	G. Negreiros, G VILAS BOAS - Letras, 2017 - researchgate.net	GA

4	8.1.3	Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes	T.G. Magalhães, AP de Oliveira Lacerda - Horizontes, 2019 - revistahorizontes.usf.edu.br	GA
5	8.1.4	Um estudo sobre a oralidade no livro didático de Língua Portuguesa	G.R.C. Negreiros, LG Vitorino - percursos Linguísticos, 2018 - teste.periodicos.ufes.br	GA
6	8.1.5	O trabalho com os gêneros orais na prática de ensino de uma professora do ensino fundamental	L.M.Á.R. Botler, L. Suassuna, 2015 - periodicos.uern.br	GA
7	8.1.6 8.1.7	Leitura como atividade de oralidade	M.M. Alves, H.M.M. Lessa, J.T. Silva, S.A. Lopes - Ciências Humanas e Sociais, 2015 - ufrj.br	GA
8	8.1.8	A oralidade na proposta curricular de Camaragibe: o que pensam as professoras?	A.C.P. Guimarães, J.T. Souza, T.F. Leal - Educação Unisinos, 2016 - redalyc.org	GA
9	8.1.9	Análise de aspectos prosódicos da oralidade no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental ii	J. Ferreira, M.S.M. Córdula - Revista do SELL, 2017 - seer.ufm.edu.br	GA
10	8.1.10	Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor.	S. Nonato - Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, 2019 - search.ebscohost.com	GA
11	8.1.11	Experiências do estágio supervisionado: observações sobre o ensino de leitura, oralidade e produção textual	L.K.B. da Silva, SPR Gomes, EC da Silva Santos - editorarealize.com.br	GA
12	8.1.12	O tratamento das especificidades da modalidade oral da língua portuguesa no ensino fundamental ii	L.M.Á. R. Botler, L. Suassuna - Revista Educação e Linguagens, 2017 - fecilcam.br	GA
13	8.1.13 8.1.14	Oralidade, direitos humanos e cognição	A.L. Faria - Revista de Estudos de Cultura, 2019 - seer.ufs.br	GA
14	8.1.15	O ensino dos gêneros orais no contexto da sala de aula: a (des) articulação entre os livros didáticos de língua portuguesa	E.G. de Souza, J.M. Martinho - filologia.org.br	GA
15	8.1.16	A oralidade na sala de aula nos anos finais do ensino fundamental	E.R.S. de ANDRADE, M.L.R. de OLIVEIRA	GA
16	8.1.17	Oralidade e gêneros textuais orais em sala de aula	L.W. dos SANTOS, W. A. Cruz, V. Antunes - Olhares & Trilhas, 2017 - seer.ufu.br	GA
17	8.1.18	A oralidade na alfabetização: um estudo sobre os critérios de avaliação do programa nacional do livro didático (1998-2016)	E.P.S. Mendes, A. da Silva - Imagens da Educação, 2019 - periodicos.uem.br	GA
18	8.1.19	Crenças do professor de língua portuguesa sobre o ensino da oralidade no ensino fundamental	R.C. Figueiredo - Revista Científica do Colégio Militar de Fortaleza - cmf.eb.mil.br	GA

19	8.1.20 Análise do eixo da oralidade do Programa Nacional do Livro didático de Língua Portuguesa (anos 2005 a 2014) 6º ao 9º anos	T.G. Magalhães, VLL Cristovão - academia.edu	GA
20	8.1.21 Gêneros orais e normas linguísticas: análise de uma proposta de ensino no contexto digital 8.1.22	L.C. Pinheiro - Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, 2019 - periodicos.ufmg.br	GA
21	8.1.23 A entrevista oral produzida por alunos de 8º ano do ensino Fundamental: aspectos formais e funcionais	B. Barbosa, I. A. Lopes - Letras & Letras, 2016 - seer.ufu.br	GA

2) “Ensino de gêneros orais”

Nº	Título	Autores	Busca
1	8.1.24 A rádio escolar como lugar para o ensino da compreensão e produção oral	J. Dolz, C. Messias - 2015 - archive-ouverte.unige.ch	GA
2	8.1.25 O ensino de gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa	T.R. Diel, A.C.T. Gonçalves, J. F. Batista - Letras, 2017 - periodicos.ufsm.br	GA
3	8.1.26 Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino	A.E. Jacob, K. Diolina, L. Bueno - Horizontes, 2018 - revistahorizontes.usf.edu.br	GA
4	8.1.27 Debate oral, multimodalidade e escola: problemáticas e possibilidades no ensino de gêneros orais por meio do modelo da sequência didática	F.D.S.S. Miranda, G.S. Príncipe - DELTA [online]. 2017, vol.33, n.4, pp.1089-1119. ISSN 0102-4450.	GA
5	8.1.28 Práticas do Discurso Oral: experiências de docência compartilhada	C.S. Neves, C. Alexandrini, J.V. Conceição - 2016 - lume.ufrgs.br	GA
6	8.1.29 O Ensino dos Gêneros Orais	M.A.A. Magalhães - ANTHESIS: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Occidental, ano 04, nº 06. 2015	GA
7	8.1.30 “Eu quero aprender a falar”: o estudo dos gêneros orais na aula de Língua Portuguesa	RD de Sousa, C Dornelles - Raído, 2017 - ojs.ufgd.edu.br	GA
8	8.1.31 Algumas considerações sobre a oralidade no ensino de língua portuguesa: o gênero oral “debate” no livro didático	GR Negreiros, HS Ross, AR Arnemann - Humanidades & Inovação, 2018 - revista.unitins.br	GA
9	8.1.32 O ensino da oralidade no currículo do estado de São Paulo	GA da Silva Barbosa, BP Santana, TM Lima - Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p.94 -104. 2018.	GA
10	8.1.33 O gênero discursivo/textual seminário no livro didático de Língua Portuguesa	MSD Striquer, F da Silva Mendonça - Criar Educação, 2020 - periodicos.unesc.net	GA

11	8.1.34 Pela necessidade de trabalhar a oralidade na sala de aula	AM de Mattos Guimarães, J de Souza - , 2018 - periodicos.uern.br	GA
12	8.1.35 O ISD, a Análise da Conversação e os Meios não-linguísticos: uma proposta de quadro de análise da comunicação oral em eventos científicos.	J Bacan Zani, L Bueno - Revista Veredas, 2017 - search.ebscohost.com	GA
13	8.1.36 Trabalhando a oralidade na sala de aula por meio do gênero seminário	EC Mesquita, RL Almeida, MM Alves - INTERFACES DA EDUCAÇÃO, 2018 - periodicosonline.uems.br	GA
14	8.1.37 A engenharia didática e o ensino do gênero debate eleitoral nos anos finais do Ensino Fundamental	AE Jacob, L Bueno - Calidoscópico, 2020 - revistas.unisinos.br	GA
15	8.1.38 Gêneros escolares: entrevista e contação de histórias: a oralidade na escola	FEV Teixeira, VM Vieira, ML Rodrigues – 2015 - VII_SINEFIL - filologia.org.br	GA
16	8.1.39 Ensino da oralidade no ensino fundamental: abordagens presentes do livro didático	BOR de Melo, LKS Rocha - REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL, 2014 - filologia.org.br	GA
17	8.1.40 O papel da ficha de avaliação e da escuta no ensino do gênero seminário	LS Abreu-Tardelli, KM Voltero - Entretextos - uel.br - 2019	GA
18	8.1.41 Debate oral, multimodalidade e escola: problemáticas e possibilidades no ensino de gêneros orais por meio do modelo da sequência didática	FDSS MIRANDA, GS PRÍNCIPE - DELTA: Documentação de Estudos em Língua Teórica e Aplicada..., 2017 - scielo Brasil	GA
19	8.1.42 Relato sobre Pibid Letras Unicamp: uma experiência de retextualização e adaptação teatral	CT Alves, JA Castilho, JMA Benedito - Revista Ao pé da Letra, 2015 - periodicos.ufpe.br	GA
20	8.1.43 O ensino de um gênero textual oral e a elaboração de uma ferramenta didática	L Bueno, JB Zani - Entretextos, 2019 - uel.br	GA
21	8.1.44 Ambiente urbano como espaço educativo: Um relato de experiência dando ênfase à escrita e à oralidade através da contação de lendas da região do Baixo Tocantins	FP Furtado, AV Wanzeler, MN Tavares, MN Wanzler, DS Furtado – VI CONEDU - editorarealize.com.br 2019	GA
22	8.1.45 Oralidade e escrita em escolas indígenas guarani e kaiowá. Desafios e possibilidades de um ensino bilíngue	C Knapp, AM S Martins - Voces y silencios. Revista Latinoamericana Educación, v. 7. 2016	GA
23	8.1.46 O gênero “debate regrado” no espaço escolar	DW da Silva, AT Sartori - Entretextos, 2017 - uel.br	GA
24	8.1.47 O que é ensinar a oralidade? Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica	Costa-Maciel, Débora Amorim Gomes da; Bilro, Fabrini Katrine da Silva. Educação em Revista - v. 34. 2018	Scielo

3) “Oralidade e formação docente”

Nº	Título	Autores	Busca
1	Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor	8.1.48 S Nonato. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. vol.19 no.1 Belo Horizonte Jan./Mar. 2019	Scielo
2	8.1.49 Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica	TG Magalhães - Revista da Anpoll, 2020 - revistadaanpoll.emnuvens.com.br	GA
3	8.1.50 Desafios de docentes universitários brasileiros sobre didática da oralidade na formação do professor de Português	EÁ dos Anjos Luna - Indagatio Didactica, 2017 - proa.ua.pt	GA
4	8.1.51 Planejamento de atividades de oralidade na formação do profissional de educação	EÁ dos Anjos Luna - LETRAMENTOS EM CENA - researchgate.net	GA
5	8.1.52 Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes	TG Magalhães, AP de Oliveira Lacerda - Horizontes, 2019 - revistahorizontes.usf.edu.br	GA
6	8.1.53 Oralidade e ensino de língua materna	ALV Parisotto, RP Rinaldi - ufmt.br	GA
7	8.1.54 Gêneros orais e suas dimensões ensináveis: escolhas e proposições docentes no trato com a oralidade	DAG da Costa-Maciel... - ... ensino e formação docente ..., 2017 - ufjf.br	GA
8	8.1.55 Na trilha do desenvolvimento profissional: percepções de professoras em formação continuada acerca do ensino de oralidade	LR Moraes - 2019 - repositorio.jesuita.org.br	GA
9	8.1.56 Conhecimentos pedagógicos relacionados ao ensino da leitura e da oralidade	ALV Parisotto1-UNESP, MM Germani2-UNESP... - educere.bruc.com.br	GA
10	8.1.57 Oralidade, letramento e letramento informacional: um olhar sobre os licenciandos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Rondônia	MS Veiga, JS Pimenta... - ... e Ciência da ..., 2019 - anaiscbbd.emnuvens.com.br	GA
11	8.1.58 O trabalho com a oralidade no ensino fundamental I	FG da Silva Agostinho, ALV Parisotto - unoeste.br	GA
12	8.1.59 A problemática da oralidade a partir dos estudos sobre letramento	SN da Silva Júnior, AMM da Cruz - Verbum. Cadernos de Pós-Graduação2018 - revistas.pucsp.br	GA

13	8.1.60 Práticas de oralidade na alfabetização: uma leitura do material do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	PS Mattos, TG Magalhães - Revista Eletrônica de Educação, 2020 - reveduc.ufscar.br	GA
14	8.1.61 A necessidade do ensino da oralidade na educação brasileira	EL de Mélo Marques - editorarealize.com.br	GA
15	8.1.62 A oralidade e a escrita no ensino de língua materna: uma reflexão	DC Ferreira, ECF Luquetti - filologia.org.br	GA
17	8.1.63 Oralidade e ensino: um saber em busca de afirmação no cotidiano educacional	DAG Costa-Maciel, F Queiroz - Olhar de Professor, 2014 - revistas.apps.uepg.br	GA

4) “Gênero tutorial”

Nº	8.1.64 Título	Autores	Busca
1	8.1.65 O gênero tutorial e a terminologia das redes sociais	MS Santiago, MG Krieger, JCR Araújo - 2014 - repositorio.ufc.br	GA
2	8.1.66 Trabalho com o gênero “tutorial”: uma proposta inter e transdisciplinar no IFRN–Campus Santa Cruz	PF de Lima Henrique, LMD da Silva, LC de Medeiros... - editorarealize.com.br	GA
3	8.1.67 O ensino do gênero textual tutorial na perspectiva da prática do letramento digital	C de Matos Oliveira, FA Silva - Revista Práticas de Linguagem, 2018 - periodicos.ufjf.br	GA
4	8.1.68 O tutorial em vídeo para o desenvolvimento das capacidades de linguagem em francês como língua estrangeira de alunos adolescentes	AH Sumiya - Non Plus, 2018 - revistas.usp.br	GA
5	8.1.69 A terminologia das redes sociais no Brasil: etapas metodológicas	MS Santiago, JB Pinto, JCR Araújo - 2015 - repositorio.ufc.br	GA

I) "ENSINO DE ORALIDADE"							
	Autor/ano	Tipo e local	Título	Escopo da pesquisa	Contexto	Resultados	Fonte
1	Geórgia Thallma Gomes Rodrigues Mota 2018	Dissertação de Mestrado Profletras Universidade Federal de Campina Grande/ PB	Oralidade no Ensino Fundamental: análise de atividades em livros didáticos do 6º ano.	Analisa as propostas de atividades orais presentes nos livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental, em especial com os gêneros orais formais.	Pesquisa documental. O corpus selecionado constitui-se de cinco LDLP do 6º ano presentes no PNL D 2014.	Constatou-se a inferioridade do número de propostas com a oralidade no ano/série em questão, e observou-se a insuficiência e a superficialidade no tratamento dos gêneros orais formais, a partir da exploração das capacidades de linguagem.	Capes
2	Camila da Silva Lisboa 2017	Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Universidade Estadual de Santa Cruz/ BA	TECENDO OS FIOS DA ORALIDADE: Um Estudo Das Práticas De Ensino Do Professor Alfabetizador'	Busca identificar as práticas de ensino de oralidade de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental, considerando o que, como e para que se ensina.	Observação da prática de uma professora alfabetizadora do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Ilhéus.	Os resultados sinalizam que o ensino da oralidade ainda não está consolidado nas práticas de ensino dos professores do Ciclo de Alfabetização.	Capes
3	Adailton Alberto de Souza 2016	Dissertação de Mestrado Universidade Federal Rural de Pernambuco/ PE	GÊNEROS ORAIS E ENSINO: O Debate Para Resolução De Problemas No Ensino Fundamental - Séries Iniciais	Investiga se os gêneros orais formais eram trabalhados nas aulas de língua portuguesa em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Municipal da zona rural do Município de Glória-Bahia.	Uma professora de Língua Portuguesa do 4º ano do Ensino Fundamental e análise do livro didático da turma.	Constatou-se que os alunos compreenderam a importância de monitorar e organizar suas falas, quando inseridos numa situação mais formal; Em relação à professora, constatou-se que reconheceu a função social e discursiva do trabalho com os gêneros próprios da oralidade.	Capes
4	Juliana Ferreira e Silva 2016	Dissertação de mestrado Universidade Federal do Triângulo Mineiro/ MG	Aspectos prosódicos da oralidade no ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental II	Discute o papel da prosódia no ensino de língua portuguesa no ensino fundamental II. Investiga como se apresenta hoje a concepção e análise da língua falada.	Análise de uma coleção de livro didático do ensino fundamental I, na seção Prática de Oralidade e propõe atividades didáticas com a finalidade de promover o estudo de aspectos prosódicos da língua portuguesa.	Os resultados apontaram o que acontece nas atividades direcionadas à prática de oralidade: a) pouca diversidade de gêneros orais; b) generalização de termos sem devida explicação sobre o que se refere; c) ausência de informação para o aluno sobre como ele deverá proceder para desenvolver a habilidade que está sendo pedida.	Capes
5	Patricia Raquel de Freitas 2016	Dissertação de Mestrado Universidade Estadual de Campinas/ SP	PRODUÇÃO ORAL NO SEMINÁRIO: possíveis apropriações em uma prática de ensino	Relata uma situação de ensino-aprendizagem do gênero "Seminário" em uma classe da 3ª série do ensino médio e analisa dos dados gerados nessa situação.	Análise da aplicação de uma proposta de ensino do Seminário observando se e como ocorrem apropriações dos alunos na produção do gênero.	Constatou-se a necessidade de se rever algumas práticas didáticas, bem como a urgência de um trabalho progressivo e sistemático com a oralidade na escola que leve os alunos a desenvolverem as competências linguísticas orais necessárias.	Capes
6	Eliandra de Oliveira Belforte 2016	Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Rondônia/ RO	Gêneros textuais orais na sala de aula do ensino médio	Investiga se os gêneros orais formais (públicos) constituem-se objeto de ensino e aprendizagem conforme prescrito no PCNEM.	Aplicação de questionários, gravação de entrevistas, análise de dois livros didáticos de língua portuguesa e de três provas do ENEM.	Os resultados evidenciaram que os gêneros orais formais necessitam, quando presentes, de uma operacionalização, observando uma sequência didática e quando ausentes, serem trazidos para as discussões na sala de aula.	Capes
7	Cacilda Silva Oliveira Carneiro 2016	Dissertação de Mestrado Profletras Universidade Estadual de Feira de Santana/ BA	ESCU TA ATIVA DE DEPOIMENTOS: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da competência comunicativa oral	Aplicação de atividades de escuta de depoimentos formais e informais, a fim de promover reflexões sobre a língua, colaborando para o desenvolvimento da competência comunicativa oral dos alunos.	Aplicação de atividades de retextualização, discutindo temas como diversidade linguística e relações entre fala e escrita a partir do gênero Depoimento.	Os resultados apontam que o trabalho com a oralidade em sala de aula, a partir da escuta ativa de textos, é produtivo e que a escolha do gênero "Depoimento" despertou o interesse dos alunos, ficando evidente em suas produções seu avanço na competência oral.	Capes
8	Agmar Ribeiro Justino dos Santos 2015	Dissertação de Mestrado Universidade Cruzeiro do Sul/ SP	GÊNEROS ORAIS E ENSINO: O Debate Regrado Como Prática Linguístico-Discursiva De Sujeitos E Formação.	Analisa as atividades sobre o gênero debate regrado em 2 livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.	Análise de livro didático.	Não mencionados	Capes
9	Julia Teixeira Souza 2015	Dissertação de mestrado Universidade Federal de Pernambuco/ PE	Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco	Busca analisar a concepção de oralidade presente no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o processo de formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores desenvolvido em Pernambuco.	Análise dos cadernos de estudo e dos encontros de formação continuada entre o formador e o orientador de estudos que fazem parte do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).	Os resultados evidenciaram que os cadernos são pautados na concepção sociointeracionista de ensino e contemplam as características gerais do ensino da oralidade, bem como as dimensões desse ensino, apresentando inconsistência apenas no que diz respeito à oralização do texto escrito.	Capes

