

2026

Formação inicial de professores e ensino da oralidade: proposta didática com o gênero textual videorresenha

Bassetto, Rafaela Tavares

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/960>

Baixado de Repositório Institucional UENP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CAMPUS CORNÉLIO PROCÓPIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

RAFAELA TAVARES BASSETTO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E ENSINO DA ORALIDADE:
PROPOSTA DIDÁTICA COM O GÊNERO TEXTUAL VIDEORRESENHA**

CORNÉLIO PROCÓPIO

2026

RAFAELA TAVARES BASSETTO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E ENSINO DA ORALIDADE:
PROPOSTA DIDÁTICA COM O GÊNERO TEXTUAL VIDEORRESENHA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Letícia Jovelina Storto.

CORNÉLIO PROCÓPIO

2026

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade - Bibliotecária, CRB/9 - 1669, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

B319f Bassetto, Rafaela Tavares
Formação inicial de professores e ensino da oralidade: proposta didática com o gênero textual videorresenha. / Rafaela Tavares Bassetto; orientadora Letícia Jovelina Storto - Cornélio Procripio, 2026.
106 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, 2026.

1. Formação Docente. 2. Oralidade. 3. Gênero Textual. 4. Videorresenha. I. Storto, Letícia Jovelina, orient. II. Título.

CDD: 370.71

RAFAELA TAVARES BASSETTO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E ENSINO DA ORALIDADE:
PROPOSTA DIDÁTICA COM O GÊNERO TEXTUAL VIDEORRESENHA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:
APROVADO

BANCA EXAMINADORA

Leticia
Jovelina
Storto

Assinado digitalmente por Leticia Jovelina Storto
ND: CN=Leticia Jovelina Storto, O=Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, OU=Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, E=leticia.storto@uenp.edu.br
Razão: Eu estou aprovando este documento
Data: 2026.09.16 18:18:01-03'00'

For PDF Reader Versão: 20261.3

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP



Documento assinado digitalmente

DEBORA AMORIM GOMES DA COSTA MACIEL

Data: 08/09/2026 09:02:23-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel
Universidade de Pernambuco – UPE



Documento assinado digitalmente

ROBERTA NEGRÃO DE ARAÚJO

Data: 16/09/2026 17:34:32-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Roberta Negrão de Araújo
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Cornélio Procópio, 14 de julho de 2026.

BASSETTO, Rafaela Tavares. **Formação inicial de professores e ensino da oralidade:** proposta didática com o gênero textual videorresenha. 2026. 105p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2026.

RESUMO

Esta dissertação, organizada em formato *multipaper*, tem como objetivo analisar o papel que o gênero videorresenha ocupa no currículo de formação docente de Letras e propor estratégias reflexivas sobre a exploração do referido gênero no âmbito das práticas de ensino. O primeiro artigo que compõe este trabalho apresenta um mapeamento da literatura, de caráter exploratório e sistematizado, da produção acadêmica entre 2014 e 2024, revelando uma escassez de estudos que abordem o ensino da oralidade por meio da videorresenha no ensino superior. O segundo artigo analisa Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de licenciaturas em Letras de instituições públicas paranaenses, à luz do Parecer nº 492/2001, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara Superior de Educação, e constata que a oralidade ainda é tratada de forma limitada nos currículos. O terceiro artigo propõe uma modelização teórica da videorresenha como gênero oral multissemiótico, expondo seu potencial para o desenvolvimento de capacidades de linguagem no contexto da formação docente. Os três estudos se articulam ao evidenciar lacunas na formação de professores quanto ao ensino da oralidade e ao propor caminhos para sua inserção nos currículos de Letras. Com base na modelização da videorresenha, é elaborado o Produto Educacional: *Sequência de atividades sobre o gênero textual videorresenha*. O quarto artigo analisa a implementação dessa sequência com licenciandos de Letras de uma universidade pública, em disciplina voltada ao desenvolvimento acadêmico-científico. O questionário diagnóstico, presente na sequência de atividades e realizado com os participantes, revela concepções restritas de oralidade, desconhecimento e insegurança diante da noção de gêneros orais e uma trajetória escolar marcada por poucas práticas em relação à fala. As videorresenhas produzidas pelos licenciandos mostram apropriação parcial da composição do gênero, mas também forte dependência da leitura de roteiros, fragilidades argumentativas e dificuldades no uso mais autônomo da fala em contexto público. No conjunto, a dissertação demonstra que a oralidade, embora reconhecida como eixo essencial da linguagem, ocupa lugar pontual na formação inicial, tanto na pesquisa quanto nos currículos. Ao mesmo tempo, aponta caminhos de intervenção ao modelizar a videorresenha como gênero oral e ao ofertar seu ensino por meio de uma sequência de atividades, sugerindo que trabalhos sistemáticos com gêneros orais podem ampliar o repertório de práticas de ensino com a oralidade na formação inicial e favorecer a inserção de gêneros orais nos currículos de Letras.