10	Francisca Fabiana da Silva 2015	Dissertação de mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Norte/RN	A ORALIDADE NO ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA EM LIVROS DIDÁTICOS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): Reflexões E Proposições	Reflete acerca da modalidade oral da língua no ensino de Língua Portuguesa, a partir de livros didáticos propostos para o ensino fundamental.	Análise dos livros didáticos destinados à Educação de Jovens e Adultos - EJA (6º e do 7º ano), da coleção "É tempo de aprender", especificamente das atividades pedagógicas com foco na oralidade.	Os resultados revelaram que as obras investigadas contemplam a oralidade como objeto e eixo de ensino. No entanto, constatou-se a necessidade de ampliar as propostas de trabalho, a fim de dar uma maior ênfase a aspectos relevantes da oralidade, além de direcionar para que contemplem os gêneros públicos formais.	Cape
11	Helany Morbin 2015	Dissertação de Mestrado Universidade federal do Mato Grosso/ MT	O estudo da oralidade e a concepção de ritmo em manuais didáticos de escolas públicas	Discute a oralidade e o ritmo como possibilitadores de sentidos e de práticas discursivas com a linguagem.	Análise dos manuais didáticos de escolas públicas de Ensino Médio de Cuiabá/MT.	Os resultados mostraram que nos livros didáticos analisados a oralidade não é trabalhada de forma efetiva. Também constatou-se que há pouca referência às condições de produção deste material, tomando o trabalho com o texto, na perspectiva discursiva, pouco representativo.	Cape
12	Marinazia Cordeiro Pinto 2015	Dissertação de Mestrado Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/ RJ	Estratégias de ensino do gênero oral debate regrado público	Discute uma proposta pedagógica de ensino do gênero Debate Regrado Público, aplicada em uma turma do 7º ano.	Descrição e análise do trabalho realizado com os gêneros orais em sala de aula e observação do que é proposto para esses gêneros nos PCN de Língua Portuguesa	Com a aplicação da SD, constatou-se que o trabalho com os gêneros orais contribui para uma maior autonomia do aluno, para o aprimoramento de sua capacidade de expressão oral, além de promover desenvolvimento da capacidade de escuta e avaliação do seu discurso e do outro.	Cape
13	Luciana Chaves Pinheiro 2014	Dissertação de Mestrado Universidade Estadual do Ceará/ CE	FERRAMENTAS DIGITAIS E LIVRO DIDÁTICO: Análise De Uma Proposta De Ensino De Oralidade	Discute a adequação material didático digital (DVD), parte integrante de um livro didático, e seu trabalho com 14 gêneros orais, ao ensino de Língua Portuguesa.	Análise de material didático digital que acompanha livro didático.	As análises revelaram adequações, tais como a diversidade de gêneros orais trabalhados e inadequações, como a descon sideração dos interlocutores, da situação e do contexto de uso dos gêneros orais nas propostas de análise nos vídeos.	Cape
14	Flávia Barbosa de Santana Araújo 2014	Dissertação de mestrado Universidade Federal de Pernambuco/ PE	A avaliação da oralidade em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio	Investiga como os professores concebem o ensino e a avaliação da oralidade; Identifica suas metas de aprendizagem; e analisa a execução de atividades de avaliação da oralidade.	Aplicação de questionários para identificar professores de LP do Ensino Médio que trabalhavam com gêneros orais. Acompanhamento e análise da prática desses professores.	A análise revelou que um professor realizou uma avaliação mais formativa, enquanto uma professora realizou uma avaliação mais tradicional, revelando a necessidade de mais pesquisas na área.	Cape
15	Paula Gaida Winch 2014	Tese de Doutorado Universidade Federal de Santa Maria/ SC	ORALIDADE E LIVRO DIDÁTICO: Uma possível reconfiguração no ensino de Língua Portuguesa	Investiga até que ponto as propostas de trabalho com o oral presentes em LDP podem favorecer o desenvolvimento de práticas resultantes em uma reconfiguração no ensino de LP.	Análise de seis LDPs para Ensino Fundamental II, cujas coleções foram aprovadas nas edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 1999, 2011 e 2014.	Os resultados mostraram que apesar de avanços no tratamento do oral nesses LDPs, ainda é visível uma maior preocupação com o desenvolvimento da expressão escrita.	Cape

II) "ENSINO DE GÊNEROS ORAIS"							
	Autor/ano	Tipo e local	Título	Escopo da pesquisa	Contexto	Resultados	Fonte
1	Juliana Gurgel Soares 2018	Dissertação de Mestrado Universidade Federal Rural do Semi-árido/RN	O ensino da oralidade a partir da argumentação no gênero debate	Análise de que maneira o ensino da oralidade pode ser sistematizado, mediante o uso do gênero debate regrado a partir do trabalho com técnicas argumentativas mais recorrentes no gênero.	Proposição de atividades para o ensino que possibilitem ao aluno o uso consciente da argumentação e domínio de gêneros orais.	Os resultados demonstraram a existência de percalços no momento da produção do gênero. Criou-se uma sociedade de debates na escola como um caminho que pode ser percorrido para uma sistematização do ensino da oralidade através do gênero oral debate.	Capas
2	Jose Givaldo Abreu De Araujo 2016	Dissertação de Mestrado Proletras Universidade Federal Rural De Pernambuco/PE	Ensino de gêneros orais: uma análise propositiva em livros de língua portuguesa do ensino fundamental	Análise propostas didáticas envolvendo o uso da oralidade em alguns manuais didáticos de Língua Portuguesa, a fim de verificar o espaço e o tratamento dado ao ensino de gênero oral nestes materiais, frequentemente utilizados na escola.	Pesquisa interventiva que teve como objeto de estudo as propostas didáticas para o ensino de gêneros orais, reunidas em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), com ênfase nas atividades de produção de gêneros orais formais públicos.	A análise dos dados revelou que os manuais didáticos analisados tendem a valorizar a escrita e menosprezar a oralidade de maneira geral, e que os gêneros orais formais públicos e a prática da oralidade em si, ainda não são trabalhados adequadamente nos livros didáticos.	Capas

3	Janaina Vianna da Conceição 2016	Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Rio Grande Do Sul/RS	Gêneros orais na aula de português como língua adicional: princípios e práticas de ensino	Propõe princípios para orientar o trabalho de seleção, adaptação, modificação e elaboração de materiais didáticos de PLA que tenham como foco a oralidade e os gêneros orais públicos.	A partir do repertório levantado e da literatura sobre esses temas, construiu-se uma síntese de orientações para o ensino de gêneros orais públicos, destacando conteúdos que dizem respeito à compreensão, produção e relações entre oral/escrita.	A pesquisa contribui para a formação inicial e continuada de professores, sistematizando a literatura que trata de aspectos relevantes para o ensino da oralidade e de gêneros orais e elaboração de materiais didáticos para esse fim.	Capes
4	Luiz Cezar Cordeiro Cesario 2015	Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Uberlândia/MG	A Oralidade e a escrita na perspectiva do continuum: Uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos	Aplica, analisa e apresenta dos resultados de uma proposta de intervenção pedagógica para contribuir com o ensino da oralidade e da escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Intervenção pedagógica, com a participação de 12 sujeitos (alunos) do 8º período do Ensino Fundamental, em uma escola da periferia da cidade de Uberlândia-MG	Os resultados revelaram que muitas dificuldades dos alunos quanto ao uso da modalidade escrita em contextos mais formais devem-se ao atrelamento das condições de produção da fala; o uso da fala mais monitorada sofre interferência da escrita, nos contextos de produção em sala de aula; a produção textual oral, seguindo critérios próprios de sua modalidade, contribui para o ensino da fala adequada a diversos contextos.	Capes
5	Patricia de Caldas Raymundi 2015	Dissertação de Mestrado Universidade do vale do Rio Sinos Unisinos/RS	Uso de gêneros orais no ensino de língua materna de alunos de 7º ano: algumas reflexões	Discute as atividades propostas por uma professora de língua portuguesa para desenvolver a oralidade mais monitorada de alunos de língua materna, através de uma sequência de atividades envolvendo o gênero entrevista.	Projeto didático de gênero, que contempla a modelização didática do gênero e o trabalho com ele na sala de aula, como recurso para o ensino-aprendizagem dos alunos para que percebam as diferenças e/ou semelhanças que os discursos monitorados têm em relação aos espontâneos e assim perceber a linguagem em uso nas práticas sociais.	Os resultados mostram que, apesar das dificuldades apresentadas nas atividades propostas pela professora e do trabalho que realizou com a oralidade, se a professora tivesse se apropriado do gênero e da metodologia de trabalho com Projeto Didático de Gênero poderia ter tido uma possibilidade eficaz de desenvolver o trabalho com gêneros orais em sala de aula.	GA
6	Elta Moreira da Silva 2018	Dissertação de Mestrado Universidade Federal de	A escolarização dos gêneros orais secundários em coleções didáticas de	Analisa a escolarização dos gêneros orais secundários (GOS) em coleções didáticas de Língua Portuguesa do	Investigação da abordagem dada aos gêneros orais secundários em coleções didáticas, interpretando os dados	Os resultados revelam que as três coleções escolarizaram os GOS, propondo o ensino de capacidades essenciais ao	GA

		Goiás/GO	língua portuguesa do ensino médio	Ensino Médio.	referentes à recorrência, às capacidades que mobilizam, visando ao ensino daquilo que é mais complexo, às principais modificações impostas pela escolarização e às propostas de produção de gêneros orais secundários apresentadas para o ensino.	falante desses gêneros. Entretanto, o ensino de gêneros escritos é predominante em duas delas. Os dados mostram, ainda, que duas coleções, visando ao aprofundamento das capacidades, abordaram-nas em forma espiralada. Mas uma capacidade importante para ampliar o domínio do oral formal, 'Conhecimento linguístico sobre o GOS, foi proposta como objeto de estudo poucas vezes e sem muita profundidade.	
7	Evaldo Ribeiro de Andrade 2018	Dissertação de Mestrado Universidade Estadual do Piauí/PI	O gênero seminário como prática de oralidade em sala de aula	Investiga, em uma turma de 9º ano, o uso do gênero seminário como objeto de ensino e de aprendizagem no desenvolvimento das práticas de linguagem oral em contextos formais de comunicação.	Transcrição da apresentação de seis seminários em que se analisaram quatro categorias (caracterização do seminário, organização tópica, marcadores discursivos e estratégias de progressão temática).	As análises mostraram que, em relação à organização global desse gênero, os alunos ainda não usam adequadamente elementos importantes de sua estrutura, como o fechamento da exposição.	GA
8	Lorena Bolsanello de Carvalho 2014	Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Minas Gerais/MG	Análise de propostas de produção de textos orais em livros didáticos do ensino médio	Analisa as propostas de produções textuais orais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio, para perceber até que ponto essas atividades de produções de gêneros orais podem contribuir para a formação de estudantes proficientes, capazes de se expressarem em contextos formais e públicos na modalidade oral.	Análise de três coleções de livros destinados ao ensino médio e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).	Os resultados da pesquisa mostraram que os livros indicam um trabalho de ensino sistemático da oralidade baseado em gêneros textuais. O uso dos gêneros textuais para orientar a produção de textos orais revela que os livros apresentam uma perspectiva interacional em relação aos conceitos de língua e de texto, apesar de expressarem, algumas vezes, resquícios de uma visão dicotômica entre fala e escrita.	GA

9	Geysa Juce da Silva 2016	Dissertação de Mestrado Universidade Federal da Grande Dourados/MS	A Abordagem dos gêneros textuais orais no livro didático pelo viés dos gestos didáticos fundadores	Investiga, pelo viés dos gestos didáticos fundadores, o tratamento dado à oralidade no Livro Didático "Português: linguagens", do Ensino Fundamental, anos finais, escolhido pelas escolas da rede municipal de ensino, da cidade de Dourados-MS.	Análise das unidades temáticas do material impresso e os objetos educacionais digitais destinados ao ensino dos gêneros textuais orais, bem como a entrevista realizada com um dos autores da coleção analisada e o cruzamento de dados realizado com tais unidades e os textos prescritivos que fazem parte do PNLD 2014.	Constatou-se que o gesto de presentificação começa pelo contexto de produção e representa o ensino do gênero de forma escolarizada, distanciando-o das práticas sociais no momento de produção na sala de aula e que as unidades temáticas de ensino do oral são coerentes com os documentos oficiais que prescrevem.	GA
10	Rubeny Ramalho Santos 2014	Dissertação de Mestrado Universidade Federal da Paraíba/PB	Práticas de letramento na EJA: possibilidades de desenvolvimento da escrita letrada numa interface do oral com o escrito	Analisa uma intervenção com o gênero Relatos de Experiência vividos em turmas de EJA.	Intervenção metodológica no tocante ao desenvolvimento da capacidade de produção de textos escritos, para alunos caracterizados com competência relativamente desenvolvida na produção de textos oralizados.	Verificou-se uma relativa evolução nos conhecimentos dos alunos, na análise entre o contexto de produção inicial e o contexto de produção final. Também foi possível confirmar a maior capacidade dos alunos em textos oralizados, e a preponderância de uma aprendizagem mais significativa, quando consideramos as relações de interface que compõem o espaço entre a oralidade e a escrita.	GA
11	Evelise Da Silveira Portes 2019	Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Santa Maria/SC	Características do gênero oral debate a partir de produções orais em oficinas de língua portuguesa	Analisa as características textual-interacionais do gênero oral debate, a partir de produções orais de alunos inseridos na Educação Básica.	Atividades elaboradas a partir de transcrições de dois debates produzidos em oficinas de Língua Portuguesa, dinamizadas por pós-graduandas da linha de pesquisa Linguagem e Interação da UFSM.	Verificou-se que é possível trabalhar a oralidade, e um mesmo gênero oral, em diferentes níveis de ensino, por meio de uma sistematização do gênero. Sobre as características textual-interacionais que compõem o gênero, constatamos que são determinadas pela forma como os critérios se interligam na configuração final do gênero.	GA
12	Karla Julliana Guimarães Soatman, 2017	Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Pernambuco/PE	A oralidade e os livros didáticos de língua portuguesa: um olhar acerca da concepção de gênero oral subjacente às atividades propostas	Busca discutir sobre o trabalho com gêneros orais na instituição escolar, a partir da análise de livros didáticos.	Análise da coleção Projeto Teláris, de autoria de Marchezi, Bertin e Borgatto, do Ensino Fundamental Anos Finais, aprovada pelo PNLD 2014.	Não mencionado.	GA
13	Bárbara Talis Patta Soares Silveira 2018	Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Pampa/RS	O gênero apresentação oral: uma experiência didática no ensino médio de uma escola do campo	Analisa o processo de apropriação do gênero apresentação oral por meio de uma sequência didática, no contexto da escola do campo.	Proposta de estratégias de mediação e intervenção aplicadas em uma turma de 3º ano, do ensino médio, de uma região rural, da rede pública de Itaquí/RS.	Não mencionado.	GA
14	Reizivaldo Pereira de Lima 2016	Dissertação de Mestrado Profletras Universidade do Estado de Mato Grosso – Sinop/MT	Narrativas orais: coleta, reescrita e contação de causos	Busca proporcionar práticas de letramento que possibilitem o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas e extralinguísticas dos discentes, visando à utilização da linguagem oral de forma adequada de acordo com a intenção comunicativa, através da contação de causos.	Proposta de uma sequência didática voltada para o 5º ano do ensino fundamental I, focando a oralidade, já que há poucas sugestões de como trabalhar a oralidade em sala de aula, pois o que se vê são práticas que se limitam, muitas vezes, apenas a questionários orais sobre determinado texto ou tema.	Observou-se que os alunos apresentaram um desenvolvimento das habilidades orais e que tiveram um avanço positivo no decorrer da realização da pesquisa.	GA
15	Adriane Alves da Silva 2014	Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Paraná/PR	Rompendo com o silêncio: uma análise enunciativo-discursiva da oralidade nas classes do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba	Investiga o tratamento dado à oralidade nas aulas de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental (6ª série ao 8º ano) da Rede Municipal de Educação de Curitiba	Identificação das diferentes concepções que os professores apresentam sobre oralidade relacionando-as com as práticas de gêneros orais que ocorrem nas aulas. Análise da comunicação em sala de aula por meio dos diálogos e da recepção da fala espontânea dos alunos. A relação entre currículo e oralidade também foi contemplada nesta pesquisa.	Dentre os principais resultados obtidos, encontram-se a percepção da ausência de um trabalho efetivo com os gêneros orais e a falta da compreensão da importância do papel formativo-subjetivo e inalienável que a oralidade exerce nos sujeitos.	GA

16	Daniela Akie Hirakawa, 2014	Tese de Doutorado Universidade de São Paulo/SP	O ensino do francês em contexto universitário através dos gêneros orais: uma experiência com estudantes de engenharia da Universidade de São Paulo	Analisa e seleciona os gêneros orais apropriados no contexto de ensino do francês como língua estrangeira para fins universitários, além de apresentar uma proposta de sequência didática em torno do gênero oral entrevista de trabalho.	Acompanhamento de duas turmas do módulo Projetos em Francês do Curso de Francês para Iniciantes, que oferece aulas de francês para alunos da Escola Politécnica graças a uma parceria entre o Centro de Línguas da FFLCH-USP e a CRInt da Poli-USP.	A pesquisa mostrou que o trabalho com os gêneros propicia a reflexão sobre os aspectos sociolinguísticos e pragmáticos do texto, além de favorecer a mobilização de estratégias e competências por parte dos alunos.	GA
17	Elaine Cristina Forte Ferreira 2014	Tese de Doutorado Universidade de Ceará/CE	A oralidade como objeto de ensino: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate	Propõe uma sistematização do ensino da língua oral na escola a partir do gênero debate, partindo da análise das dificuldades demonstradas pelos alunos na construção desse gênero.	Pesquisa de natureza qualitativa com nuances de pesquisa-ação que conta com a participação de uma turma do 6º e uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental.	Os resultados demonstram que os principais entraves enfrentados pelos alunos na produção de um debate giram em torno de dois eixos: a construção da argumentação; e em relação aos elementos da oralidade, falta de planejamento e manifestação de incerteza, hesitação e dúvida quando do uso de alguns marcadores conversacionais; e constantes assaltos ao turno.	GA

III) "ORALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE"							
	Autor/ano	Tipo e local	Título	Escopo da pesquisa	Contexto	Resultados	Fonte
1	Maria Virginia Lopes Viana Esteves 2015	Dissertação Universidade Federal De Goiás	Desenvolvimento de Gêneros Oraís na escola: Perspectivas e desafios para a docência	Reflete sobre a compreensão docente acerca do trabalho pedagógico com gêneros orais, como também observa e analisa as práticas de letramento que efetivamente se realizam em sala de aula.	Estudo de caso de cunho etnográfico e desenvolvido em seis escolas públicas da rede estadual de Goiás.	Observou-se uma vinculação do conceito de gênero oral com a ideia de participação oral. Constatou-se também que depois de quase duas décadas de implantação dos gêneros orais em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino destes ainda não é uma prática pedagógica regularmente orientada e sustentada pelas grades curriculares.	Capes

2	Maria Leticia Naimé Muza 2014	Dissertação Universidade Federal de Santa Catarina	O trabalho da oralidade nas escolas municipais de Florianópolis, da teoria da grande divisão aos PCNs: o desafio ainda continua	Trata sobre o ensino da modalidade oral da língua nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II (anos finais) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF)	Análise de qual é o espaço para o ensino dos gêneros orais nas aulas de língua portuguesa e como os livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais adotados na RMEF tratam o ensino dos gêneros orais; verificação se o ensino sistemático dos gêneros orais está contemplado no planejamento dos professores e	Os resultados mostraram que ainda é incipiente o trabalho com a modalidade oral nas aulas de língua portuguesa. Concluiu-se que é importante que a SME de Florianópolis garanta formação continuada a todos os professores. Concluiu-se que, os professores devem proporcionar aos alunos dessa rede um ensino- aprendizagem que contemple também a compreensão e produção de gêneros orais públicos mais formais.	Capes
3	Camila Tatiane De Souza 2017	Dissertação Universidade Federal do Paraná	Web Rádio Escolar como possibilidade para mudança da prática pedagógica a partir do discurso do professor	Analisa o discurso do professor envolvido na produção e uso de uma web rádio escolar, em uma escola pública da rede estadual de ensino no município de Pinhais, região metropolitana de Curitiba, no tocante a possíveis mudanças na prática pedagógica.	O trabalho se desenvolveu visando responder o questionamento: como um professor que se envolve na produção de uma web rádio escolar, em uma escola pública estadual, identifica possíveis mudanças sua prática pedagógica?	Percebe-se um caminho possível para um professor que busca a integração de diferentes agentes educativos à sua ação, que avalia e reformula sua linguagem em sala de aula e repensa sua postura e corporeidade, construindo diferentes formas e possibilidades para constante mudança da prática pedagógica.	Capes
4	Ewerton Avila Dos Anjos Luna 2016	Tese Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)	Didática da oralidade na formação inicial do professor de português: um olhar sobre documentos curriculares e discursos docentes e discente de instituições de ensino superior	Identifica como a didática da oralidade é contemplada no processo inicial de formação docente.	Foram investigados programas de ensino de componentes curriculares formativos e discursos de formadores e licenciandos, coletados através de entrevistas e questionários, respectivamente, de duas Instituições Públicas de Ensino Superior: a Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Universidade Federal de Pernambuco.	Os dados apontaram para a presença explícita da didática da oralidade nos componentes curriculares formativos. A maior parte dos formadores realizam reflexões sistemáticas de didática da oralidade em suas aulas. Os discursos dos licenciandos demonstraram que, apesar disso, muitos ainda sentem dificuldades, indicando como uma das razões uma formação predominantemente teórica.	Capes