Palavras-chave: Formação Docente. Oralidade. Gênero Textual. Videorresenha.

BASSETTO, Rafaela Tavares. **Initial Teacher Training and Oral Communication Instruction: A Teaching Proposal Using the Video Review Genre**. 2026. 105p. Dissertation (Professional Master's in Teaching) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2026.

ABSTRACT

This dissertation, organized in a multipaper format, aims to analyze the role of the video review genre in Language and Literature teacher education curriculum and to propose reflective strategies for exploring this genre within teaching practices. The first article presents an exploratory and systematic literature mapping of academic publications from 2014 to 2024, revealing a scarcity of studies addressing the teaching of orality through video reviews in higher education. The second article analyzes the Pedagogical Course Projects (PCPs) of undergraduate Language and Literature teacher education programs at public universities in the state of Paraná, based on Opinion Nº 492/2001 of the Brazilian National Council of Education and the Higher Education Chamber, and finds that orality is still addressed in a limited manner within these curricula. The third article proposes a theoretical model of the video review as a multisemiotic oral genre, highlighting its potential for developing language capacities in teacher education. Together, these three studies reveal gaps in teacher preparation regarding the teaching of orality and propose ways to incorporate it into Language and Literature curricula. Based on the proposed model, an Educational Product entitled *Activity Sequence on the Video Review Genre* was developed. The fourth article analyzes the implementation of this activity sequence with pre-service Language and Literature teachers enrolled in an academic and scientific development course at a public university. The diagnostic questionnaire administered as part of the activity sequence revealed restricted conceptions of orality, limited knowledge and insecurity regarding oral genres, and educational experiences characterized by few opportunities to engage in speaking practices. The video reviews produced by the participants demonstrated partial appropriation of the genre's structure, but also a strong reliance on reading scripts, weaknesses in argumentation, and difficulties in using speech autonomously in public contexts. Overall, this dissertation demonstrates that, although orality is recognized as an essential dimension of language, it still occupies a specific position in both teacher education research and initial teacher education curricula. At the same time, it offers practical pathways for intervention by modeling the video review as an oral genre and providing its teaching through an activity sequence. The findings suggest that systematic work with oral genres can broaden teaching practices related to orality in initial teacher education and promote the inclusion of oral genres in Language and Literature curriculum.