5	Thalita de Almeida Bessa Carvalho 2018	Dissertação Universidade Federal De Juiz de Fora	A oralidade em sala de aula: o trabalho prescrito e o realizado com o gênero entrevista	Analisa, a partir do gênero textual entrevista, a) como a proposta curricular da rede Municipal de Juiz de fora prescreve o ensino do gênero; b) de que maneira uma professora da rede planifica seu trabalho com o gênero e c) como ela realiza esse trabalho.	Realizada na Escola Municipal Quilombo dos Palmares, na cidade de Juiz de Fora, busca entender como se configura o trabalho docente no uso de estratégias para a abordagem da oralidade, mais especificamente do gênero entrevista, enquadrado em um projeto de elaboração de uma revista na escola.	As pesquisas demonstraram que o documento possui uma concepção de linguagem pautada na interação entre os sujeitos e os gêneros textuais são concebidos como ação. Adota uma concepção de oral autônomo. O planejamento não permite enxergar a riqueza do trabalho efetivamente realizado. A professora realiza o trabalho prescrito com o gênero levando em consideração o estudo do mesmo, abordando diversas questões que envolvem a oralidade.
---	--	--	--	---	--	--

IV) "GÊNERO TUTORIAL"							
	Autor/ano	Tipo e local	Título	Escopo da pesquisa	Contexto	Resultados	Fonte
1	Aline Hitomi Sumiya 2016	Dissertação de Mestrado Universidade de São Paulo/Sp	O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes	Estudar o ensino-aprendizagem do francês como LE por alunos adolescentes por meio da produção do gênero l tutorial em vídeos, bem como verificar como os alunos desenvolveram as capacidades de linguagem por meio de uma sequência didática.	Análise textual, o modelo didático, e posteriormente, elaboramos uma sequência didática e aplicamos em duas turmas de adolescentes. Após a aplicação, analisamos as produções iniciais e finais.	Os resultados mostraram que houve um desenvolvimento significativo das capacidades de linguagem dos alunos, embora o gênero seja complexo por articular tanto elementos verbais como não verbais. Ademais, o gênero permitiu a aprendizagem dos alunos no que diz respeito a outros saberes não previstos.	Capes
2	Márcio Sales Santiago 2013	Tese de Doutorado Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS	Unidades fraseológicas especializadas em tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem: proposta de um sistema classificatório com base na valência verbal	Objetiva descrever a constituição e o papel de unidades fraseológicas presentes em tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem da Educação a Distância (EAD).	Análise de tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem que objetivam a instrumentalização de professores, tutores e alunos para a utilização de um sistema informatizado baseado em conceitos da EAD.	Pode-se definir as unidades fraseológicas presentes em tutoriais como operacionais-pedagógicas. Foi possível estabelecer subcategorias para essas unidades, o que possibilitou a proposição de um sistema classificatório.	Capes

ANEXO III - CAPACIDADES DE LINGUAGEM E CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO

CATEGORIAS	CRITÉRIOS
CS (Capacidades de Significação) (2011)	(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (2CS) Construir mapas semânticos; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a sócio história do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.
CA (Capacidades de Ação) (2010)	(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Levar 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
CD (Capacidades Discursivas) (2010)	(1CD) Reconhecer a organização do texto como <i>layout</i> , linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc. (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.
CLD (Capacidades Linguístico-)	(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);

ANEXO IV – PROGRAMA DO CURSO “PRÁTICAS DE ORALIDADE NO ENSINO DE LP”



Práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa
CURSO DE EXTENSÃO UFJF - PROEX
Semestre 2020.1



Professoras: Profa. Dra. Daniela Silva Vieira (pós-doutoranda) e Profa. Ms. Gisele de Oliveira Barbosa (doutoranda). **Bolsistas de Letras e Pedagogia:** Iara Tavela, Isabella Augusto, Joaquim Castro e Larissa Corsino.

Descrição: Este curso se dará no âmbito de duas pesquisas (de doutorado e pós-doutorado, já aprovada no comitê de ética) que vêm sendo desenvolvidas pelas ministrantes no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, sob orientação da Profa. Dra. Tânia G. Magalhães. Tem como objetivo discutir o ensino de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa na escola básica e os pressupostos teóricos que subjazem essa temática, bem como apresentar estratégias para a prática em sala de aula.

Ementa: Subsídios disciplinares e pedagógicos acerca de oralidade, letramento e ensino de Língua Portuguesa; concepção discursiva de linguagem; gêneros textuais orais e elaboração de sequências didáticas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem na oralidade.

Programa:

- Módulo 1: Apresentação do curso
- Módulo 2: Oralidade, ensino de oralidade e gêneros orais
- Módulo 3: Oralidade, letramento e ferramentas de ensino
- Módulo 4: Gêneros orais e multimodalidade
- Módulo 5: Considerações iniciais sobre o gênero oral entrevista com especialista
- Módulo 6: O gênero oral tutorial
- Módulo 7: Utilização de tecnologias no ensino
- Módulo 8: Discussão das produções do tutorial e da entrevista de especialista
- Módulo 9: Reflexões sobre a aprendizagem da oralidade
- Módulo 10: Apresentação das produções e encerramento

LIVES abertas ao público, transmitidas pelo canal do Youtube do Núcleo FALE – FAGED/UFJF
Todas serão realizadas às 17h (<https://www.youtube.com/channel/UCPVtac-b4Llu-d9bTWBRrog>)

- 29/10 – Profa. Dra. Luzia Bueno (USF) – Oralidade em contexto acadêmico
- 05/11 – Profa. Dra. Leticia J. Storto (UENP) – Oralidade no Ensino Médio
- 19/11 – Profa. Dra. Telma F. Leal (UFPE) – Oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Período: de 19/10 a 10/12, com encontros online síncronos segundas e quartas-feiras, das 17h às 19h
Carga horária: 40h (20h em encontros online síncronos e 20h para leitura e produção de atividades)
Vagas: 60 no total (35 para professores que atuam com Língua Portuguesa do 1º ao 9º ano e 25 alunos de graduação em Letras ou Pedagogia).

Inscrições: 01/10 a 10/10 pelo LINK (enviar comprovação por email – contracheque, declaração da instituição de ensino, comprovante de matrícula).

<https://docs.google.com/forms/d/1ZViqUmCHBRUir14UIdanINLaiRIREvR9Qe5DzA81x4k5E/edit>

Certificação: emitido pela PROEX em até 30 dias após o término do curso, mediante participação nos encontros online e realização das atividades propostas.

ANEXO V - LISTA DE CONSTATAÇÕES DO GÊNERO TUTORIAL EM VÍDEO

Uma lista de constatações é um instrumento que auxilia na hora de fazermos uma avaliação de uma produção de texto. A partir das perguntas elencadas, você deve marcar as ações relativas ao gênero realizadas em sua produção. As ações não realizadas são aquelas nas quais você deve focar na refacção do seu texto para a produção final.

Fonte: a autora

	PERGUNTA	SIM	NÃO
1	Você preparou um roteiro, um planejamento da sua fala?		
2	O tema do seu tutorial é relacionado a um conteúdo pedagógico que irá auxiliar na prática de professores?		
3	Você demonstra conhecimento e segurança sobre o que está ensinando?		
4	Na abertura do seu vídeo aparecem título, logomarca do grupo Leps?		
5	Você inicia saudando o interlocutor e, em seguida, apresenta o que será ensinado?		
6	Você apresenta os materiais a serem utilizados, sites ou aplicativos a serem acessados?		
7	Você descreve as ações passo-a-passo, demonstrando o que e como fazer, claramente?		
8	Você apresenta outras possibilidades para o que foi ensinado?		
9	Você se despede, agradecendo ao público?		
10	Você dialoga com o interlocutor, utilizando frases de incentivo, tentando convencê-lo a aderir ao projeto?		
11	Você avança nos passos, utilizando marcadores de espaço e tempo, como <i>aqui, ali, hoje, primeiro, depois, etc...</i> ?		
12	Você utiliza um tom de voz pausado e uma linguagem polida e segura?		
13	Você utilizou o mesmo tempo ou modo verbal (presente do indicativo ou imperativo) ao longo de todo o vídeo?		
14	Você escolheu um ambiente bem iluminado e silencioso?		
15	Você está usando um vestuário compatível com o tema do vídeo e o canal onde ele vai circular?		
16	Você está usando acessórios que não interferem na qualidade da imagem e do som do seu vídeo?		
17	Os objetos utilizados são postos em cena?		
18	Você olha diretamente para a câmera, dando a entender que está falando com o interlocutor?		
19	Você foca a câmera nos gestos que realiza, a fim de demonstrar a ação a ser executada?		

**ANEXO VI - TRANSCRIÇÃO DO MÓDULO DE REFLEXÃO DO CURSO
“PRÁTICAS DE ORALIDADE NA ESCOLA BÁSICA”, OCORRIDO EM 01/12/2021.**

Sessão reflexiva realizada em formato online, no dia 07 de dezembro de 2020,

Participantes:

Professoras formadoras: Daniela Silva Vieira e Gisele de Oliveira Barbosa

Cursistas: Bárbara, Diva, Fábria, Gisele Esteves, Isabela, Leidiane, Margarete, Michelle, Paula, Paulo, Roseane, Simone

(TF1) Daniela: Num primeiro momento nós vão fazer algumas perguntas mais gerais em relação à experiência, tá, que vocês tiveram a partir do contato com esse novo gênero, toda a preparação, né, todo o estudo que vocês tiverem e, num segundo momento, a Gisele vai fazer algumas perguntas especificamente sobre o tutorial.

Por que a dinâmica vai ser dessa forma? Porque nessa primeira parte nós queremos que todos vocês participem, Tá? Falando, assim, dessas questões mais gerais da experiência com o gênero. Num segundo ponto nós vamos conversar sobre o tutorial, é, e vamos deixar o restante, no caso, a entrevista, pra quarta-feira, porque algumas pessoas não fizeram ainda a entrevista, não porque elas não quiseram, né, ou deixaram de lado, mas por causa da agenda de alguns professores, como é o caso... Eu sei que a Viviane não está aqui, ela ia fazer hoje de manhã. Tem também a Gisele, é... Esteves que vai fazer amanhã à noite. Tem a Viviane ainda que... A Viviane não, a Roberta, tá? Que ainda vai agendar com o professor. Então, assim, pra não ficar uma coisa, é, alguns participam, outros não participam, a gente vai fazer dessa forma. E, é..., de forma adicional, eu vou colocar pra vocês um questionário depois, tá? Falando especificamente sobre a entrevista pra vocês me entregarem posteriormente, né, à entrevista que vocês montarem. Então, agora, nesse primeiro momento, né... A gente vai abrir essa discussão e quaisquer dúvidas, depois vocês podem nos perguntar, tá? No finalzinho, eu vou reforçar essa questão do formulário, caso alguém, né, entre depois pra não ficar repetindo, né, a mesma informação. Então, olha só, num primeiro momento, eu vou fazer duas perguntas mais amplas, eu gostaria que vocês participem, comentassem, né, em relação à experiência que vocês tiveram ou estão tendo, em relação, então, à composição desses gêneros. A primeira delas, eu gostaria de saber é até que ponto, né, essa experiência de vocês com o gênero, né, entrevista, ou com o gênero tutorial, transformou, né, ou vocês acabaram enxergando com outros olhos as práticas

profissionais de vocês no futuro, né? Em resumo: o quanto que essa experiência, né, afetou ou afetará a conduta de vocês como profissionais daqui por diante. E aí, eu não vou ficar, assim, de primeira mão, perguntando a alguém. Vou ver se alguém começa. Quem gostaria de conversar? Quem gostaria de dar o seu depoimento? Tem aí a Lívia, Margarete, Gisele, Paula, Roseane, Diva, Fábria. Quem vai fazer a abertura?

(TF2) Bárbara: Pode ser eu, a Bárbara.

(TF3) Daniela: Claro! Pode começar, Bárbara.

(TF4) Bárbara: O som tá... Como tá aí? Tá legal?

(TF5) Daniela: Tá!

(TF6) Barbara: Então, é, eu achei a experiência muito enriquecedora, é... Até mesmo em relação aos novos gêneros que estão emergindo, né, na... Na nossa sociedade, pane... Pandemia. Então assim, eu acho que existe uma tendência de valorização desses gêneros orais, multimodais. Então, assim, eu acho que foi uma experiência muito legal nisso mesmo e também porque mostrou que não é tão difícil assim, né. Porque às vezes a gente carrega muito preconceito com esses gêneros achando que vai ser complicadas as ferramentas, mas é só começar a fazer, se dispor a fazer e tentar é... Estudar um pouco, ler um pouco sobre, que tudo, é... As coisas são possíveis, né. Acho que foi legal por isso, a experiência.

(TF7) Daniela: Ótimo relato. Tão vendo? Lembram no início? Vocês ficaram “Ah, meu deus, eu não quero fazer isso. Não tenho condições.”. “Ah, será que eu conseguiria, né, desenvolver uma prática de oralidade com os alunos?”. Tá vendo? Vocês foram capazes, né. Parabéns. Vamos lá. Alguém da entrevista, aí, para intercalar. Ei, Margarete, você, que já fez.

(TF8) Margarete: Posso falar?

(TF9) Daniela: Claro!

(TF10) Margarete: Eu fiquei bem preocupada no começo. Achei que eu não, não iria dar conta de fazer as perguntas, me comportar, apesar de ter fugido, dado uma escapadinha ali no roteiro, né, mas foi muito mais sossegado do que eu imaginei. A professora também ajudou bastante, porque ela é muito simpática.

(TF11) Daniela: Ah, obrigada, Margarete!

(TF12) Margarete: E assim, é... Mostrou um caminho novo pra gente trabalhar em sala de aula com as acrianças. Você consegue perceber isso, desde uma criança de 6º ano que dá pra você trabalhar até um aluno do 3º ano do Ensino médio. A gente consegue trabalhar esse gênero. Não sei o tutorial, pelo que eu vi que as meninas fizeram, os poucos que a gente viu, né, ficaram

excelentes. Então, deu pra aprender, né, muita coisa com o tutorial, e, e... Foi um momento que eu acho, assim, foi um crescimento muito grande pra gente, porque esse material todo no repositório, o tutorial, as entrevistas. Aquela professora que apareceu com aquele aventalzinho, ela deu um show! Então, assim, você pega um exemplo daquele, você consegue reproduzir com as crianças. Foi muito, muito enriquecedor. Foi muito bom, tanto a entrevista, quanto participar do curso, ver as meninas se apresentando, foi bom demais. Valeu!

(TF13) Daniela: Pois é, Margarete, como você falou da professora, que ela foi gente boa, na verdade, ela é uma pessoa aberta, né? Então, assim, é uma outra questão que eu queria que, depois, vocês falassem, porque também tem esse medo, né? A gente te, ah é um professor renomado, né? É uma pessoa experiente na área. Será que ela vai me atender? Será que ela não vai me achar fútil, né? Será que ela vai achar que as minhas perguntas não estão boas? Tem um pouquinho também desse medo, né? Dessa... insegurança, mesmo, né? Que a gente tem. Que bom que você venceu essa insegurança e no final deu tudo certo.

(TF14) Margarete: Sim, sim. E, assim, o apoio, o teu apoio. A Gisele, né. Gisele, uma paciência danada. Queria tanto agradecer, porque a gente, assim, a gente entra em desespero, mesmo, porque cê não sabe pra onde correr, cê fala “Meu deus, e agora? Quê que... Pra onde eu vou? Quê que eu faço?”. Então, tem hora que cê fica mesmo perdido, né?

(TF15) Daniela: Não, é. Faz parte, né do processo, mas no final, a gente colhe frutos. Bons frutos. E vamo lá. Tem a Viviane, que entrou agora. É... Só reforçando, Viviane, eu até mencionei você. Falei: “A Viviane ia fazer a entrevista hoje de manhã. Não sei se ela conseguiu, porque ela não falou mais nada. Acredito que sim, né? Mas nós estamos aqui falando em relação, é... como que a experiência, né? No caso, produzir um gênero, tutorial ou entrevista, afetou, né? Ou pode afetar de forma positiva é... a vida profissional de vocês, né? Até que ponto vocês podem levar essa experiência, né? Com o gênero, pra aplicar em sala de aula, né? Seja agora ou futuramente. É... Quem mais gostaria de falar? Vamo lá! A Lívia fez tutorial.

(TF16) Fábria: Eu quero falar.

(TF17) Daniela: Claro!

(TF18) Fábria: No início eu achei muito difícil, mas foi um aprendizado novo que eu falo, assim, eu li muito coisa sobre a Carla Coscarelli. Então, assim, eu achei uma forma também até de você (inaudível). Porque eu gostaria, eu queria fazer as perguntas dentro daquilo que ela estudava. Então, quanto mais eu estudei sobre ela, fiz os cursos dela. Então foi uma forma de proporcionar um estudo autônomo. É uma forma de você instigar os alunos a fazer uma investigação sobre alguma coisa que eles queiram fazer. Por que era uma oportunidade única

de conversar com alguém como ela e de tirar dela aquele conhecimento que ela poderia me proporcionar. Foi muito rico. Ela foi alguém muito aberta também, muito simpática. Tanto que eu escrevi o e-mail pra ela, no mesmo momento ela já me respondeu que ela estava disponível. Então ela deixou a gente muito à vontade. A maior dificuldade que eu tive foi na hora de editar. Que eu acho que eu anotei muita coisa e me perdi. Aí eu resolvi depois procurar nos youtubers mesmo. E aí eu achei mais fácil seguir um caminho por eles. Mas eu acho que, assim, é outra coisa, outra experiência também muito bacana, porque, hoje, os meninos são digitais, e a partir do momento que você faz uma proposta que você insere as tecnologias, você já está dando uma oportunidade maior deles se interessarem. Então, assim, e... Depois que eu fui ver que não é tão difícil editar. Ia até te escrever um e-mail te falando que eu achava que não ia dar tempo, porque eu tava cortando meus pulsos... Eu falei: “Meu Deus, e agora? O quê que eu vou arrumar?”.

(TF19) Daniela: Nossa, ficou excelente!

(TF20) Fábía: Não, e ficou, assim... Foi muito tranquilo, foi um aprendizado novo que eu acho que a gente tem que levar essas coisas pra sala de aula mesmo, pra instigar os meninos a fazerem pesquisas individuais, pra darem oportunidade de um conhecimento diferenciado e também pra eles dominarem coisas que eles já têm interesse de aprender.

Então foi bastante enriquecedor e outra situação que eu acho também que... Quando a gente fala na oralidade, as crianças não pensam, não fazem essa reflexão que a gente pode se preparar, que a gente pode se planejar, pra tudo que a gente faz na vida. Então esse é o ponto forte: que eu acho que tudo que eles vão fazer a partir dali, eles vão querer relatar primeiro, por escrito, pra que eles sigam o roteiro da vida deles. “Ah, eu vou numa entrevista de emprego, peraí, eu vou escrever que, primeiro qual é o meu ponto forte, eu vou refletir sobre o meu ponto forte, quê que já fiz que foi importante na minha vida. Porque ali foi um trabalho dessa questão de você utilizar a oralidade junto com a escrita. A todo momento nós seguimos um roteiro e nós organizamos a parte escrita pra que a gente pudesse verbalizar, né? Eu acho que isso foi bastante enriquecedor mesmo.

(TF21) Daniela: Ah, que bom, Fábía. Por que, né? Eu lembro mesmo que você falou, né, “Ah tem como você me ajudar?”. Igual eu falei, não é assim tão difícil, né? Mas eu acho que outras pessoas vão falar também em relação a essa, esse desafio, né, com as tecnologias. Nós também nos sentimos desafiadas, né, o tempo todo. Com certeza, eu, a Gisele, a professora Tânia, nós também, é... Ultimamente, nós estamos, assim, lidando com mais intensidade, né? Em relação a essas tecnologias, porque, por exemplo, o Stream yard, eu olhei, assim, da primeira vez, eu

achei tranquilo, fácil de mexer, até ter que lidar, assim, precisamente com aquilo no dia-a-dia e não deu certo. Depois, eu tive que fazer um teste, fiz um teste, como eu comentei com vocês, vocês viram, né? Com o Joaquim, nosso bolsista. Consegui fazer um teste depois, com a professora Tânia. Aí, se eu não tivesse passado por essas dificuldades, por esses perrengues, como a gente fala, eu não teria conseguido nem auxiliar vocês. Nem a entrar no estúdio, porque também, né, seria uma coisa que eu não teria experienciado. E quando nós somos profissionais e experienciamos, pelo menos uma parte, né, desse processo, eu acho que isso fica mais fácil pra gente dar força, né, pros alunos. Incentivar os alunos, “Olha, eu consegui, eu fiz, vocês também são capazes”, né? E vocês tão relatando isso, tão mostrando que vocês foram capazes, né de desenvolver essa questão dessa experiência.

Uma outra pergunta também. Lógico que vocês podem voltar a essa, tá? Eu to colocando, assim, algumas mais gerais porque, depois, a gente vai ver, mais especificamente, do tutorial, além dessa experiência, tá, é... De ter lidado com um gênero que vocês podem aplicar na sala de aula, eu queria saber, também, de vocês, se vocês já tiveram a experiência em desenvolver um gênero e colocá-lo em circulação. Numa circulação, assim, é... Maior, num suporte maior, como por exemplo, é o canal do Youtube, né? No caso, vocês autorizando, colocar o tutorial ou a entrevista lá no repositório. Aí eu queria saber também se vocês já trabalharam com trabalho nessa dimensão, numa circulação maior, ou se não, se já foi mais restrito, só em escola.

(TF22) Lívia: Bom, eu vou falar um pouquinho também. De forma geral, eu adorei a experiência. É... Eu não tinha nunca, assim, colocado alguma exposição dessa forma. Esse semestre eu tinha participado, junto com a Bárbara, a gente participou do “SEMIC”, que a gente teve que gravar um vídeo, né, pra colocar no Youtube, mas a gente, foi só com a nossa voz e eu, pra fazer o tutorial foi muito interessante pra mim porque eu tenho um bloqueio muito grande com me gravar. Nossa! Pra mim foi terrível, eu tive que gravar esse tutorial 50 mil vezes antes deu conseguir achar que tava bom. Então, foi uma experiência muito legal pra mim nesse sentido porque além de botar algo em circulação, eu consegui quebrar um pouco de um bloqueio que eu tinha. Então foi muito enriquecedor, né, por esse ângulo.

(TF23) Daniela: E a Margarete falou que só na escola, que ela já tinha trabalhado, circulou na escola. E você, Gisele, Diva, Viviane... Vocês já fizeram algum trabalho assim, que no caso foi necessário ou que teve a possibilidade de vocês divulgarem em um canal mais amplo? Roseane, não.

(TF24) Gisele Esteves: Não, no meu caso foi só na escola mesmo, Dani. Só na escola.

(TF25) Diva: Também não, Daniela.

(TF26) Daniela: E você, Diva? Aproveitar que você está com o microfone aberto. Qual foi a sua experiência com a entrevista, né? Tanto com relação à sua postura profissional, e em relação também com a professora, né? Teve alguma quebra de paradigma, ou não? Você achou que era isso mesmo que você tava pensando antes? Conta pra gente um pouco da experiência.

(TF27) Diva: É... Tá me ouvindo direitinho?

(TF28) Daniela: Sim.

(TF29) Diva: É... Primeiro que eu fiquei morrendo de medo, né... Eu, eu não gosto de... (risos) eu não sei, eu sou professora, a gente fala pra vários alunos, mas quando a gente tem que filmar alguma coisa, gravar, a gente fica, né, com muito medo disso. E... Foi interessante porque no dia que eu coloquei que me interessava pelo tema, né, e sobre os estudos, é... As tecnologias no uso das é... No uso das línguas, a Tânia me pegou, assim, no susto. Ela: “Então é fulano”. Eu tinha colocado interesse, mas nem tinha falado que ia fazer. Eu acho isso interessante também, porque, às vezes, a gente fica subestimando nossos alunos, que eu achei que eu não ia conseguir. Eu falei: “Gente, mas eu não sei se eu vou fazer, não sei se eu consigo” e ela foi me induzindo: “Não, ó, já tá aí o e-mail, conversa com a professora, manda as perguntas”. Eu fiz as perguntas, a Daniela olhou, mandou a resposta. A professora, de imediato, respondeu os e-mails, foi muito atenciosa. E isso incentiva muito e mostra que a gente tem possibilidade de fazer certas coisas que a gente não acreditava fazer. Então, na sala de aula, a gente fica muito temerosa em levar algumas coisas, mas a gente sabe que com todas as dificuldades que a gente tem em uma escola pública, pode dar certo sim. Assim como a gente conseguiu fazer, eu acredito que muitos alunos também consigam fazer. É superação mesmo. Então, são... É, a gente, eu superei várias etapas aí. Na hora da entrevista, foi eu e a Margarete, você viu quantos percalços (risos)... Mas deu tudo certo, graças a Deus e... O aprendizado foi imenso. É como acho que a Fábria citou, quando a gente escolhe um tema, a gente quer aprender sobre ele. Então a gente quer pesquisar sobre o professor, a gente começa a pesquisar sobre aquele conteúdo... Isso que é interessante pra levar pra sala de aula, né. Incentivar os alunos a buscar conhecimento. E isso foi muito bom no curso agora. Eu acredito que a gente vai levar isso pra sala de aula, sim. A gente vai usar essas tecnologias.

Eu estou vendo mundos diferentes agora, também, com a professora Ana Elisa. Ela mostrou que as dificuldades que a gente tem, que a gente acha que é só na escola, no ensino fundamental, ela mostrou que não é. Ela trabalha em faculdade, no curso de pós-graduação, no CEFET, com o curso de pós-graduação e ela mostrou que as dificuldades existem lá também. Nem por isso a gente deixa de tentar, de fazer e de colocar o que a gente aprendeu. Muito bom o curso,

especialmente nessa pandemia, que a gente tá muito parado, foi muito enriquecedor pra gente. Pra mim, foi muito enriquecedor.

(TF30) Daniela: Mas que bom, né, Diva? Até pelo tom de voz, né, a tranquilidade, você é tranquila mesmo, mas, assim, é... Né? A gente vê que, pra quem passa aqueles percalços, igual você falou, as questões, né? Dá errado, a gente liga, faz tudo certo. Na hora, sai tudo errado, e-mail chegou, e-mail não chegou, o código expirou, né?

Então são essas questões, mas são questões que a gente tem que lidar mesmo, né? No dia-a-dia isso vai acontecer, né?

(TF30) Diva: A tecnologia, ela tem disso, né? A gente não tem a certeza. A gente pode lidar com essas dificuldades. A sala de aula também é assim, então a gente tem que estar preparado. Muito bom! Parabéns pra você, Daniela, e a Gisele, vocês duas, assim, eu aprendi muito, né, tenho buscado mais leituras sobre o que vocês tão dando, sobre oralidade, sobre o uso das tecnologias, e tá sendo fantástico pra mim. Eu gosto muito quando vejo coisas novas. Ai, vocês são nota mil, obrigada mesmo pelo curso. Uma pena que tá acabando.

(TF31) Daniela: quem sabe a gente não faz a segunda dose, né, Gisele, mas vamos esperar. Vamos respirar fundo primeiro, né?

(TF32) Diva: Então, manda os links pra gente, porque é difícil encontrar. Eu tentei fazer um na Federal, quando eu fui fazer inscrição pro de vocês, assim, era 7 horas o horário, 7 horas eu entrei porque o primeiro que eu fui fazer que eu me interessei, eu fui entrar no dia seguinte e já não consegui fazer. Mas é assim mesmo.

(TF33) Daniela; obrigada pelo seu testemunho, seu depoimento.

(TF34) Margarete: posso falar só uma coisinha?

(TF35) Daniela: Claro, Margarete!

(TF36) Margarete: Foi bem engraçado, né, porque eu e a Diva, nós, Diva foi parceirona. E nós fizemos um ensaio com um aluno meu, você chegou a ver, né, Daniela?

(TF37) Daniela: Aham.

(TF38) Margarete: Olha, foi tudo certinho, entramos no Stream yard, no minutinho, tudo redondinho.

(TF39) Diva: Ensaíamos, né, Margarete?

Margarete: Ensaíamos... No dia da entrevista certa, manda o link, cai a energia aqui. Mano de novo, reconectar... Parecia que tava dando tudo errado. Não vai dar certo. Aí, cê já tá preocupada, bate aquele desespero. A sorte, assim, eu sou extremamente ansiosa, e a Diva, ela

é mais controlada, mais centrada. Então deu pra manter aquele equilíbrio. Foi muito bom o trabalho com a Diva também. Isso foi muito legal.

(TF40) Daniela: Pois é, Margarete, você tava sem dupla, viu. Eu falei: “não, vou arranjar uma dupla pra Margarete”. Ela queria uma dupla pra ajudá-la, não conseguia, e aí, deu certo.

A Michele tá falando que ficou duas noites sem dormir.

(TF41) Margarete: E essa última edição, Daniela, você não tem noção, não ia. Não ia! Não conseguia fazer! Tanto que chegou no final, falei pra minha filha: "Vem me ajudar porque não vou conseguir entregar no dia.

(TF42) Daniela: mas aí você aprendeu com ela?

(TF43) Margarete: Aprendi. Mas, olha! Como disse a Fábria, que falou que tava cortando os pulsos, né. Eu também já tava querendo cortar os pulsos, arrancar os cabelos, porque, olha... não foi fácil, não.

(TF44) Diva: Ô Daniela, A Margarete, na sexta-feira, mandou mensagem, a gente conversando pelo whatsapp, ela: "Diva, eu tô desesperada.”.

Eu disse: "Calma, a gente tem até 11:59." (risos).

(TF45) Daniela: Bem prática, né, Diva?

(TF 46) Diva: É, de alguma forma a gente tinha que acalmar. Desesperar não ia adiantar. Eu falei: "Calma, a gente tem até 11h59min".

(TF47) Daniela: Ah, vou lembrar desse conselho seu, quando tiver as coisas.

Né Gisele? A Gisele já passou por isso. Eu já estressei uma vez e... Ah, Gisele! E ela: "Não, é um leão por vez, uma coisa de cada vez", né? Então, tô aprendendo também, tô me formando, gente.

(TF48) Margarete: Mas foi muito legal, porque pegar a parce, a Diva como parceira, são coisas que acontecem num... Não escolhi, não. Mas ela era o ponto de equilíbrio, sabe. Demandar mensagem pra ela, assim, descabelando e a Diva: "Calma, Margarete, vai dar certo, vai devagar". E eu aqui querendo me jogar da janela, já. Fazendo miséria porque não aguentava mais. Aí, chegou uma hora, na sexta-feira que eu falei: "Não!". Aí desci, vou tomar umas, depois eu subo. Aí que minha filha veio e disse: "Mas, mãe, tá praticamente pronto.". E não saía.

(TF49) Daniela: E saiu, viu? A Michele tá dando aqui, o pessoal tá dando os recadinhos no chat. A Michele também falando que ficou duas noites sem dormir. Ô, Michele, fala aí um pouquinho pra nós. Tem como você abrir o microfone? Consegue? Não? Eu acho que não quer funcionar,

né? Você falou que ia tentar. Então você pode ir escrevendo aí pra gente. A gente vai lendo aqui. Enquanto você vai escrevendo aí, vou perguntar. Quem falou? Ô Viviane, acho que foi Viviane. Você conseguiu fazer a entrevista?

(TF50) Viviane: Consegui, consegui sim. Ontem eu nem dormi, né. A gente fica numa ansiedade e... igual as meninas falaram, a gente fica "será que vai dar certo?", "Se ela vai ser receptiva", "o que será que ela vai achar das perguntas", mas ela é um amor. Foi muito boa a entrevista. Ela... Ela explicou muito bem e gerou uma reflexão muito boa, sabe? Foi coisas que eu pude refletir bastante sobre alfabetização e depois é... As outras pessoas (inaudível) ela contribuiu bastante, mas deu tudo certo.

Agora, eu tô com um problema que eu não tô conseguindo baixar o vídeo. Eu fiz igual você falou, mas não tem essa opção de baixar no Stream. E no Youtube também, essa parte de fazer download não tá disponível.

(TF51) Daniela: Ô Gisele, você consegue me ajudar nisso? Porque eu fiz, quando eu fiz a minha que era de teste com o Joaquim, mas assim, eu acho que tem que ser imediatamente, eu acho que no Stream Yard é assim, você terminou a gravação, você já volta antes de sair mesmo. Viviane: é, eu voltei lá, mas não tava disponível.

(TF52) Gisele: Você já chegou a mandar pro Youtube, Viviane?

(TF53) Viviane: Já, já tá lá no Youtube.

(TF54) Gisele: Baixa do Youtube.

(TF55) Viviane: Então, lá também tá assim: "fazer download", mas tá em branco, sabe?

(TF56) Gisele: O Youtube, você não baixa direto dele, não. Você vai copiar o link do seu vídeo. Aí tem um site que chama Freemake, tá ali no chat, aí é só, ele é super simples. É só você copiar o link do vídeo lá no Freemake que ele já faz o download pra você.

(TF57) Viviane: Aaahh, sim, ok. Vou tentar, então, depois.

(TF58) Gisele: É bem fácil. Você pede pra fazer o download e salva no seu computador.

(TF59) Viviane: Ah, ótimo. E aí, eu queria ver também até que dia eu preciso enviar, porque já até passou, né, do prazo. Porque ela demorou pra responder...

(TF60) Daniela: Não, mas nesse caso, eu sei, porque você já tinha me passado falado que tinha feito o teste e tal, eu sei que foi uma demanda da professora, né, não sua. Então, se você conseguir me mandar isso, pelo menos, porque, assim, qual que é a ideia, na quarta-feira, a gente vai falar especificamente da entrevista, né, porque eu tô fazendo, a gente tá fazendo essa parte mais geral pra todo mundo, né, se expressar. Daqui a pouco a Gisele vai é... Falar mais um pouco especificamente do tutorial. Se você conseguir até na quarta, seria uma boa, se tiver

muito problema, você me fala, porque aí, na quarta a gente já precisa, já queria, assim, conversar de fato, entendeu? Mais especificamente sobre a entrevista. Se você conseguir entregar...

(TF61) Viviane: Eu acredito que dá sim, que dá tempo sim, que eu vou editar e aí, eu já vou editando, vou... Aprender aqui pra fazer.

(TF62) Daniela: Não, e vai conseguir, com certeza. Como todo mundo conseguiu aqui. Vai ficar ótimo. Depois você me mostra direitinho.

(TF63) Viviane: Tá bom.

(TF64) Daniela: Tem mais gente, né, Gisele. Acho que a Paula comentou alguma coisa.

(TF65) Gisele Esteves: Posso falar?

(TF66) Daniela: Pode, claro!

(TF67) Gisele Esteves: Então, a gente não fez a entrevista ainda, né, vai ser amanhã, às 9h da noite. É... Eu tô muito ansiosa, né, de fazer, mas acho que vai dar certo. Fui ver uma live com ele, fiz algumas pesquisas, né, sobre ele, vi algumas entrevistas com o Clécio, vi uma live dele na Parábola essa semana, acho que não devia ter visto (risos), porque (inaudível) fiquei meio, é... Nervosa, né? Ver se vai dar certo, se as perguntas vão estar de acordo, se não vão ser muito... Bobas, né, entre aspas, assim. Mas acredito que não. E uma coisa que eu vou levar de experiência, né, de prática até agora, né, antes da elaboração das perguntas pra sala de aula é justamente a parte da elaboração de perguntas, de mostrar pros alunos que... Eu tive um pouco de dificuldade em ver o que perguntar, pra quê que eu vou perguntar aquilo. Que prática que eu vou usar, que eu vou ter da resposta que ele vai me dar, né? Pra quê que vai servir a resposta? Então, elaborar a pergunta de forma que faça sentido, não só pra entrevista, mas pro objetivo que é depois, de usar isso pra prática, pra sala de aula, foi uma coisa um pouquinho mais difícil. É... Então demanda um pouco mais de estudo mesmo, igual, acho que foi a Fábria que falou, demanda um pouquinho mais de estudo, demanda mais conhecimento daquilo que você quer saber, né. Você tem que estudar primeiro, antes de elaborar as perguntas e pra mim, isso eu vou levar, pra minha prática de sala de aula. O ensinar, né, o como preparar as perguntas, com que objetivo que eu quero fazer aquela pergunta, quê que eu vou fazer com a resposta que eu espero receber, né. É... Como igual meu tema "oralidade e literatura". Eu lido com Ensino médio, a grade do Ensino Médio, o que incomoda um pouquinho é a parte de literatura, a parte de história da Literatura e de você não conseguir trabalhar a oralidade no Ensino médio, e eu vou perguntar isso pra ele: caminhos possíveis, né, pra trabalhar num cenário igual vestibular, ENEM, que é cobrada a avaliação restrita à escrita é..., né? Sem a parte da oralidade, então, é uma coisa que, pra mim, vai ser muito útil e espero que pra mais pessoas, depois, essa

entrevista. Então, até agora, de, de elaboração de pergunta, é o que eu vou levar pra prática depois. Mas tô ansiosa pra amanhã, doida pra chegar amanhã, às 9 horas da noite, fazer, passar, dar tudo certo e editar e te mandar. Mas acho que vai dar certo. É uma experiência boa, sim. É uma experiência prática, realmente, que faz diferença, que faz sentido pra gente. A gente tem que passar por essas coisas mesmo pra poder aprender e levar isso pra frente depois, pra sala de aula e pras nossas práticas. Depois eu conto como ficou.

(TF68) Daniela: mas enfim, com certeza, vocês vão... Na quarta feria tem mais coisa pra vocês me contarem. Aí, ó, a Viviane vai falar melhor, a Gisele ainda vai fazer, eu acho que tem a Roberta que ainda vai tentar, né. Então, com certeza, até quarta teremos mais experiências da entrevista. Parece que alguém ia começar a falar, mas aí veio junto. Eu acho que a Paula, não foi, ô Gisele? Comentou, a Simone, a Simone falou um pouquinho na aula passada, mas se ela quiser continuar é muito importante, porque são mais específicas do tutorial. Pode falar, Paula.

(TF69) Paula: Eu fiquei bastante apreensiva quando eu comecei a gravar, porque eu falava várias coisas e eu falava coisas erradas e eu cortava, eu tinha que começar tudo de novo. Aí eu falei: "Meu Deus, isso não vai sair hoje não". Aí, às vezes tinha alguma interferência de um barulho, aí eu tinha que pausar e começar tudo de novo. Eu achei tudo muito complicado no começo, sabe? Assim, no início, mas depois foi fluindo e foi dando certo, né. A parte de edição também, eu achei bem complicada porque eu nunca tinha gravado um vídeo assim e editar, colocar trilha. Então, assim, foi uma experiência muito enriquecedora, igual o pessoal tá falando. Foi muito bom. Algo que eu vou levar pro resto da vida como aprendizado e procurar passar pros meus futuros alunos.

(TF70) Daniela: Que bom. E o seu tutorial foi muito legal. Eu vou aprender muito com isso, porque aquele site de Libras, é um aplicativo, né, de Libras? Pra aprender Libras? Gente, eu fiquei maravilhada, quem me dera...

(TF71) Paula: é um teclado em Libras.