Keywords: Teacher Training. Orality. Textual Genre. Video Review.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição regional das pesquisas sobre oralidade e videorresenha identificadas no mapeamento da literatura (2014-2024)	29
Figura 2 – Componentes de prática curricular no PPC	45
Figura 3 – Ficha de avaliação anônima.....	100

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Apresentação do livro da primeira videorresenha	65
Imagem 2 – Fundo da videorresenha.....	67
Imagem 3 – Apresentação do livro da segunda videorresenha.....	67
Imagem 4 – Balões de caráter explicativo.....	69
Imagem 5 – Apresentação do livro da terceira videorresenha	69
Imagem 6 – Registros do dia dezessete de setembro	86
Imagem 7 – Registros do dia vinte e quatro de setembro	87
Imagem 8 - Produtor de videorresenha realizando leitura oralizada	96
Imagem 9 – Videorresenha com bom enquadramento	97
Imagem 10 – Videorresenha com limitações.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do percurso metodológico do mapeamento	20
Quadro 2 - Busca por Teses e Dissertações da CAPES com a palavra-chave “videorresenha”	21
Quadro 3 - Busca por Teses e Dissertações da CAPES com a palavra-chave “vídeo-resenha”	21
Quadro 4 - Busca no Portal de Periódicos da CAPES com a palavra-chave “videorresenha”	22
Quadro 5 - Busca no Portal de Periódicos da CAPES com a palavra-chave “vídeo-resenha”	22
Quadro 6 - Busca na Plataforma Sucupira com a palavra-chave “videorresenha”	23
Quadro 7 - Busca na Plataforma Sucupira com a palavra-chave “vídeo-resenha”	23
Quadro 8 - Busca na Plataforma Sucupira com a expressão de busca “ensino superior, oralidade”	25
Quadro 9 - Seleção final de trabalhos relacionados à videorresenha	26
Quadro 10 - Seleção final de trabalhos relacionados à oralidade no Ensino Superior e Formação Docente	27
Quadro 11 - Critérios de classificação da presença da oralidade nos PPC analisados	42
Quadro 12 - Síntese da análise de PPC	49
Quadro 13 – Características da resenha e da videorresenha	64
Quadro 14 – Síntese das características do gênero textual videorresenha	71
Quadro 15 - Capacidades de linguagem	80
Quadro 16 - Categorias de análise das concepções iniciais dos licenciandos	88
Quadro 17 - Respostas que sintetizam conhecimento acerca da oralidade e gêneros orais	93
Quadro 18 - Respostas que revelam instabilidade conceitual e aproximações parciais com o tema	94

SUMÁRIO

<i>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS DA DISSERTAÇÃO</i>	<i>10</i>
<i>2 PAPER I - ORALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM MAPEAMENTO DA LITERATURA.....</i>	<i>14</i>
2.1 Considerações Iniciais	14
2.2 Fundamentação Teórica	15
2.3 Procedimentos metodológicos	19
2.4 Resultados e discussões	25
2.5 Considerações Finais	30
REFERÊNCIAS	31
<i>3 PAPER II - O LUGAR DA ORALIDADE NOS CURRÍCULOS PRESCRITOS DE CURSOS DE LETRAS</i>	<i>33</i>
3.1 Considerações Iniciais	33
3.2 Fundamentação Teórica	34
3.3 Procedimentos Metodológicos	40
3.4 Análise da recorrência do ensino da oralidade em Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Letras em instituições públicas de ensino superior do Estado do Paraná (PR).....	43
3.5 Considerações Finais	52
REFERÊNCIAS	54
<i>4 PAPER III - MODELO TEÓRICO DO GÊNERO ORAL VIDEORRESENHA</i>	<i>56</i>
4.1 Considerações Iniciais	56
4.2 Fundamentação Teórica	57
4.3 Procedimentos Metodológicos	59
4.4 Análise e Discussão dos Dados	60
4.4.1 A Resenha.....	60
4.4.2 A Videoresenha	62
4.4.3 Análise de Exemplares	65
4.5 Considerações Finais	73
REFERÊNCIAS	74
<i>5 PAPER IV – ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES</i>	<i>77</i>
5.1 Considerações Iniciais	77
5.2 Fundamentação Teórica	78
5.3 Procedimentos Metodológicos	81
5.3.1 Elaboração do Produto Educacional.....	83
5.3.2 Relato da Implementação	84