(TF72) Daniela: que eu tivesse isso semestre passado. Que eu tive, eu dei uma oficina pro curso de Libras, então, é... Igual eu falei, tinha os intérpretes, né, porque eu não tenho conhecimento de Libras, mas se eu soubesse, eu poderia, né, pelo menos, assim, em uma aula ou os exercícios, né, montar os exercícios, os enunciados, né. A partir daquele aplicativo. Eu achei muito bacana. Depois quando a Gisele, né, você autorizando, pra colocar no no canal do Fale, e no repositório, eu quero que você... eu vou utilizar, sabe? Mais de uma vez, com certeza. Foi muito legal.

(TF73) Paula: Ah, obrigada!

(TF74) Daniela: Ô, Gisele, eu não sei. Olha só, a Gisele, eu vou passar a bola pra ela porque ela vai, né, como eu disse, dar andamento também às perguntas mais específicas do tutorial, mas, assim, é... Porque a gente dividiu dessa forma, né, uma parte hoje pro tutorial, a entrevista pra quarta, por causa da demanda, né, porque algumas pessoas não terminaram, ainda vão fazer, por isso que a gente não vai juntar tudo hoje, mas é... Margarete quer tirar uma dúvida. Só um minutinho, Margarete. É, o que ela vai perguntar sobre tutorial, vocês podem ir pensando em relação à entrevista, tá, não tem problema. Porque aí, quando chegar na quarta-feira, é, porque não vai dar tempo também, porque a gente quer, assim, que vocês de fato, falem, né, mesmo. As dificuldades, a importância, especificamente. É... Mas aí, a Gisele vai começar falando do tutorial, porque todos já foram entregues, né, ou a maioria, né, um ou outro, então ela já tem em mãos, né, ela já fez uma análise inicial dessas produções, né, e vai, no caso, conversar um pouco, fazendo perguntas, né, em relação a esse processo e o resultado. E da mesma forma eu vou fazer com vocês em relação à entrevista na quarta, e aí a gente troca, hoje a Gisele fala um pouco do tutorial e o pessoal da entrevista pensa, nessas questões e, quando chegar na quarta, né, eu faço sobre a entrevista e o pessoal do tutorial também vai fazer essa reflexão. Tá joia? Então eu vou tirar, ver o quê que é a dúvida da Margarete e vamos, né, interagir com essas perguntas que a Gisele trouxe pra nós, Margarete, qual que é a sua dúvida?

(TF75) Margarete: Duas. Na verdade, é assim: primeiro, eu já conversei com a Diva, esse... É um roteiro didático, né?

(TF76) Daniela: material didático.

(TF77) Margarete: Montar material didático. É... A primeira: pra que dia que é, que eu não lembro. E outra coisa: vai colocar competência, habilidade da BNCC ou é desnecessário?

(TF78) Daniela: Então, Margarete, é bom você perguntar, porque já vale pros demais. É o seguinte, primeiro a data tinha colocado dia 10, 10 de dezembro. Mas aí, a gente analisando no calendário, dia 10 cai numa quinta-feira, então a gente vai colocar como disponibilidade até no domingo, dia 13. Não é isso, Gisele? 13, né, que cai, um domingo, porque aí, entendeu? O fim de semana, a gente sabe da demanda profissional de todo mundo, né. 2, 3 dias fazem toda a diferença. Então vai ficar pro dia 13, mesmo... Eu já coloquei no mural, mas eu vou reforçar isso, depois. Em relação às competências da BNCC, essas coisas, inicialmente, não são obrigatórias, tá. Não são obrigatórias. É, inclusive, é... Nesse planejamento, o que a gente pensou foi que vocês colocassem mesmo, é... Atividades. Então, assim, você já... Pensou na turma, vamos supor, sei lá, é o terceiro ano do Ensino Médio, né. Então você vai trabalhar com uma entrevista, aí, você pode escolher que tipo de entrevista, se é profissional, de fofoca,

acadêmica. Fica a seu critério. E aí, eu quero mesmo o planejamento, que vocês podem se basear naquele da Carolina, que eu coloquei lá. É do repositório. Aquele materialzinho lá, suporte, tá. Vocês podem, se quiser, seguir aquele modelo, porque é um modelo muito bom, já publicado. Vocês podem colocar o objetivo se quiser. Se quiser, não, tem que colocar, né, assim, na verdade, fazendo o planejamento. No objetivo, se você quiser, no caso, justificar esse objetivo pela BNCC, ok, tá? Se não, você pode justificar também, a partir de um projeto, aquilo que eu disse, que vai acontecer na escola. Ah, por causa da Semana, sei lá, é... Da Consciência Negra, é... Esse trabalho tem como objetivo... O que não pode perder de vista é esse projeto, essa, vamos pensar assim, no caso essa importância, né, essa utilidade desse trabalho. Igual a Gisele comentou aqui, né. Ah, a entrevista, vou fazer uma entrevista, vou montar as perguntas pra quê, né? Aonde que isso vai circular? Com qual intuito eu estou desenvolvendo esse trabalho? Então tem que ter um objetivo por trás. Mas não é aquela coisa presa à BNCC, aquelas partes todas, não. Eu acho que se vocês seguirem o modelo que eu coloquei, lá tem tudo explicadinho, né; Quantas aulas, primeira aula, segunda aula... E lá tem a explicação, né, de cada exercício com cada objetivo. Já é o suficiente, tá joia?

(TF79) Margarete: Tá ótimo. Brigada.

(TF80) Daniela: Nada. Então, Gisele, vou passar a palavra pra você. Qualquer coisa, você me chama.

(TF81) Gisele: Tá. Pessoal, tudo bem com vocês? Eu vou começar só esclarecendo algumas coisas a partir da pergunta da Michele. Na nossa última aula, eu comentei a respeito das produções de vocês, né. A gente fez um comentário mais geral e aí, eu já fiz uma... Uma avaliação mesmo de cada vídeo, e, e eu já tô com isso pronto, eu só queria confirmar com vocês: se eu posso postar essas avaliações no mural, são avaliações individuais, então seria um documento pra cada um, né, com o nome de vocês, ou se vocês preferem que eu envie para os e-mails. Eu só não enviei por causa disso, né, porque não sei se talvez alguém pode não querer que o seu fique lá no mural. Aí, no caso, alguém vai ler só se a pessoa for muito curiosa e for lá abrir a sua correção. Mas se vocês não quiserem, eu posso mandar pros e-mails individuais. O quê que vocês preferem? No mural? Tá joia. Todo mundo concorda, gente, que seja no mural? Porque, pra mim, tanto faz. Tá bom, então. Então, assim que a nossa aula terminar, eu coloco lá no mural. Tá bom? E coloquei também, eu achei que já estava e não sei por que, se, se eu não carreguei direito, o quê que foi, a lista de constatações. Eu fui olhar agora, no comecinho da nossa aula, eu tava dando uma olhada no mural, e a lista de constatações não carregou e eu não sei por que, tá bom? E aí, eu já coloquei lá, então. A lista tá lá. Então, olha só: conversando

sobre o, a experiência e, de produzir o tutorial, eu queria que vocês comentassem algumas coisas a respeito dessa experiência, né. Pra vocês, enquanto professores, enquanto estudantes. A primeira coisa que eu queria saber é se vocês já tinham estudado e produzido um gênero textual por meio de uma sequência didática ou se essa foi uma experiência inédita pra vocês. Conhecer o gênero, é... Pensar, responder questões sobre ele e depois produzir esse gênero, com uma primeira produção e uma produção final. Vocês já tinham passado por essa experiência, ou foi a primeira vez? Michelle foi a primeira vez.

(TF82) Simone: Você fala de novo, por favor? Porque eu saí sem querer e não escutei direito o que você falou.

(TF83) Gisele: Eu queria saber se você, no seu caso, enquanto estudante, né. Se você já tinha estudado e produzido um gênero textual por meio de uma sequência didática. Essa experiência de conhecer um gênero, estudar esse gênero e depois produzir.

(TF84) Simone: Bom, eu como estudante, não. É uma experiência nova. Até então, o que eu comentei é que eu não tinha ainda é... Foi assim, coincidentemente, aconteceu da minha matéria entrar agora "letramento e oralidade", que até então, eu não tinha ainda. Então, eu comecei com vocês a fazer o curso e, logo depois, entrou a minha matéria no curso. Mas assim, do curso é mais superficial. Eu estou achando muito superficial. Então, assim, eu achei uma experiência interessante, um desafio, mas que, às vezes, a gente olha pras pessoas e pensa assim: "Nossa, essa menina tá ganhando um dinheiro, fazendo isso, isso é tão fácil!". E não é fácil, né, gente. Porque eu não poderia imaginar que você teria que ter um roteiro que você teria que desenvolver. Estudar também, porque não é só você ter o roteiro, você também tem que estudar, né? É... Ver vídeos, e, e, e... Tudo eu digitava no Google. Tudo eu queria saber como que era feito, sabe? Desde você iniciar, como que você pode é... Como que você tem que se comportar, o quê que você tem que falar, como vocês colocaram pra gente. Mas, assim, tem que estudar também sobre. Não é simplesmente você ter ali, imprimir, igual eu imprimi. Mas não é só você ler, você tem que estudar, tem que buscar pra poder tentar, é... Fazer, né... Próximo ao que é proposto pra gente. Mas eu achei difícil, assim. Igual todo mundo falou, ninguém fazer de primeira. Tentamos tantas vezes, mas eu gostei do desafio. Achei que é importante, é, pra mim, como estudante, eu tenho uma outra visão agora, né. E... Eu tô gostando muito da matéria, como eu comecei agora. Eu comecei conhecendo um pouquinho com vocês, então eu tô achando muito interessante como que é, é importante você trabalhar isso, como é importante você conhecer. E como que nós tínhamos, como estudantes, que ter mais é, é, acesso, teria que ser

uma coisa mais trabalhada coma gente. Pra gente também, depois, tá levando pros nossos alunos.

(TF85) Gisele: você fala isso em relação ao estudo da oralidade ou da prática de produção de gêneros?

(TF86) Simone: Eu falo do estudo da oralidade e Letramento, que eu achei muito super interessante. Acho que são gêneros que teriam que ser trabalhado muito, porque é muito importante. É... Não imaginava, assim, o conteúdo todo que tem, e que é... É... E que a gente não tem esse conhecimento. Que a gente não tem esse contato, é muito superficial o que eles passam pra gente. A matéria em si, o gênero em si. O tutorial dentro disso também, que eu não, jamais imaginava que um tutorial seria, né, um gênero. Não tinha nem noção disso, não tinha nem... Achava que era uma, simplesmente uma coisa qualquer que todo mundo pega, faz e pronto, não via, não sabia o outro lado.

Então, é uma coisa muito interessante. Eu assim, é um aprendizado!

E eu fiquei com medo de fazer o curso, porque, assim, como eu não tenho base de nada, voltei a estudar agora, depois de... 500 anos, então, assim, é... Eu fiquei um pouco com medo, mas como que eu achei interessante!

Até a própria entrevista que, tipo assim, cada um escolheu, né, alguma coisa que achou que achou que ia conseguir fazer. Mas acaba que você aprendeu um pouquinho de cada um. Porque a entrevista eu achei super interessante, porque tem que ter uma organização, tem que se organizar, tem que ter o roteiro, tem que ter, eu não imaginava que tinha que ser dessa forma pra você fazer uma entrevista também, sabe?

É tudo muito organizado, é muito pensado, eu, eu, eu fiquei super, to muito feliz de ter feito. Foi muito esclarecedor pra mim, super interessante. Eu amei de paixão, tô amando de paixão fazer.

(TF87) Gisele: Que bom. É... Eu queria saber também, gente, se antes do curso, vocês já haviam se atentado pra essas questões que a gente já havia comentado aqui, dos aspectos extralinguísticos, né. Sobre luz, velocidade da voz, postura corporal. Quando a gente fala em produção de gêneros orais, vocês já tinham pensado nessas questões?

Margarete tá falando aqui que ela nunca tinha pensado no tutorial, que ela achava que era coisa de youtuber. E de certa forma é, né, Margarete? Mas os gêneros estão aí, né?

Igual a Simone falou, achei que era uma coisa que alguém pega, vai lá e faz... Se a gente pensar, os gêneros textuais são coisas que a gente pega, vai lá e faz, o tempo todo, né? Porque a nossa vida tá organizada, aí, pelos gêneros, né? Pode falar, Michelle.

(TF88) Michelle: Bom, consegui abrir o microfone aqui. Pra mim foi uma experiência bem interessante, porque eu acompanho, assisto muito os tutoriais no Youtube, de pessoas que trabalham principalmente com questão de turismo, com viagem. Vários casais que eu e meu marido a gente segue, que a gente assiste sempre. Então foi uma experiência diferente. E eu tentei associar duas coisas que eu gostava que, no caso, é a parte de ensinar e também tentei colocar um pouquinho da culinária no meio aí. Tentando ensinar uma coisa lúdica. Não sei se ficou muito bom, mas foi também pensando nessa questão de dificuldade que a gente tem hoje de fazer alguma coisa lúdica em sala de aula. Porque eu sempre procurei alguma coisa dessa forma, não gosto de ficar presa a conceitos, não gosto de ficar presa a regras. Então eu sempre procuro meios, assim, diferenciados de trabalhar com meus alunos. E eu gostei muito da proposta, achei interessante, apesar de nunca ter feito nada. Nunca gravei um vídeo na minha vida. Nunca editei um vídeo, vejo os meus irmãos fazendo com a maior facilidade.

Assim, tive que ler muito. Tive que assistir vários tutoriais também, pra descobrir defeitos que eu também não estava conseguindo nos meus vídeos, pra tentar responder. Igual a questão de inserir PowerPoint, o slide. Não saiu som da primeira vez, tive que mandar pro meu irmão lá em BH, pra ele formatar pra mim, pra poder ver se funcionava, porque o meu PowerPoint não tinha com fazer com que ele aparecesse som. Então, assim, deu bastante trabalho, eu ainda coloquei meu irmão na jogada ainda pra me ajudar. Mas, no final, eu acho que, eu tentei fazer o melhor que eu podia. Assim, uma coisa é você tá dentro da sala de aula, num quadro com seus alunos. Outra coisa é você estar expondo a sua imagem, a sua fala. E você não sabe quantas pessoas aquilo vai atingir. Então é um cuidado muito maior. Você tem que ter uma postura, então, assim, é diferente. É totalmente diferente. Eu tentei usar uma linguagem que, como dizem alguns alunos meus, não desse sono, porque alguns falam que, pelo fato da literatura, as minhas aulas dão sono, que a minha voz é muito mansa. Então, eles ficam com sono. Então eu tentei jogar umas brincadeirinhas no meio. Espero que tenha dado certo, porque eu fiz de coração e o melhor que eu pude. E gostei muito de tudo. Ainda mais nesse período de pandemia, é um alento a gente poder fazer alguma coisa diferente. Sair um pouco da rotina, porque, querendo ou não, a gente fica só com a cabeça em PET, do estado, e elaborando atividade da prefeitura. E... Assim, um estresse tão grande, eu não tive como ler nada eu não consegui me concentrar pra ler livro nenhum durante esse período. Então assim, a disciplina pra mim foi uma coisa que me ajudou muito até mesmo a descobrir outras coisas que, quem sabe no futuro, eu possa começar a desenvolver diferente.

(TF89) Gisele: E você chegou a pensar, Michelle, aproveitando que você tá aqui, com o microfone aberto, Cê pensou nessas questões de luz, velocidade da voz, postura corporal. Cê preparou isso? Como que você se planejou observando esses aspectos. O quê que... Teve algum deles que te preocupou mais?

(TF90) Michelle: Sim. A questão de luz, né, que, querendo ou não, quando você mora em apartamento, você tem que procurar um lugar que tenha mais claridade pra poder fazer, uma parede clara. Então eu procurei fazer isso. Procurei colocar uma roupa também clara, pra não chamar atenção. E, assim, tentei. Dentro da questão do visual, né, porque eu acho que é importante. Eu vejo muitos youtubers que são, assim, escrachados na forma de falar. Algumas coisas eu não concordo. Assisto, acho interessante os vídeos, mas algumas expressões, algumas palavras, até mesmo algumas brincadeiras sem graça, eu acho que são um pouco desnecessárias. Mas eles acabam fazendo sucesso também, por conta disso, porque tem público pra tudo. Como é uma questão mais educacional, você tem que imaginar que o outro tá te vendo e se aquilo vai ser útil pra aquela pessoa. E, assim, eu sempre tive essa preocupação porque eu trabalho com surdos. Na minha escola, eu tenho alunos surdos tanto no primeiro quanto no segundo ano. Então você tem essa questão de falar mais pausadamente. Aí que vem a brincadeira de outros alunos que falam comigo que as minhas aulas dão sono. Eu falo devagar justamente pra poder ajudar que o surdo consiga compreender, porque esse meu aluno do segundo ano, ele não gosta de Libras. Ele quer prestar atenção no que eu falo. Muitas vezes eu tenho que virar pra ele e falar: "presta atenção na sua intérprete, segue o que ela tá te passando ali". E ele fica querendo compreender tudo que eu falo, e, às vezes quer conversar comigo. Então se eu não entendo o que ele quer, ele fica nervoso. Então é muito complicado. Hoje em dia você trabalhar em sala de aula é um desafio diário, porque você tem alunos de todos os tipos. A tecnologia, querendo ou não tira muito eles da realidade, vamos dizer assim, porque por mais que eles tenham celular à mão, muitos não sabem mexer. Só sabem mexer no WhatsApp, no Facebook e Instagram. Quando você direciona alguma coisa da área. Assim, por exemplo, eu dou uma matéria e falo assim: "tá com dúvida? Assiste lá no Youtube. Procura, seja da minha matéria, seja de outra". Então, assim, eles têm muita dificuldade. Eu percebo isso com essas aulas online, que eu atendo eles a qualquer minuto, a qualquer momento. Poder ensinar eles a responder pelo formulário do Google foi um sacrifício. Mas agora eles já aprenderam também. Acho que essa pandemia, ela veio também pra ensinar coisas diferentes pra gente, que eu espero utilizá-las muito mais nas minhas aulas.

(TF91) Gisele: Ah, que bom! Mais quem pessoal? Quem mais gostaria de falar a respeito disso, dessas questões?

(TF92) Leidiane: está me ouvindo?

(TF93) Gisele: Pode falar, Leidiane.

(TF94) Leidiane: Boa tarde, pessoal. Ah, eu acho que, assim, essas questões que a Gisele colocou agora, sobre a gente ver a iluminação, o tom de voz, né, se a gente tá falando muito rápido, ou muito devagar, assim, eu acho que antes a gente pensava, mas quando a gente vai produzir, isso fica muito mais claro, pra gente. O quanto de cuidado a gente precisa ter, porque a gente começa a gravar, a gente percebe que, eu falei demais, ou eu falei muito rápido, ou eu falei muito devagar. E aí, cê volta e tem que regravar. E todo esse processo ajuda muito a gente a entender o funcionamento do gênero, mas também a pensar em como que a gente pode criar, talvez uma estratégia de ensino pra, quando a gente levar não só esse gênero, mas outros gêneros, pra gente passar pros alunos, pra que seja um pouco mais fácil pra ele também, né. Porque, se pra gente que tem um pouquinho de conhecimento, né, se a gente que já estudou mais, tem tanta dificuldade, imagina nosso aluno. Porque às vezes é o primeiro contato que... Que ele tá tendo. Então, assim, fora todo conhecimento que a gente tem, né, pra gente, no pessoal, pra gente aprender mais, eu acho que, enquanto profissional, isso é uma experiência incrível, assim, porque dá a oportunidade da gente pensar outras coisas, de pensar outras formas pra quando a gente for pra sala de aula que esse ensino, ele seja o mais produtivo possível.

(TF95) Gisele: Então, aí você já respondeu uma outra pergunta que eu queria fazer, queria que você falasse mais um pouquinho sobre isso e outras pessoas também. De que maneira que essa experiência pode impactar nos futuros planejamentos de vocês.

(TF96) Leidiane: assim, pra mim, eu acho que impacta muito, assim, porque, quando eu for levar um gênero, eu já vou pensar nisso, assim, né. Que provavelmente, ele vai ter tais dificuldades, então, qual é a forma que eu posso já nas aulas, ou algum exercício, algo que você já possa passar pros alunos pra que essas dificuldades sejam diminuídas e eles possam desenvolver esse gênero da melhor forma possível.