5.4 Análise e Discussão dos dados	88
5.4.1 Análise do Questionário	88
5.4.2 Análise das Produções Finais	95
5.5 Considerações Finais	101
REFERÊNCIAS	102
6 <i>CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO</i>	104
APÊNDICES.....	106
Apêndice A - Sequência de Atividades	106

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS DA DISSERTAÇÃO

A oralidade, enquanto eixo linguístico fundamental das interações humanas e da construção de sentidos, ainda ocupa um espaço reduzido na formação de professores e, por consequência, nos processos de escolarização (Costa-Maciel; Barbosa, 2016)¹. Embora as *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Letras* (Brasil, 2001)² enfatizem a necessidade de preparar docentes capazes de atuar criticamente com diferentes linguagens, inclusive a falada, observa-se que o ensino da oralidade permanece pouco sistematizado, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com gêneros orais no ensino superior (Forte-Ferreira; Magalhães, 2023)³.

Este trabalho fundamenta-se nos estudos da língua falada e da oralidade, os quais compreendem a fala como prática social que contempla organização textual, interacional e discursiva própria. O livro organizado por Preti (1999) contribui para a compreensão dos textos orais como produções linguísticas estruturadas, marcadas por elementos específicos da interação verbal. Em diálogo com essa concepção, Marcuschi (2010) afasta a dicotomia entre fala e escrita, entendendo ambas como modalidades inseridas em um contínuo das práticas sociais de linguagem. No campo didático, Dolz e Schneuwly (2004) defendem que os gêneros orais e escritos devem compor objetos de ensino sistematizados, considerando o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes por meio de práticas contextualizadas. Tais perspectivas auxiliam na compreensão da oralidade como eixo de ensino, cuja abordagem demanda ações sistematizadas e fundamentadas nos usos sociais da linguagem.

Entre os gêneros orais que emergem em contextos digitais, destacamos a videorresenha, caracterizada pela articulação entre linguagem verbal, recursos audiovisuais e posicionamento crítico diante de obras ou produtos diversos.

¹ COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo. Oralidade na prática docente: Entre a ausência e a emergência de um ensino do oral. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 11, n.1, p.92-113, jan./abr. 2016.

² BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001*. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

³ FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina; MAGALHÃES, Tânia. Oralidade e gêneros orais na formação docente em diferentes licenciaturas. *Revista Educação e Linguagens*, v. 12, n. 24, p. 236-269, 2023.

Por mobilizar diferentes conhecimentos, esse gênero apresenta potencial para o desenvolvimento da oralidade em contextos de formação docente, especialmente por aproximar práticas sociais digitais das práticas de ensino de língua (Silva, 2019; Araújo; Andrade, 2021)⁴.

A pesquisa parte do seguinte problema: *“De que maneira o ensino da oralidade tem sido contemplado no currículo dos cursos de Letras e quais possibilidades o gênero videorresenha oferece nesse contexto?”*. A partir dessa questão, o **objetivo geral de pesquisa** é analisar o papel que ocupa o gênero videorresenha no currículo de formação docente de Letras e propor estratégias reflexivas sobre a exploração do referido gênero no âmbito das práticas de ensino.

Para isso, os **objetivos específicos de pesquisa** são: i) mapear a produção acadêmica brasileira, no período de 2014 a 2024, sobre o ensino da oralidade na formação docente, com atenção à presença ou ausência do gênero videorresenha como objeto de ensino; ii) examinar como a oralidade e os gêneros orais são contemplados em Projetos Pedagógicos de Curso de licenciaturas em Letras de instituições públicas paranaenses; iii) modelizar teoricamente o gênero oral videorresenha, considerando suas dimensões composicionais, linguísticas, discursivas, multissemióticas e didáticas; iv) analisar a implementação da Sequência de Atividades com licenciandos de Letras, observando concepções iniciais sobre oralidade, apropriação do gênero videorresenha e dificuldades evidenciadas nas produções finais. O **objetivo propositivo** é desenvolver um Produto Educacional, constituído por uma Sequência de Atividades, que favoreça o ensino sistematizado do gênero oral videorresenha na formação inicial docente, contribuindo para a ampliação de práticas pedagógicas voltadas à oralidade em cursos de Letras.

Nesse contexto, esta dissertação é organizada em multiartigos (*multipapers*). A escolha por tal formato justifica-se pela possibilidade de abordar a temática sob diferentes recortes metodológicos e analíticos, ampliando a compreensão sobre as lacunas, os desafios e as possibilidades que envolvem o ensino da oralidade. O modelo organiza a pesquisa em artigos independentes, mas

⁴ SILVA, Alessandra dos Santos. *Vídeo-resenha: uma proposta para o letramento digital nas aulas de língua portuguesa*. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30730>. Acesso em: 6 jul. 2024.

ARAÚJO, Júlio; ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva; LIMA, Janyele Gadelha de. Videorresenhas do booktube: uma análise da organização sociorretórica desse gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, p. 853-864, set./dez. 2021.

articulados entre si por um eixo temático comum e por um objetivo geral integrador. Lima et al. (2024)⁵ evidenciam que os objetivos específicos desdobram-se em estudos particulares, de modo que cada artigo aborda uma dimensão do problema investigado, contribuindo para a construção do todo da dissertação.

O eixo do formato *multipaper* é o fato de o objetivo geral da pesquisa se articular com o tema e ser desmembrado em objetivos específicos, os quais originam os *papers*. Assim, dentro de cada *paper*, o objetivo específico assume o papel de objetivo geral e se desdobra em outros objetivos específicos. Portanto, os objetivos específicos da tese ou dissertação têm relação direta com o objetivo geral de cada artigo (Lima et al., 2024, p.38).

Por conseguinte, os artigos que compõem este trabalho dialogam entre si de forma integrada, uma vez que buscam responder ao objetivo geral da dissertação.

O primeiro artigo, intitulado *Oralidade na formação docente: um mapeamento da literatura*, busca identificar como a produção acadêmica brasileira (2014-2024) tem abordado o ensino da oralidade na formação docente e se o gênero videorresenha é mobilizado como objeto de ensino da oralidade.

O segundo artigo, *O lugar da oralidade nos currículos prescritos de cursos de Letras*, examina como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) contemplam (ou não) o ensino da oralidade e de gêneros orais na formação inicial.

O terceiro artigo, *Modelo teórico do gênero oral videorresenha*, apresenta uma modelização da videorresenha para destacar o seu potencial como forma de relacionar capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no contexto da formação de professores, apoiada no quadro analítico para gêneros orais de Bueno, Magalhães, Storto e Costa-Maciel (2024).

Proveniente dessa modelização, criou-se uma Sequência de Atividades como Produto Educacional de Mestrado, que tem como título *Sequência de Atividades sobre o gênero textual videorresenha*. A sequência foi implementada com licenciandos do 2º período de um curso de Letras, em disciplina voltada aos letramentos acadêmico-científicos. Assim, o quarto artigo, *Análise da implementação da Sequência de Atividades*, analisa os dados dessa implementação e em que medida

⁵LIMA, Paulo Vinícius Pereira de et al. Multipaper: um formato insubordinado na perspectiva de pós-graduandos na área da Educação Matemática. *Ensino da Matemática em Debate*, p. 33-57, 2024.

o produto contribui para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relativas aos gêneros orais.

Os quatro artigos que compõem esta dissertação se articulam, portanto, ao evidenciar que, embora a oralidade seja um eixo essencial da linguagem, ainda carece de espaço e sistematização na formação inicial de professores. Ao mesmo tempo, a pesquisa aponta possibilidades de intervenção por meio do trabalho com gêneros orais, como a videorresenha, contribuindo para a ampliação das práticas pedagógicas voltadas à oralidade no ensino superior e a inserção de gêneros orais nos currículos de Letras.