Porque, assim, foi um desafio grande, né, porque a gente teve que pensar num roteiro, a gente, pelo menos no meu caso, eu tive que aprender muita coisa sobre tecnologia, que eu sou muito ruim nesse ponto, e, aí, você a questão da iluminação, que foi outro sacrifício achar um lugar que tivesse uma iluminação boa. Às vezes você tá tentando gravar, tinha um barulho externo, cê voltava, cê, né, tinha sua fala programada, cê errava alguma coisa, tinha que voltar. Então, eu acho que também deixar isso claro pro aluno.

Porque quando a gente fala de escrita, é muito normal a gente tá escrevendo, errou, a gente volta, apaga. E na oralidade, parece que quando a gente erra, não pode, né. Até eu deixei um erro (risos), meio que de propósito no tutorial, né, que tem uma parte que eu acho que eu tenho que fazer uma coisa e não dá certo. E eu volto e faço de novo, né. Porque é isso, a gente não vai de primeira. A gente precisa, né, ter esse, esse, entendimento de que eu vou tentar uma vez, às vezes não vai dar muito certo, mas eu ver o que eu acertei, o que eu errei e vou tentar a segunda.

Então, talvez, eu acho que já de início, deixar isso claro pro aluno: "Ó, a gente vai trabalhar, mas o que não der certo de uma primeira vez, a gente melhora, porque de uma segunda vai dar certo.

(TF97) Gisele: E isso é fantástico, assim, né, na aula passada a gente comentou isso, que eu falei que eu ia enviar as correções pra você e que vocês encarem essas correções, essa avaliação, como parte do processo, né? Porque se fosse um texto escrito, vocês iam me mandar, e eu ia devolver com um monte de marcações em vermelho, que é assim que a gente faz, né?

Eu gosto de colocar um bilhetinho no final, pros meus alunos. Mas a ideia seria essa: a gente escreve, o professor corrige, devolve pra gente, a gente conserta e entrega de volta. Por que que com o texto orla seria diferente, né? A diferença aqui é que a correção é feita na hora, igual você falou: "Eu fiz uma coisa, não deu certo, eu voltei e fiz de novo." A correção vai ficar ali, todo mundo vai ver.

(TF98) Leidiane: Eu acho que esse talvez seja o problema quando a gente fala da oralidade, né? Porque a correção é feita na hora, às vezes, todo mundo vê. A escrita fica mais escondidinho, né? A gente, as pessoas só têm acesso ao texto final, pronto. Ninguém viu todo o processo que a gente teve, né.

(TF99) Gisele: Mas essa é até uma reflexão interessante de a gente fazer com os nossos alunos, de que maneira que a gente trata o erro, né? Como a gente encara o erro, como uma oportunidade de aprender mais ou como vergonha, como uma coisa negativa?

Quem mais, gente, gostaria de falar sobre isso? Sobre como vocês acham que essa experiência vai impactar nos planejamentos de vocês?

(TF100) Margarete: Ó, a faladeira, de novo, né!

(TF101) Gisele: Pode falar, Margarete. À vontade.

(TF102) Margarete: É assim, pra mim, o que eu percebo é que eu tenho que melhorar muito essa questão da minha agitação. Eu atropelo, e eu falo, e eu vou. Então, eu sou muito agitada. Isso me impactou bastante, porque você tem que pensar naquele momento, cê faz a pergunta,

não tem volta, não tem volta, e... E é uma coisa interessante, no momento da edição, que é o seguinte: porque você olha, cê fala: "Nossa, que porcaria que eu fiz aqui! Como é que eu vou corrigir isso?", né. Cê tem que dar um jeito de arrumar aquilo, sabe? Então, é interessante essa comparação, tanto que, eu acho que eu mandei pra Daniela, e mandei pra Diva o original. Por que? Porque é muito importante isso. A gente ver o original e ver o produto final, porque você percebe o seu erro, onde é que ele tá e onde que eu preciso melhorar, certo?

Então, assim, o legal, o que eu gostei muito de trabalhar com a Diva, a Daniela também, mas a Diva, é que era assim, toda vez que eu me agitava e ia falar com ela, ela, ela, ela acalmava, sabe? Ela passava aquela sensação de segurança, de que vai dar tudo certo. Então, isso é muito importante. E aí, quando você tem o original na mão e você vai editar, você consegue ver bem esse erro. "Olha o que eu fiz aqui!", "Como é que pode?", sabe?

Muito legal, muito bom isso.

E, assim, os tutoriais, eu amei, amei e vou fazer um, um dia.

(TF103) Gisele: Ah, faça sim. Faz e manda pra gente, que a gente põe no canal.

(TF104) Margarete: Pode deixar.

(TF105) Simone: Então, ô Gisele. Completando o que a, acho que a Leidiane, falou que é pra gente tá levando, eu achei interessante, assim, eu trabalho, em, eu comecei, eu iniciei com creche, iniciei ano passado na creche. Então assim, em questão à oralidade, eu sou muito agitada no dia-a-dia, mas com as crianças, eles ficam assim, perplexos, porque eu sou muito calma. E eu trabalho muito é... É com a leitura, contação de história, às vezes eu faço a minha própria, eu faço um reconto de história, ou eu conto uma história.

Então, assim, eu trabalho muito a oralidade com eles. É... Pensando nesse gênero tutorial, eu acho que eu levaria isso de uma certa forma também, quando eu for iniciar, porque eu quero iniciar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Eu acho que seria legal você trabalhar justamente com essa coisa da imagem e da oralidade com a criança, pra ela começar é... Uma criança, por exemplo, que tenha algum problema é, não é problema, consigo mesma em relação timidez, alguma coisa... Você tá trabalhando isso com a criança também, na sala de aula, eu acho que seria uma coisa muito interessante. Uma apresentação, mas você filmando aquilo ali, uma coisa bem informal, mas depois mostrando pra ele, eu acho que seria uma coisa muito legal também de se fazer. Que ajudaria, né, que eles possam refazer, se verem, ver como que eles agiram e como que eles podem agir de uma outra forma depois.

Então, eu levaria até de alguma forma, esse gênero tutorial pra dentro da sala de aula. De repente, desse jeito, é um, é, tipo uma criança fazer um reconto, a gente tá filmando e depois

ele se vê. E eu acho que isso ajudaria até nesse lance da timidez, de uma criança mais reservada, eu acho que isso poderia até estar ajudando nessa outra parte. Até emocional mesmo.

(TF106) Gisele: Aham. E o que você pensa, Simone, não especificamente em relação ao tutorial, mas da experiência de você produzir um gênero pra depois ensinar. O que você, enquanto professora, leva dessa experiência. O quê que você acha, assim, de que maneira que isso te ajudou pra quando você for pensar lá no seu planejamento, com seus alunos, essa experiência vai trazer o quê pra esse momento de planejamento?

(TF107) Simone: O que de repente possa ter me ajudado?

(TF108) Gisele: Isso.

(TF109) Simone: Justamente a parte de planejar, de estruturar. Eu acho isso muito importante. Você estruturar o próprio estudo, a criança em si, ela se organizar, se estruturar pra poder estudar. Eu acho que isso é, pra mim foi muito importante, porque eu não sou uma pessoa organizada, assim, é, pra estar fazendo as minhas coisas. Eu tive que me organizar muito pra fazer. Parece que não, mas você tem que se organizar. Então, assim, estruturar tudo, eu acho que isso foi uma coisa que me chamou muito a atenção.

(TF110) Gisele: Planejar.

(TF111) Simone: Isso. Planejar! Até porque a gente tem que planejar tudo. Então, a própria criança, ela tem que se planejar pra estudar a semana toda. Então, como que eu vou estudar? De que forma, qual a forma certa? De que horas a que horas? Então eu acho que planejar, eu acho que, não, eu tenho certeza, que seria de grande ajuda pras crianças. Como se planejar. Eu acho que isso foi muito bom pra mim e acho que seria muito bom pras crianças. Porque, às vezes, as crianças não têm, né, essa... Uma conduta, uma forma de se planejar e, às vezes sai um pouco fora de si e não consegue, né. Então eu acho que isso seria uma forma, é... Planejar. Eu aprendi muito a me planejar, a estruturar, é... É... Sistematizar. Isso! Eu acho que isso, pra mim foi uma coisa que eu observei que isso é muito importante.

(TF112) Gisele: Que bom. E aí, gente, eu queria saber, continuando nesse tema, eu queria saber de vocês se o curso, apesar de eu já imaginar as respostas, mas eu queria que vocês elaborassem isso pra mim. Se o curso tivesse trazido apenas aspectos teóricos e não essa experiência de produção, vocês acham que o aprendizado seria o mesmo? E por quê?

E de que maneira vocês acham que essa experiência contribui e não só o aspecto teórico. Quem pode elaborar isso pra mim?

(TF113) Bárbara: Então, eu acho que a experiência, ela aperfeiçoa o conhecimento, né? Porque quando a gente estuda uma coisa só pela teoria, é, a gente não tem noção da dimensão ou do, o conhecimento parece que ele não se cristaliza, não se solidifica. Então, assim, a prática, ela serve até pra nossa reflexão, daquilo que a gente aprendeu, daquilo que realmente funciona, daquilo que não funciona. Então eu acho que é fundamental por isso.

(TF114) Gisele: E vocês sentem falta, gente, dessa prática em outras situações, por exemplo, quem está na graduação e quem já está na sala de aula. Se a gente tivesse mais oportunidades de praticar, antes de aplicar. Vocês sentem essa falta?

(TF115) Gisele: As meninas estão colocando aqui. A Margarete falou primeiro: "O aprendizado veio com essa prática e as dificuldades evidentes". Isso é bacana, né. A gente gera o conflito e resolve esse conflito, e aí é que gera o aprendizado.

A Lívia falou: "A produção foi essencial para a solidificação do conhecimento, a prática é muito importante!". Que bom.

"A prática nos ajuda a perceber os detalhes, aquilo que precisa ser pensado e revisto. Faz pensar também como desenvolver o aprendizado em outras experiências, inclusive em sala de aula."

A Leidiane falou.

E a Simone: "Acho que a teoria e a prática andam juntas, o aprendizado não seria o mesmo".

(TF116) Paula: Eu acho que o interessante é que a prática serviu meio que pra desmistificar aquele medo que a gente tava de fazer um tutorial, fazer uma entrevista. E na hora que a gente começou a fazer, a gente viu que não era um bicho de sete cabeças, né, como eu, principalmente, tava pensando que seria.

(TF117) Gisele: Ah, que bom, que bom.

Aí, gente, pra gente pensar agora, bem, bem focadas na...

Aí, ó, a Fábila falou "A prática nos permite vivenciar a teoria e refletir sobre ela."

Agora pensando, gente, assim, realmente na prática da experiência. Eu quero saber de vocês: Quantas versões vocês gravaram antes de enviar a produção. Quem pode me contar aí? 1, 2, 3, 10... (risos).

(TF118) Simone: Ah, eu não sei não, Gisele, mas eu vou te mandar, porque eu não consegui achar. Eu vou te mandar depois, acho que umas 300. Ai, por fim eu já tava com vontade desistir. Toda hora eu falava uma coisa errada, meu Deus!

Porque cê faz o roteiro, mas você não pode decorar, né? Não pode ser uma coisa decorada. Então, assim, você tá falando, aí você percebe. E quando você percebe que errou? Você não percebe que você errou, é pior! Mas quando você percebe que errou, quando você volta, você

não consegue mais. Teve uma hora que eu dei um ataque de riso que eu não conseguia parar de rir. Aí, eu fico pensando assim, quem faz esses filmes, esses atores e atrizes deve dar esse ataque de riso por nada, né? Eu não sei se era o nervosismo, eu ria sem parar. Eu não conseguia fazer nada. Mas assim, foi umas 300 vezes, eu acho. Umás 300 vezes eu tentei.

(TF119) Gisele: Então, todo mundo fez mais de uma versão, não foi? Todo mundo colocou aqui. E que critérios vocês utilizaram pra dispensar as outras versões? O quê que vocês analisaram? Assim, foi a luz, ou foi o erro na fala, ou foi é... Qual que foi o critério que vocês usaram pra dispensar as outras versões? Erro na fala. Todo mundo, erro na fala?

(TF120) Roseane: Pode falar?

(TF121) Gisele: Pode.

(TF122) Roseane: Ah tá. O meu, além do erro na fala, eu tava percebendo que eu me movimentava muito, os gestos de cabeça, e mexia a cabeça e mexia os olhos rápido e falava assim: "Meu Deus, que assistir esse vídeo não vai nem prestar atenção no que eu to falando". Aí, toda vez que eu tentava, movimentava aquele jeitinho de ficar mexendo a cabeça. Eu falei: "Gente, eu tenho o que parece um tique na minha cabeça". Mas esse foi o principal.

(TF123) Gisele: O gestual, então. Olha que bacana. A Lívia falou: "O principal foi erro na fala, mas às vezes o movimento, a expressão, se eu estava olhando pra câmera,". Bacana, gente! Erro na fala, iluminação, postura, tempo. Muito legal! Por quê que eu tô perguntando isso? Porque foram questões que a gente discutiu ao longo do curso, né. E... O quê que vocês aprenderam fazendo essa análise dos próprios vídeos de vocês?

Margarete comentou aqui que ela se percebe muito agitada e que isso é uma coisa que ela observar daqui pra frente. O que vocês observaram em vocês que, né, na hora de analisar esses vídeos? Roseane disse que mexe muito a cabeça. Eu já comecei, com as nossas aulas aqui, eu já comecei a reparar que eu balanço muito a cabeça, mas isso é uma coisa minha. Quando eu tô assistindo qualquer aula, por exemplo, na faculdade eu era assim, no mestrado, quando eu tô assistindo aula, eu vou concordando com a pessoa, quando eu entendo. Só que no vídeo, isso não é uma coisa bacana, porque eu fico balançando o tempo todo.

Vocês, ao se analisarem, o quê que vocês observaram, o que vocês aprenderam sobre vocês mesmas? Aí é geral, tá, gente? Todo mundo pode falar. Fala muito nada, Margarete. Você contribui. Pode falar.

(TF124) Daniela: O momento é pra falar mesmo. A gente, é... O módulo de reflexão.

(TF125) Gisele: A gente precisa dessas interações de vocês. Ah, mas eu sou mineira e eu falo muito.

(TF126) Simone: Então eu vou falar de novo.

(TF127) Gisele: Roseane falou das expressões faciais e do modo de falar.

Pode falar, Simone.

(TF128) Simone: Vou falar de novo. Eu, antes, quando eu mandava um áudio pra alguém, eu tinha horror de ouvir minha voz. E, às vezes, as meninas, minhas filhas, me filmam em alguma situação, eu tenho horror quando elas me mostram, porque eu acho tudo ruim. A minha fala, o meu gesto, o meu tom de voz. Só que nesse tutorial, eu não me achei assim, tão assim. Eu achei que, eu não sei se por ser uma coisa programada e uma coisa, né, é... Não ensaiei pra fazer, assim, só fui fazendo e a gente foi parando, fazendo de novo.

Mas eu não gostava de me ouvir, a minha voz eu achava horrorosa, às vezes, gestos... E dessa vez, até que eu não me achei. Depois dele pronto, eu não consegui me ver tão ruim do jeito que eu me via. Eu me achava tudo ruim. Eu me achava feia, odiava minha voz...

(TF129) Gisele: Então você conseguiu fazer uma avaliação positiva de si mesma?

(TF130) Simone: Foi, sim. Eu achei. Porque eu odiava tudo, minha voz, me achava muito feia, a voz horrível, eu achava tudo, e... Minha voz irritante. Mas depois, não sei se porque foi tão cansativo, eu achei que não ficou 'ruim, assim, eu me vendo não me achei tão ruim. Foi positivo.

(TF131) Gisele: É, que bom!

Mas olha que interessante, né? A gente tem essa visão da gente mesma, e isso que é bacana da oralidade, da gente pensar, né? Que vai muito de encontro àquilo que se pensava antes. Que a fala é desregulada, que a fala é desordenada, e a gente viu que a gente pode se preparar e fazer uma fala perfeitamente organizada, planejada, né. E que funciona!

A Roseane falou: As expressões faciais e o modo de falar. Como assim, Roseane? De maneira positiva, negativa? O que você aprendeu?

(TF132) Roseane: Assim, eu percebi que quando eu ia gravar, né, eu queria rir. Era como se eu tivesse vendo as pessoas que iam me assistir. Aí, eu queria rir, eu queira interagir, mas eu lembrava que não tinha alguém ali pra interagir comigo. Aí, eu parava e as minhas expressões faciais mudavam, tipo, aquele momento do riso, eu lembrava que a pessoa tava ali. Aí, eu olhava, "Ah, mas não tem ninguém aqui.". Aí a expressão facial mudava, aí eu: "Meu deus, e agora?". E a respeito da fala, eu sou, eu sou, eu falo assim, rápido e, e, na hora do vídeo eu

queria falar rápido e eu lembrava que tinha que parar, respirar, falar devagar, porque todo mundo tinha que me entender. Aí, de repente, começava de novo, falar rápido. Mesmo eu tendo feito o roteiro direitinho, tendo lido, eu queria falar rápido. Não sei se era o medo de terminar ou se era o costume da gente falar assim. Aí, pra mim ficou as expressões faciais e o jeito de falar. Sempre, na hora, na hora de gravar vinha aquilo. O rostinho mudando, ou dava um sorrisinho, uma olhadinha na... Porque como eu gravei na, no telefone, foi com a câmera frontal, porque eu tava sozinha. Aí, é, você tem que ter o jeito de olhar pra câmera, sem que você, aí dava aquela olhadinha na câmera e voltava pra tela. Aí, dá pra perceber quando eu to olhando na tela, é o meu olho muda a posição do olho, né. A expressão facial muda também. Então, nisso, eu observava bastante. Então, eu fiz várias gravações e tive que apagar por causa disso. (TF133) Gisele: É, ótimo!

A Leidiane falou aqui ó: "Assim como a Simone, não gosto de me ouvir. Mas o tutorial me ajudou ainda mais a entender que a minha voz não interfere no conteúdo que estou apresentando". Olha que bacana, né. Então a gente não precisa ficar preocupado se a voz é fina, ou é grossa. Isso não vai interferir. Olha que bacana, são, é, experiências positivas a partir do que a gente comentou e dessa experiência, né. O resultado das produções, até o momento, gente. Ficou dentro do que vocês esperavam? Vocês ficaram satisfeitas? Ah, pode falar, Diva.

(TF134)

Diva: É, você comentou das posições de concordar, o gestual com a cabeça... Na entrevista, é muito difícil, porque a gente fica doida pra participar e comentar. A gente fica sem saber o que fazer, aí, às vezes você acaba soltando um "é", "tá", "verdade". E a gente sabe, né, dos intervalos, a gente sabe que tem que respeitar esse horário de fala e a gente cobra até isso dos nossos alunos, mas a gente acaba se perdendo. Eu percebi muito isso na entrevista, que a gente acaba interrompendo o outro na fala. Mesmo que seja com um "é", "tá", um "verdade". E a gente, às vezes, quer interagir, a gente gosta da posição e a gente interrompe. Na oralidade, a gente percebe isso, que às vezes, a gente interrompe a fala do outro.

(TF135) Gisele: Realmente.

Agora, esses marcadores, né, o "tá", o "né", esse gesto que eu faço com a cabeça o tempo todo, eles fazem parte também da interação. Eu acho que é mais difícil a gente dosar, que horas que eu vou usar? Que horas que eu posso?

(TF136) Diva: Então, a gente acaba interrompendo a fala, né? A gente acaba entrando na fala do outro, então, essa dosagem, até pra gente fazer a entrevista, que eu percebi, a gente tem que

ter cuidado com relação a isso Porque a gente pergunta, ele tá falando e nesses marcadores a gente acaba entrando bem no meio da fala e a pessoa dá aquela paradinha, né.

(TF137) Gisele: Isso. Eu acho que presencialmente fica mais fácil do que no vídeo. Você teve essa impressão?

(TF138) Diva: Da percepção?