Declaramos que, no processo de elaboração desta dissertação, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial exclusivamente como apoio técnico à revisão linguística, à tradução e à elaboração de um mapa. O *SciSpace* foi utilizado ao longo do texto para auxiliar na revisão da linguagem acadêmica, com vistas à adequação da ortografia, pontuação, concordância, regência, coesão e coerência textuais. O *ChatGPT* foi utilizado para auxiliar na tradução do resumo para a língua inglesa, na elaboração de um mapa e na revisão linguística. Ambas as ferramentas foram empregadas quando o texto já se encontrava em fase de revisão para a defesa.

Ressaltamos que o uso dessas ferramentas não substituiu a responsabilidade autoral da pesquisadora, que realizou a conferência, a revisão crítica e a validação integral do conteúdo produzido. As decisões teóricas, metodológicas, analíticas e interpretativas, bem como os resultados e conclusões apresentados no artigo, são de inteira responsabilidade da autora.

2 PAPER I - ORALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM MAPEAMENTO DA LITERATURA

Resumo: Este artigo apresenta um mapeamento da literatura, de caráter exploratório e sistematizado, sobre o ensino da oralidade na formação docente, com ênfase na presença do gênero videorresenha em pesquisas voltadas ao ensino superior e à formação inicial de professores. Fundamentado em estudos sobre oralidade, gêneros orais e formação docente, o trabalho parte da compreensão da oralidade como prática social, discursiva e interacional, cuja abordagem demanda sistematização no processo formativo de professores de Língua Portuguesa. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter exploratório, analisou produções acadêmicas publicadas entre 2014 e 2024, localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no Portal de Periódicos da CAPES e na Plataforma Sucupira, a partir de descritores relacionados à videorresenha, à oralidade, aos gêneros orais, ao ensino superior e à formação docente. Os resultados indicam que, nas bases consultadas e segundo os critérios adotados, há escassez de estudos que tomem a videorresenha como objeto de ensino da oralidade na formação inicial de professores. Observa-se, ainda, que parte significativa das pesquisas localizadas privilegia a leitura, a escrita ou os multiletramentos, tratando a dimensão oral da videorresenha de forma secundária. Conclui-se que há uma lacuna na produção acadêmica quanto à abordagem da videorresenha como gênero oral multissemiótico em contextos de formação docente, o que aponta para a necessidade de investigações que articulem oralidade, gêneros digitais e práticas formativas no ensino superior.

Palavras-Chave: Formação Docente. Oralidade. Videorresenha. Mapeamento da literatura.

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A fala, concebida como modalidade de uso da língua por Marcuschi (2010), possui características que precisam ser conhecidas e analisadas tanto quanto a escrita. A oralidade, enquanto competência comunicativa e como prática social, conforme Marcuschi (2010), tem ganhado espaço nas pesquisas, especialmente em discussões sobre os letramentos e a formação docente.

Contudo, grande parte dos professores ainda não compreende a importância do ensino do oral, como o exemplo de alguns dos entrevistados na pesquisa de Luna (2017), pois não veem a importância da oralidade sendo trabalhada como objeto de ensino (Luna, 2017). Todavia, conforme a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC⁶) (Brasil, 2018), é papel do professor abordar o eixo da oralidade, que “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista [...]” (Brasil, 2018, p. 78), bem como tratar da compreensão e da produção de textos orais.

⁶ A BNCC importa, em nossa pesquisa, porque os licenciandos atuarão na Educação Básica e precisarão transpor didaticamente gêneros orais digitais.

No entanto, apesar dos avanços teóricos, o ensino da oralidade ainda ocupa espaço reduzido nos currículos dos cursos de licenciatura, sendo comumente colocado em um plano secundário em relação à leitura e à escrita. Assim, a formação docente deve ir além da transmissão de conteúdos e assumir o compromisso de fomentar práticas reflexivas que reconheçam a oralidade como um componente essencial do desenvolvimento humano e educacional. Destaca-se que

A formação, seja ela inicial ou continuada, precisa gerar reflexões que colaborem para a orquestração do oral de forma autônoma ou integrada, contribuindo, assim, para a assunção da responsabilidade social com o processo formativo do/a cidadão/ã, uma vez que a aprendizagem da oralidade é um direito (Magalhães; Bueno; Storto; Costa-Maciel, 2022, p. 395).

Nesse viés, com as tecnologias digitais e a valorização de práticas multimodais, gêneros como a videorresenha apresentam potencial para o desenvolvimento da oralidade de estudantes do ensino superior, uma vez que articulam fala planejada, posicionamento crítico, recursos audiovisuais, performance e circulação em ambientes digitais. No entanto, é necessário investigar em que medida esse gênero tem sido mobilizado pela produção acadêmica como objeto de ensino da oralidade, especialmente no contexto da formação inicial de professores.

Diante disso, este artigo tem como objetivo mapear a produção acadêmica brasileira, no período de 2014 a 2024, sobre o ensino da oralidade na formação docente, com atenção à presença ou ausência do gênero videorresenha como objeto de ensino. Busca-se identificar abordagens predominantes, níveis de ensino contemplados, formas de tratamento do gênero e lacunas relativas à sua exploração como objeto de ensino da oralidade na formação inicial de professores de Língua Portuguesa.

2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação docente tem sido amplamente discutida por autores como Nóvoa (2017) e Tardif (2017), que enfatizam a complexidade do processo formativo, atravessado por múltiplos saberes e práticas. Dolz e Schneuwly (2004), por sua vez, destacam a importância da didatização dos gêneros orais, defendendo a necessidade de propostas sistemáticas para o ensino da oralidade. No contexto da formação inicial de professores, Gomes e Leurquin (2016) alertam para a ausência de práticas que

promovam o desenvolvimento das competências orais dos licenciandos, evidenciando uma lacuna entre os objetivos formativos e as práticas curriculares efetivas. Autores como Magalhães, Bueno, Storto e Costa-Maciel (2022) reforçam que a inserção de atividades voltadas à oralidade nos cursos de licenciatura ainda é pontual e, muitas vezes, desvinculada de uma abordagem crítica e discursiva. Além disso, Luna (2017) observa que, embora as diretrizes curriculares recomendem a formação de professores capazes de atuar com diversas linguagens, a oralidade continua sendo tratada de maneira implícita.

Diante desse cenário de fragilidade na abordagem da oralidade na formação docente, torna-se necessário compreender como a produção científica tem tratado essa temática, especialmente no contexto dos cursos de licenciatura. Para isso, o uso do mapeamento da literatura possibilita uma análise abrangente das pesquisas realizadas, permitindo identificar avanços, tendências e lacunas quanto ao ensino da oralidade na formação de professores.

O Mapeamento da Literatura é uma abordagem metodológica que visa a realizar um levantamento amplo e estruturado da produção científica existente sobre determinado tema. Segundo Falbo (2018), trata-se de uma revisão ampla dos estudos existentes em um tópico de pesquisa específico, com o objetivo de identificar a evidência disponível, compreender a distribuição das publicações e detectar lacunas na literatura.

Dermeval, Coelho e Bittencourt (2020) destacam que, embora semelhante à revisão sistemática, o mapeamento tem caráter exploratório, buscando oferecer uma visão geral do campo, identificar tendências e apontar subtemas ainda pouco investigados. Logo, o mapeamento auxilia como um ponto de partida para os estudos.