(TF139) Gisele: De você perceber em que momento você pode concordar ou da pessoa perceber que você tá concordando com ela e não interrompendo.

(TF140) Diva: Pois é, não sei se isso foi por causa da insegurança, na hora da entrevista. Porque quando você tá frente a frente conversando, no diálogo, é mais interativo, mais, mais íntimo, sei lá, tem mais presença. Você percebe. Ah, não sei te explicar. Acho que quando você tem mais contato com a pessoa, é diferente.

Como ela é uma professora renomada, já vem a insegurança. Aí você não sabe se naquela hora você tá interrompendo, se deve ou não. Acho que mais insegurança mesmo.

Mas eu percebi que, às vezes, essas entradas dos marcadores, a gente acaba interrompendo o raciocínio do entrevistado, entendeu?

(TF141) Gisele: Aham, entendi.

(TF142) Daniela: Na entrevista, isso é muito comum, né. Mesmo, que a gente for comparar. É bom a Diva colocar, porque imagina: no tutorial, eu acho que seria pior, porque não tem ninguém de fato ali na sua frente, imagina você ficar "né, né, né". Mas assim, não tem ninguém pra concordar nem discordar.

Eu acho que na entrevista face-a-face, eu acho até que faz parte, pra pessoa sentir segura né. Tá vendo que a pessoa tá entendendo, balança a cabeça. Mas eu acho que por ser mediada pela internet pode ser um problema porque, igual aqui, a Gisele tá falando alguém tá falando. Eu abro a boca pra falar, já aparece a imagem da pessoa.

Então, eu acho que você falou uma coisa bacana. Eu acho que acaba cortando um pouco do raciocínio da pessoa, né, através da internet.

(TF143) Gisele: E pra vocês, gente, o que foi mais difícil? De todo o processo da experiência da produção, o quê que foi mais difícil? Foi a parte da tecnologia, foi o planejar, foi falar, foi se colocar na frente da câmera.

(TF144) Daniela: Vocês pensariam que seria a edição? Porque a Fábria tá colocando a tecnologia ali. Quem mais achou que, vamos supor, a tecnologia seria a barreira maior, aí, depois, a edição

não foi, ou então vice e versa. Está tendo um empate, né? Duas acharam que é a edição, duas acharam que é a tecnologia.

(TF145) Gisele: Mas a edição tá dentro da tecnologia, né. Pode falar, Roseane.

(TF146) Roseane: Assim, vocês estão falando aí, assim a edição tá dentro da tecnologia, né, mas entre gravar, é... É, e fazer o roteiro e tudo, assim, pra mim foi mais simples. Mas, agora, entrar no aplicativo, cortar o vídeo, juntar, e aí você tinha que saber os minutinhos certinhos que tinha que cortar. Cortava errado, aí tinha que começar tudo de novo. Aí, lembrar, aí teve um aplicativo até que eu não consegui mexer. Esse eu falei: "Desisto. Vou tentar outro". E os empecilhos, acho que foi a Margarete que falou, aí cai a internet, aí tinha que começar tudo do início, tá vendo? Foi cada coisa! Mas pra mim, foi a edição, mesmo. Eu acho que o aplicativo o qual a gente tava usando pra editar o vídeo.

(TF147) Gisele: Acho que a maioria vai concordar que foi a tecnologia, né? Mas a Simone tá falando aqui: "Falar e se colocar na frente da câmera". A Michelle falou da posição pra gravar. Eu, particularmente, acho que eu teria mais dificuldade com a gravação, com me colocar. Porque apesar de eu ser faladeira, de eu dar aula, eu não sou assim, muito tímida pra me apresentar em público, pra apresentar trabalho em congresso, eu não tenho muito essa dificuldade não. Mas me gravar e me ouvir, pra mim, é bem difícil.

A tecnologia, eu acho um pouco cansativa, mas pra mim, não seria a pior parte.

(TF148) Daniela: Nossa, pra mim seria a pior parte. Tanto que, é igual eu falei pra vocês. Muitas pessoas ficaram com receio. É, eu acho que eu preciso melhorar muito, claro, questão de postura, de voz, isso tudo eu acho que a gente nunca tá 100%, né? Assim, perfeita, 100% preparada. Mas eu acho que a parte da tecnologia ia me segurar bastante, porque realmente é uma coisa que a gente tem que lidar, não tem outra saída, né. Ou eu aprendo ou eu aprendo. E se eu não sei, eu vou ser prejudicada por isso. Então eu acho que eu ficaria mais, igual algumas pessoas falaram, mais preocupada com a tecnologia. Com a parte de edição, com certeza. Mas a Gisele é expert em tecnologia, né, Gisele?

(TF149) Gisele: Não sou não! (risos). Eu sou curiosa, aí eu sou daquelas que lê o manual de instrução do celular quando ele chega, sabe? Aí o pessoal de casa acha que eu sou técnica em informática, pedem pra eu consertar o celular à distância, mas nada de... Lo:::nge de ser expert. Um monte de coisa que eu aprendi aqui com vocês, eu vou começar a fuçar pra aprender. A Michelle falou aqui que tentou não usar a câmera frontal, mas não conseguiu gravar direito e por mais que elevasse a câmera, o rosto fica gordinho. É, a câmera frontal, o Lucas até explicou isso pra gente aquele dia, que o ideal seria não usar a câmera frontal. E aí, gente, a última coisa

que eu queria que a gente conversasse um pouco. Eu queria saber se vocês ficaram satisfeitos com a versão que vocês enviaram até o momento. Vocês acharam assim: "é o melhor que eu pude fazer naquele momento", ou então "Não, se eu tivesse mais tempo, eu teria feito outro".

(TF150) Simone: Eu não fiquei satisfeita. Cê sabe disso, né Gisele?

(TF151) Gisele: Por que, Simone?

(TF152) Simone: Ai, eu não sei, muita coisa que eu não gostei. Primeiro porque eu, a minha proposta, o que eu me propus pra mim mesma fazer, eu não consegui colocar da forma correta, como eu queria, pelo nervosismo. Tudo que eu pensei, assim, não é que era muita coisa, mas tudo o que eu pensei, eu sei que eu atrolei, que eu comi algumas coisas na minha fala, sabe? Que, tipo, eu não completei o que eu queria ter colocado, falado. Isso me fez muita raiva. Depois que eu vi pronto, mas como eu tava muito cansada, assim, foi o melhor naquele momento. Mas depois que eu vi, eu não entregaria daquele jeito, se eu não estivesse tão estressada.

(TF153) Gisele: Mas você atribui esse resultado ao nervosismo, foi uma questão de nervosismo. Não foi uma questão de incapacidade sua, por exemplo.

(TF154) Simone: Não sei se é incapacidade. Eu fiquei chateada comigo mesma porque, assim, tanto que eu estudei, eu fiz o roteiro ali direitinho, eu não tava aceitando não conseguir colocar tudo, assim da forma como eu queria. A fala do jeito que eu queria ter colocado. Eu sei que eu comi coisa, que, tipo assim, eu não dei continuidade, eu atrolei, passei pra outra coisa. Mas eu tava muito cansada.

(TF155) Gisele: Mas quando você pensa que essa é uma primeira versão e que você vai ter uma versão final pra aprimorar isso, você fica mais tranquila?

(TF100) Simone: Não, eu tenho medo. (risos). Eu tenho medo de não conseguir fazer o que, sabe, o que vem aqui (aponta a cabeça). Depois que soube que a gente teria, sabe, essa segunda versão, eu pensei assim: "Não, vai ser melhor", mas agora eu to com medo de não conseguir fazer o que eu me proponha a fazer, sabe. Eu tenho muito receio.

(TF156) Gisele: Mesmo você tendo esse medo antes e você fez e ficou bom...

(TF157) Simone: É, o medo não é igual. O meu medo é como se fosse assim: "Agora eu tenho que fazer melhor", sabe?

(TF158) Gisele: Entendi, entendi.

(TF159) Simone: E isso me preocupa, porque eu sei que eu tentei outras vezes e não consegui do jeito que eu queria.

(TF160) Gisele: As ansiosas do mundo são assim, né, gente?

(TF161) Simone: Aí, agora, eu tenho medo de não, é... Fazer melhor, porque eu vou ter que fazer melhor do que eu fiz da primeira vez. Mas eu não sei, realmente, se eu vou conseguir.

(TF162) Gisele: Mas aí, então, de repente, você tem que pensar que não é uma questão de fazer melhor, é uma questão de aparar arestas, só.

(TF1630) Simone: Correção, talvez.

(TF164) Gisele: É. É, porque a ideia é justamente essa. Assim, vamos pensar nos nossos alunos lá na escola. Quando eu peço, por exemplo, trabalho lá com os meus alunos o relato de memória, e aí eles vão e escrevem pra mim 5 linhas do dia que eles foram na praia pela primeira vez. Aí, eu venho com a lista de constatações pra eles. "Você pôs isso?". "Não" "Você pôs isso?". "Não". "E isso?". "Não". "E isso?"... Aquilo que eram 5 linhas, vira 20. É uma questão de completar, talvez, não de fazer melhor. Né?

(TF165) Simone: Talvez eu tenha que encarar de uma forma como se eu fosse fazer uma correção, né?

(TF166) Gisele: Isso! Exatamente! Olha só, a gente até conversou sobre isso. Eu acho que esse pensamento vem do pouco contato que a gente tem, da pouca reflexão que a gente tem sobre a oralidade, porque isso na escrita isso é perfeitamente normal. A gente não se sente tão pressionada a entregar um texto melhor do que o primeiro, a gente só vai corrigir.

(TF167) Simone: Eu não sei, porque as minhas filhas falam que eu sou muito perfeccionista. Eu me vejo assim. Eu não queria entregar, de jeito nenhum, esse trabalho. Porque eu achei, na minha concepção, que estava muito ruim dentro do que foi pedido. Porque eu não via, eu não achava que estava dentro do que foi pedido ainda, sabe? Só que as minhas falaram assim: "Mãe, você não é profissional, nem nada, né? Então, você vai entregar o melhor que você pode entregar.". Mas assim, eu não conseguia ver dessa forma. E quando eu vi pronto, eu falei assim: "Eu poderia ter feito melhor, não era assim que eu queria.". Mas, enfim, como eu já estava cansada, já estava chateada de ter que fazer várias vezes, que eu fiz muitas vezes, então eu deixei assim. Mas eu vou tentar ver como correção, não vou tentar ver como melhor, então.

(TF168) Gisele: Margarete falou aqui "Com certeza todos teríamos uma postura diferente se fizéssemos novamente". Né, agora que a gente já discutiu, já comentou, já assistiu, a gente começa a pensar "Não, melhoraria isso, melhoraria aquilo".

Eu acho que todo mundo pensa assim. Quem mais, gente, gostaria de falar?

(TF169) Daniela: A gente fica pensando, né gente? Poderia ser assim, poderia ser assado, mas a gente também está aprendendo. Eu acho que, assim, uma questão que a Gisele nos propõe a

refletir é se nós tivéssemos, agora, que desenvolver isso, né, em sala de aula, ou pra alguma outra atividade, será que nós seríamos capazes de desenvolver? Eu acredito que sim, né? Porque a gente já tem essa experiência, né? Mas, igual à Simone, o dela, eu acho que ninguém tem dúvidas que ficou maravilhoso, mas, mesmo assim, ela achou que não ficou bom, mas pra gente ficou bom. Mas sempre tem uma coisa pra melhorar, Simone. Então, eu acho que você deve pensar nisso. Um aspecto, uma coisa, né, que talvez você não tenha achado, ou que, né, pela lista de constatação que a Gisele montou, você vê se alguma coisa não se encaixou e você vai por ela, né? Tentando ajustar essas questões. Porque o gênero em si foi realizado, né. Acho que você entregou com sucesso.

(TF170) Simone: É, Daniela, talvez seja isso mesmo. Talvez a gente tenha que pensar em melhorar.

(TF171) Gisele: Quem mais, meninas? Todo mundo ficou satisfeito?

(TF172) Margarete: Posso falar, Gisele?

(TF173) Gisele: Claro que pode, Margarete.

(TF174) Margarete: Agora que nós somos uma turma, com um pouco mais de intimidade. Eu tive um desafio maior. Eu tô sem um dente. Então você imagina aparecer sem um dente, tentando disfarçar. Aí você imagina a minha situação, foi bem complicado mesmo, porque o medo era...

(TF175) Daniela: Ô, Margarete, você podia ter guardado segredo. Eu não contei pra ninguém.

(TF176) Margarete: Não contou, mas eu fazer o quê? Alguém vai reparar, com certeza, vai descobrir essa coisa. Então cê imagina a ansiedade onde tava.

(TF177) Gisele: Imagino. Aí, tá vendo, gente? Até com isso a gente tem que lidar.

(inaudível) falou que achou que o dela ficaria pior. Então se surpreendeu positivamente. Isso é bacana, né?

E aí, gente, só pra gente encerrar, eu queria saber se vocês, a partir da experiência de produzir esse gênero, vocês se sentem agora, mais aptos a trabalhar com oralidade em sala de aula e a orientar uma produção de um gênero orla em sala de aula?

(TF178) Roseane: Eu não tenho experiência de sala de aula ainda, né, mas de todas as aulas que a gente teve, que a gente partiu do teórico, depois foi pra prática e, é... Algo que não me sai da cabeça que foi uma aula que a gente falou sobre o professor buscar de tudo pra depois passar o conteúdo pro aluno. Que foi o que vocês passaram pra gente, né. Tanto do tutorial quanto da entrevista e, é... Assim, eu vejo, depois de tudo que a gente fez na aula, que foi um ensino e isso

pode ser passado na sala de aula. Eu penso, eu acho, assim que eu consiga fazer isso na minha sala de aula futuramente.

(TF179) Gisele: Ah, que bom! Fico muito feliz!

(TF180) Daniela: Sorte dos alunos, né?

(TF181) Gisele: A Paula falou que ficou muito satisfeita com o resultado dela por ser algo completamente novo. Isso é bacana também da gente pensar, né, gente? Que a gente vai fazer isso com os nossos alunos, né? A gente vai pedir pros nossos alunos fazerem coisas novas, então, quando a gente pedir, a gente lembrar dessa experiência. A Leidiane falou que sim, que a experiência vai ajudar muito a pensar nas aulas. Margarete também disse que sim, mas que gostaria de aprender mais. Aí, a gente sabe que o conhecimento não se esgota, né. E pra gente aprender tudo aqui, a gente teria que ter um curso de um ano, né? Quem dera que fosse possível. Quem mais gostaria de falar? Lívia, Bárbara, Gisele...

(TF182) Gisele Esteves: Eu acho que a nossa experiência que a gente tá tendo de estudar, de praticar, vai ser, é muito válida e dá uma segurança pra gente agir em sala de aula, porque a gente tem a experiência do erro, tem a experiência do acerto. E, se um aluno erra, ou quer fazer melhor, tem uma melhoria, a gente tem como orientar de uma forma melhor, porque a gente percebeu, né, a gente achou que poderia ficar melhor, ou que a gente errou e soube como consertar. Então ter maior segurança pra orientar, eu acho que o curso me deu, tá me dando isso, né? Essa maior segurança pra dar uma orientação ao aluno. E pra mim, isso é importante.

(TF183) Gisele: Ah, que bom. Obrigada, Gisele. Mais alguém, gente, gostaria de falar?

(TF184) Paulo: Eu tô aqui, quietinho, ouvindo só.

(TF185) Gisele: Se segurou, Paulo?

(TF186) Paulo: É, pra você ver, pra segurar minha língua, é difícil, né?

Não, mas é porque, assim, eu não tenho relatos de experiências de sala de aula, ainda, né, porque eu tô no 6º período de Pedagogia. Então, assim, inclusive trabalhando com essa forma de trabalho. Eu já dei aula, mas não direcionada pra isso. Agora, eu cheguei um pouquinho atrasado, mas eu acho que a Fábria já deve ter falado da nossa experiência, né? E, assim, foi fantástico. Mas assim, eu acredito também, é, que é um aprendizado que eu tô tendo e que eu vou refletir agora, pra levar pras minhas práticas. Quando, assim, se Deus quiser, eu for um professor, né, dentro de uma sala de aula.

Eu acho que foi muito importante, inclusive pra minha formação, né, como professor.

A gente tava discutindo isso há pouco tempo, eu e a Fábria, e a gente viu como que esse curso acrescentou mesmo é... Na nossa formação. Muito obrigado pela oportunidade, Gisele e

Daniela, porque sem vocês a gente não tinha experimentado isso. Muito obrigado mesmo, de coração, tá.

(TF187) Daniela: Nós é que agradecemos.

(TF188) Gisele: A gente que agradece, porque ter esse contato com vocês e, e, quando vocês estão contribuindo pras nossas pesquisas, né, Dani?

(TF189) Daniela: Sim, e nos também aprendemos muito com vocês.

(TF190) Gisele: E o objetivo das nossas pesquisas é justamente devolver pra sociedade, pra formação de professores, maneiras de contribuir, que a gente possa melhorar a formação, tanto continuada quanto a formação inicial.

Que essas carências que a gente tanto reclama, que elas sejam é, é, contempladas, né?

(TF191) Daniela: E mostrar diferentes caminhos, né, diferentes perspectivas, porque às vezes a gente que não é capaz de desenvolver aquilo, acha que está muito longe da minha realidade e aí, assim, eu acredito, eu ouço aqui pela experiência de vocês, que vocês passaram por esses desafios e agora estão felizes por terem conseguido entregar o material, assim, e num prazo curto de tempo, né Gisele?

(TF192) Gisele: É, e num momento difícil, né gente? Que a gente tá vivendo. A gente sabe da quantidade de planejamentos, trabalhos, assiste aula remota, dá aula remota, manda atividade pra escola. Como a Michelle falou, os 95 mil PETs que vocês têm pra fazer. Quem é do estado de minas sabe do que eu tô falando. Então, assim, a gente fica muito satisfeita, Eu tô muito feliz com esse retorno que vocês me deram, falei na aula passada que eu fiquei muito feliz com o resultado dos tutoriais e, aí, é...

Aí, a Simone disse que, com certeza, vai ajudar nas aulas futuramente.

Esse que é o nosso objetivo, né?

E aí, a gente tá com pouquinho tempo, eu vou só reforçar algumas coisas:

Eu vou, então, enviar pra vocês as correções no mural...

Ah é, eu to sabendo disso também, Michelle. Que os alunos estão entregando tudo de uma vez agora. Ficaram o ano inteiro á toa e agora estão entregando tudo de uma vez. Eu tô sabendo.

Agora, só pra gente recapitular: a lista de constatações já está lá no mural. Vou colocar as correções dos tutoriais. Aí, gente, eu queria deixar claro pra vocês que eu fiz essa correção de maneira muito respeitosa, tá? Entendendo o momento de cada um. Fiz sugestões e aí eu quero que vocês entendam realmente como sugestões. Não é pra apontar erro, né, nem pra dizer, né, nada de negativo, são sugestões. Aquilo que a gente falou, se o objetivo é aperfeiçoar a

produção, pra chegar na produção final de uma maneira melhor, eu fiz esses apontamentos com muito respeito ao trabalho de vocês. Tá bom?

Eu vou colocar lá no mural e aí, a versão final, vocês podem também me entregar dia 13, pra aproveitar o fim de semana, que eu sei que a gente trabalha mais no fim de semana do que durante, se bobear. Professor não tem fim de semana. A gente já não tinha antes, agora com a pandemia, a gente não tem fim de semana mesmo, tá bom?

O que eu tinha pra falar com vocês era isso. Alguém gostaria de falar mais alguma coisa?

(TF193) Daniela: eu queria até aproveitar a brecha, Gisele. Até antes, né. As pessoas também se tiverem alguma dúvida, reforçar pras pessoas que chegaram depois, as pessoas que pegaram no meio do caminho a explicação. Na quarta-feira, já é nosso último encontro presencial, né?

Por quê? Porque tem atividade pra entregar depois, né, tanto o tutorial quanto a entrevista, no dia 13. No caso do tutorial, como a Gisele acabou de explicar, seria a segunda versão. No caso da entrevista, né, tem as pessoas que ainda estão finalizando, né, desenvolvendo a entrevista. Também vocês vão ter o prazo até o dia 13 pra fazer é, a entrega do material didático. Eu coloquei o roteiro lá no mural, vocês podem seguir o roteiro e também tem um modelo de um material já pronto, do repositório, tá, foi publicado no repositório. Vocês podem seguir por ele, tá, o modelo. Ficou um trabalho muito bom.

E, aí, na quarta-feira, também, igual, não sei se as pessoas que chegaram no fim, a Gisele, né, a gente dividiu em duas partes, a Gisele foi fazendo perguntas mais específicas do tutorial e aí, nós vamos deixar uma parte do nosso encontro, a primeira parte, de quarta-feira, pras pessoas que fizeram a entrevista falar especificamente sobre a entrevista, tá bem?

Não fizemos hoje por duas questões, pelo tempo e pela questão de, é, as pessoas estarem desenvolvendo a entrevista. Tem gente que fez hoje, tem gente que vai fazer amanhã, tá? Então, pra gente dar voz pra todos ao mesmo momento e a gente compartilhar a experiência, que é tão importante para os que não fizeram a entrevista quanto pra mim e pra Gisele, né, como pesquisadoras. Pra gente ver, né, até que ponto, né, vocês aproveitaram, sugestões, né, que poderiam, né, talvez, né, serem acatadas aqui.

Então, no próximo encontro, quarta-feira, às 17h, vocês podem, é, o pessoal do tutorial também, tá gente. Vai ser o último encontro, a gente vai fazer uma confraternização virtual, né? Através dos relatos, mas vamos dividir nessas duas partes. E, aí, assim, é muito importante a participação de vocês.

E eu vou colocar também, lá no, não vou colocar não. Vou colocar especialmente pro pessoal que fez entrevista pra não ficar enchendo o mural de informações, um formulário com algumas

perguntas. Essas perguntas é, a gente vai trabalhar um pouco na oralidade aqui, no próximo encontro, mas eu quero deixar registrado depois, pra não esquecer, né, e tal, pra ficar uma coisa... E quem, por exemplo, não tiver feito entrevista, que eu sei caso de algumas pessoas que estão dependendo da agenda, né, conseguirem responder mais pra frente, tá joia?

E aí, acho que alguém queria tirar uma dúvida, não é isso? Ou não?

(TF194) Gisele: A Michelle tá perguntando se vai ter bolo e salgadinho.

(TF195) Daniela: ô, a parte pior, né?

(TF196) Gisele: Eu falei que a gente pode fazer um brinde. Cada um chega com seu copo e a gente se despede.

(TF197) Daniela: Pode sim.

(TF198) Gisele: Eu queria falar também, pessoal, que até o dia da entrega do tutorial, se alguém precisar marcar um encontro em particular comigo, é só me falar, tá bom?

(TF199) Daniela: E comigo também. Eu esqueci. Dia 07, viu, pessoal. Vai terminar, né, dia 02 e dia 07 vai ter o plantão, tá, pro pessoal que vai montar o material didático.

Então se vocês quiserem tirar dúvidas, estarei á disposição.

(TF200) Gisele: Bárbara, você queria falar?

(TF201) Bárbara: É, qual é a data mesmo pra versão final do tutorial?

(TF202) Gisele: Dia 13, que é um domingo.

Então é isso, pessoal. Obrigada e até quarta.

ANEXO VII – TRANSCRIÇÃO DO TUTORIAL DE SIMONE – PRODUÇÃO INICIAL

00:00:00

Olá amados, tudo bem com vocês? Seja bem-vindo ao meu canal. Eu sou a Simone Mendonça, sou estudante do quarto período de licenciatura em pedagogia.

00:00:15

eu venho aqui hoje demonstrar para vocês como fazer um jogo da memória, um jogo didático para auxiliar os professores que estão iniciando a sua carreira pedagógica. Esse jogo ele consiste em auxiliar o professor a trabalhar com a alfabetização

00:00:34

Nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo desse jogo é ajudar as crianças a conhecerem as letras e os sons que elas representam. Então, bora lá fazer o jogo? Para fazermos o nosso jogo da memória, você vai precisar de

00:00:50

cola, régua, tesoura, pincel

00:01:04

lápiz, caneta, borracha, folha de papel ofício,

00:01:16

revista, e papelão.

Vamos pegar a figura e colar no papelão. Agora nós vamos usar a régua

00:01:34

e fazer um quadrado. Vamos recortar a imagem

00:01:48

O importante é que as letras que vamos usar sejam feitas do mesmo tamanho

00:02:04

Você pode também estar usando estilete

00:02:18

Se você achar melhor. Então aqui nós temos um sorvete e um balão. O intuito desse jogo é que a criança assimile a imagem a letra. Então nós vamos fazer o quê? Nós vamos agora fazer duas cartas com a inicial da figura

00:02:46

nós vamos colar a folha de papel ofício no papelão e nós vamos fazer o quê? Essa outra carta ela tem que ser do tamanho

00:03:05

dessa que nós fizemos a figura. Então nós vamos colar essa folha de ofício

00:03:18

Nós vamos agora riscar o tamanho correspondente a figura para fazermos as letras

00:03:46

Vamos cortar aqui

00:04:01

E para fazer as suas letras, você pode tá usando o lápis,

00:04:16

e depois **você** pode colorir então o que nós vamos fazer agora? Importante depois de colarmos é deixar secar um pouquinho

00:04:34

Agora nós vamos fazer a letra e vamos usar a caneta retroprojeter pra contornar

00:04:50

E aqui se **você** quiser colorir cês podem tá colorindo, pode fazer da forma que **vocês** quiserem

00:05:03

Então, as iniciais, das nossas figuras. Então nós podemos fazer cortar várias figuras das revistas, usar as iniciais pra trabalhar as, com as crianças a alfabetização

Bom, gente, e esse é o nosso resultado. Essa versão eu usei caixa de sapato, papelão, usei papel ofício, nós fizemos o desenho. Então, eu aproveitei o que eu tinha em casa, assim como vocês podem fazer

00:05:50

E esse outro formato eu usei material impresso, papel de cartão. Gostaram do nosso jogo? Nosso jogo da memória

00:06:01

O objetivo desse jogo é auxiliar os futuros professores na alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental. Se você gostou, dê um like, se inscreva no nosso canal, ative o sininho e receba as notificações

00:06:16

Tchau.

No próximo vídeo iremos ensinar a você fazer um quebra-cabeça.

ANEXO VIII – TRANSCRIÇÃO DO TUTORIAL DE SIMONE – PRODUÇÃO FINAL

00:00:00

Olá amados, tudo bem com vocês? Sejam bem-vindo ao meu canal. Meu nome é Simone Mendonça, sou estudante do quarto período de licenciatura de pedagogia e eu venho aqui hoje trazer um jogo didático.

00:00:18

tem como objetivo auxiliar os futuros professores quando iniciarmos na... carreira pedagógica. E agora eu vou demonstrar pra vocês como construir esse jogo pedagógico.

00:00:31

Então, vamos lá? Você vai precisar de cola..., régua..., tesoura..., lápis..., pincel..., papelão..., folha de papel ofício..., revista. Então pessoal, bora lá fazer o nosso jogo da memória? Nós vamos utilizar, a folha de papel ofício e um pedaço de papelão. Pode ser caixa de sapato, o que vocês tiverem em casa. Nós vamos começar passando a cola. Eu diluí um pouco da cola na água pra ficar mais fácil espalhar a cola. Então nós vamos colar aqui o papelão. E vamos deixar secar e o mesmo processo será feito com as imagens. Você irá colar as imagens no papelão e após seco você irá recortar em retângulos. E o processo da folha de papel ofício você irá escrever ofício as letras iniciais e irá recortar. E o resultado será esse. E o resultado é este. O que vocês podem estar fazendo? Utilizar o que vocês tiverem. Qualquer recurso que vocês tiverem em suas casas

00:02:00

Pode ser caixa de papelão de sapato, caixa de pizza, folha de papel ofício ou bruxurão, caderno de caderno bruxurão, tá? E aí vocês vão colar e assim é o jogo da memória. E eu também fiz a outra versão, essa é a outra versão

00:02:16

eu usei em material impresso na folha de papel ofício e o papel cartão. Então gente, eh eu quero apresentar aqui também pra vocês uma outra opção, não só pros professores, mas também para os pais em casa que estão com seus filhos, não tão sabendo

00:02:31

como ajudar essas crianças em casa a fazerem suas atividades escolares. Então esse jogo vai auxiliar aos pais nisso e eles vão estar também brincando, divertindo com seus filhos. Então você irá construir e o jogo da memória consiste em que? Em você achar

00:02:49

par. Da sua cartinha. Mas aqui no caso nós vamos achar o quê? Nós vamos achar a inicial da imagem. Então

00:03:03

ou vice-versa ou a imagem associá-la a letra que é a inicial. Isso vai ajudar as crianças a desenvolverem eh e a conhecerem as letras né? E os sons que elas produzem

00:03:17

os pais eh justamente vão estar eh auxiliando seus filhos com mais paciência e vai ser um momento também de diversão. Oh gente espero que vocês tenham gostado. Agradeço a presença de vocês e se vocês gostaram dê um like no nosso vídeo

00:03:32

Se inscreva no nosso canal e ative o sininho para receber novas notificações. Obrigada. Tchau. No próximo vídeo estarei ensinando a vocês como fazer um quebra-cabeça para trabalhar com as crianças iniciais do ensino fundamental

ANEXO IX – TRANSCRIÇÃO DO TUTORIAL DE BÁRBARA – PRODUÇÃO INICIAL

00:00:00

Oi oi gente aqui é a Bárbara tudo bem com vocês? Hoje a gente está aqui pra mais um tutorial é e hoje a gente vai aprender a fazer uma coisa que é muito pouco ensinada no ambiente da sala de aula

00:00:20

a fazer seminários. Vocês já ouviram falar desse gênero textual? Vocês já fizeram algum seminário na vida? Eu aposto que já né? Com certeza na vida acadêmica de vocês, na escola

00:00:31

tiveram contato ou precisaram fazer o gênero e o seminário. Só que esse tipo de gênero, esse esse texto esse trabalho que os professores costumam pedir eh ele é muito pouco ensinado.

Então muitas vezes a gente

00:00:47

a gente é obrigada a fazer um seminário, mas a gente não sabe como faz a gente só vai e tenta fazer e é avaliado a partir desse momento então hoje o nosso tutorial eu vou explicar pra vocês como fazer um gênero como fazer um seminário

00:01:04

Vamos lá? Não se esqueçam de se inscrever no nosso canal dar like, compartilhar, comentar pro nosso canal poder crescer e atingir a marca de cem mil inscritos. Está bom

00:01:18

esse vídeo também é pra você professor de português que quer pedir seus alunos pra fazer o seminário, mas não tem ideia de como ensinar isso dentro da sala de aula. Então

00:01:34

Pra gente falar um pouco desse gênero antes é necessário vocês entenderem como funciona esse gênero no contexto escolar. Ele é um gênero de modalidade oral

00:01:45

e ele não é muito é não tem muito prestígio na sala de aula. Mas ele é muito importante de ser ensinado. Normalmente um expositor especialista vai explicar sobre pra um auditório sobre um tema

00:02:02

Esse tema pode ser os mais variados possíveis. Desde aula de português, algum tema da aula de português ou até mesmo uma apresentação de literatura, uma apresentação de física, de

biologia

00:02:18

Então é uma transmissão de conhecimento. É estar na no tipo textual de expor. Esse é o objetivo do seminário. Normalmente esse gênero ele tem etapas, ele é sistematizado em algumas fases

00:02:34

Nós temos a fase de abertura, a fase de introdução ao tema, a apresentação, o desenvolvimento e encadeamento desses temas, o subtemas

00:02:46

a fase de recapitulação, a fase de conclusão e encerramento. E agora nós vamos focar em cada uma delas. Agora nós vamos explorar a sistematização do gênero seminário, como já foi dito anteriormente

00:03:02

Seminário ele conta com algumas fases, com algumas etapas. Nós temos a a fase de abertura na qual os integrantes da equipe podem se apresentar. Nós temos logo em seguida a fraude de introdução ao tema

00:03:16

momento os alunos podem usar frases declarativas como vou tentares explicar hoje, vou abordar primeiramente o assunto, depois abordaremos o assunto, enfim, o assunto de meu seminário é

00:03:31

depois nós temos a fase de apresentação do plano da exposição. Nesse momento os alunos podem fazer um resumo, né? Dos tópicos que serão abordados no seminário. Vamos começar por pelo assunto tal, depois falaremos de tal assunto

00:03:47

Logo depois nós temos o desenvolvimento o encadeamento dos temas dos subtemas. Nesse momento os alunos podem usar sentenças como depois de apresentar introdução, passemos a segunda

00:04:00

trata de a etapa seguinte é a etapa de na fase de recapitulação os alunos podem dizer sobre aquilo que foi visto até nesse momento da apresentação. Como foi visto até aqui o fenômeno de

00:04:17

funciona da seguinte forma e a partir da daqui faremos da seguinte forma, na frase, na fase de conclusão, encerramento os alunos podem usar sentenças, né

00:04:30

e construções da seguinte forma, enfim para concluir chegamos a parte final que consiste em então essa é a sistematização no gênero seminário eh por ser um gênero oral

00:04:46

basicamente da modalidade oral é necessário que elementos não verbais tenham tratamento adequado. Nesse momento a voz é o suporte principal do gênero. É o suporte acústico da fala.

Então

00:05:03

e os professores também quando forem ministrar, quando forem exigir esse gênero, tem que demonstrar os alunos que eles devem ter uma voz clara, devem falar de

00:05:17

forma alta pra que todos possam ouvir a voz tem que ser agradável. Da mesma forma os alunos tem que articular as vogais e as consoantes. Falar as frases até o fim. Falar todas as sílabas

00:05:32

não eliminar o final das palavras pra que eles possam ser entendíveis pelos por aqueles que estão ali na na plateia. A combinação das sílabas, os alunos devem escolher

00:05:48

palavras, né? E com sílabas e até mesmo no momento da fala. Os alunos devem falar de forma pausada pra que as sílabas elas não atropelem

00:06:01

Por último, os alunos devem e os professores da mesma forma, devem se preocupar com a entonação, a acentuação, o ritmo, as falas espontâneas, porque todos esses itens são importantes

00:06:17

para o seminário, para o gênero seminário. Então, os alunos devem dar uma entonação agradável, que chamem a atenção, que prendam a atenção dos ouvintes, né? Os professores, né? Da mesma forma

00:06:31

o ritmo deve ser um ritmo adequado ali pra que o gênero possa se consolidar e possa atingir os propósitos ah necessários

00:06:49

Já com relação aos aspectos linguísticos discursivos há uma predominância da primeira pessoa do plural. As formas verbais também são atemporais.

X – TRANSCRIÇÃO DO TUTORIAL DE BÁRBARA – PRODUÇÃO FINAL

00:00:00

Oi oi gente aqui é a Bárbara tudo bem com vocês? Hoje a gente está aqui pra mais um tutorial é e hoje a gente vai aprender a fazer uma coisa que é muito pouco ensinada no ambiente da sala de aula

00:00:20

a fazer seminários. Vocês já ouviram falar desse gênero textual? Vocês já fizeram algum seminário na vida? Eu aposto que já né? Com certeza na vida acadêmica de vocês, na escola

00:00:31

tiveram contato ou precisaram fazer o gênero e o seminário. Só que esse tipo de gênero, esse esse texto esse trabalho que os professores costumam pedir eh ele é muito pouco ensinado.

Então muitas vezes a gente

00:00:47

a gente é obrigada a fazer um seminário, mas a gente não sabe como faz a gente só vai e tenta fazer e é avaliado a partir desse momento então hoje o nosso tutorial eu vou explicar pra vocês como fazer um gênero como fazer um seminário

00:01:04

Vamos lá? Não se esqueçam de se inscrever no nosso canal dar like, compartilhar, comentar pro nosso canal poder crescer e atingir a marca de cem mil inscritos. Está bom

00:01:18

esse vídeo também é pra você professor de português que quer pedir seus alunos pra fazer o seminário, mas não tem ideia de como ensinar isso dentro da sala de aula. Então

00:01:34

Pra gente falar um pouco desse gênero antes é necessário vocês entenderem como funciona esse gênero no contexto escolar. Ele é um gênero de modalidade oral

00:01:45

e ele não é muito é não tem muito prestígio na sala de aula. Mas ele é muito importante de ser ensinado. Normalmente um expositor especialista vai explicar sobre pra um auditório sobre um tema

00:02:02

Esse tema pode ser os mais variados possíveis. Desde aula de português, algum tema da aula de português ou até mesmo uma apresentação de literatura, uma apresentação de física, de biologia

00:02:18

Então é uma transmissão de conhecimento. É estar na no tipo textual de expor. Esse é o objetivo do seminário. Normalmente esse gênero ele tem etapas, ele é sistematizado em algumas fases

00:02:34

Nós temos a fase de abertura, a fase de introdução ao tema, a apresentação, o desenvolvimento e encadeamento desses temas, o subtemas

00:02:46

a fase de recapitulação, a fase de conclusão e encerramento. E agora nós vamos focar em cada uma delas. Agora nós vamos explorar a sistematização do gênero seminário, como já foi dito anteriormente

00:03:02

Seminário ele conta com algumas fases, com algumas etapas. Nós temos a a fase de abertura na qual os integrantes da equipe podem se apresentar. Nós temos logo em seguida a fraude de introdução ao tema

00:03:16

momento os alunos podem usar frases declarativas como vou tentares explicar hoje, vou abordar primeiramente o assunto, depois abordaremos o assunto, enfim, o assunto de meu seminário é

00:03:31

depois nós temos a fase de apresentação do plano da exposição. Nesse momento os alunos podem fazer um resumo, né? Dos tópicos que serão abordados no seminário. Vamos começar por pelo assunto tal, depois falaremos de tal assunto

00:03:47

Logo depois nós temos o desenvolvimento o encadeamento dos temas dos subtemas. Nesse momento os alunos podem usar sentenças como depois de apresentar introdução, passemos a segunda

00:04:00

trata de a etapa seguinte é a etapa de na fase de recapitulação os alunos podem dizer sobre aquilo que foi visto até nesse momento da apresentação. Como foi visto até aqui o fenômeno de

00:04:17

funciona da seguinte forma e a partir da daqui faremos da seguinte forma, na frase, na fase de

conclusão, encerramento os alunos podem usar sentenças, né

00:04:30

e construções da seguinte forma, enfim para concluir chegamos a parte final que consiste em então essa é a sistematização no gênero seminário eh por ser um gênero oral

00:04:46

basicamente da modalidade oral é necessário que elementos não verbais tenham tratamento adequado. Nesse momento a voz é o suporte principal do gênero. É o suporte acústico da fala.

Então

00:05:03

e os professores também quando forem ministrar, quando forem exigir esse gênero, tem que demonstrar os alunos que eles devem ter uma voz clara, devem falar de

00:05:17

forma alta pra que todos possam ouvir a voz tem que ser agradável. Da mesma forma os alunos tem que articular as vogais e as consoantes. Falar as frases até o fim. Falar todas as sílabas

00:05:32

não eliminar o final das palavras pra que eles possam ser entendíveis pelos por aqueles que estão ali na na plateia. A combinação das sílabas, os alunos devem escolher

00:05:48

palavras, né? E com sílabas e até mesmo no momento da fala. Os alunos devem falar de forma pausada pra que as sílabas elas não atropelem

00:06:01

Por último, os alunos devem e os professores da mesma forma, devem se preocupar com a entonação, a acentuação, o ritmo, as falas espontâneas, porque todos esses itens são importantes

00:06:17

para o seminário, para o gênero seminário. Então, os alunos devem dar uma entonação agradável, que chamem a atenção, que prendam a atenção dos ouvintes, né? Os professores, né? Da mesma forma

00:06:31

o ritmo deve ser um ritmo adequado ali pra que o gênero possa se consolidar e possa atingir os propósitos ah necessários

00:06:49

Já com relação aos aspectos linguísticos discursivos há uma predominância da primeira pessoa do plural. As formas verbais também são atemporais