Além disso, a realização do mapeamento é justificada por diferentes fatores, como elaborar uma síntese de conhecimento produzido, pois apoia pesquisadores na compreensão do estado da arte sobre um tema (Dermeval; Coelho; Bittencourt, 2020), bem como apoiar a definição de problemas de pesquisa, servindo como ponto de partida para novas investigações (Falbo, 2018). Ainda, justifica-se por conferir transparência e reprodutibilidade com o uso de protocolos definidos, que aumenta a confiabilidade dos resultados e permite que outros pesquisadores possam replicar o estudo (Dermeval; Coelho; Bittencourt, 2020). Por fim, concede relevância

para projetos científicos, podendo direcionar, por exemplo, um trabalho de mestrado ao identificar se já há estudos com a mesma proposta ou não.

Para realizar um mapeamento é necessário, a princípio, definir o protocolo de pesquisa bem relatado, como recomendam Dermeval, Coelho e Bittencourt (2020). Tanto a Revisão Sistemática da Literatura, quanto o mapeamento,

[...] devem ser executadas de acordo com uma estratégia de busca previamente definida e que permita que sua completude seja avaliada por outros pesquisadores, devem considerar um período específico para a busca, recuperar trabalhos que atendam palavras-chaves predeterminadas, além de definir de forma clara os critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos buscados (Dermeval; Coelho; Bittencourt, 2020, p. 4).

Tais autores citam que a qualidade da pesquisa depende da forma como é conduzido o levantamento dos dados, portanto, é um processo que demanda cuidado. Esse protocolo deve incluir o objetivo da pesquisa; questões de pesquisa; fontes de dados; critérios de inclusão e exclusão; palavras-chave; período de tempo da busca; e estratégia de extração e análise de dados.

A busca deve ser feita em bases de dados científicas (como *Scielo*, *Google Acadêmico*, *Banco de Dissertações e Teses da CAPES*, *Portal de Periódicos da CAPES*, entre outros). Para isso, definem-se palavras-chave pertinentes ao tema. Já a seleção ocorre em duas fases, sendo a leitura dos títulos e resumos (*abstracts*) e a leitura completa para confirmação da relevância.

Para os critérios de inclusão e exclusão, segundo Dermeval, Coelho e Bittencourt (2020), é fundamental estabelecer critérios claros. Por exemplo, na inclusão: estudos publicados entre 2014 e 2024, em português, que tratem da oralidade no ensino superior; na exclusão: textos que não tratem da prática pedagógica, resenhas sem viés didático, apresentações de trabalho, documentos duplicados.

Em relação à avaliação da qualidade dos estudos, o mapeamento da literatura surgiu como nova forma de realizar o levantamento, sendo utilizado para uma visão mais ampla e exploratória. Nesse caso, “[...] em mapeamentos sistemáticos, pode ser importante incluir até mesmo estudos considerados de ‘baixa qualidade’ para apresentar lacunas na pesquisa” (Dermeval; Coelho; Bittencourt, 2020, p.15).

Por outro lado, Egido (2024) cita o estado da arte como sinônimo de revisão da literatura. Desse modo, o que os outros autores chamam de etapas do mapeamento/revisão, Egido chama de fases do estado da arte. Da mesma forma, a coleta de dados deve ser feita com dedicação e rigorosidade.

Para a coleta de dados, o/a pesquisador/a precisa delimitar bem o que será coletado, quanto (em termos de quantidade/extensão), quando será coletado, de onde, enfim, a coleta é sistemática tanto quanto a geração, pois critérios precisam ser estabelecidos (Egido, 2024, p. 43).

Segundo Egido (2024, p. 51), ao lidar com dados secundários, conceito este que se refere a “[...] dados existentes e anteriores à proposta de pesquisa”, seja nas produções acadêmicas como publicações, artigos, capítulos de revista, dissertações de mestrado e teses de doutorado, seja em livros, leis, entre outros, utilizados como dados da pesquisa, é necessário registrar alguns pontos:

Quando pesquisadores/as lidam com dados secundários, é aconselhável mencionar no relato de pesquisa: onde os dados estavam disponíveis, se são de domínio público, quando foram publicados e/ou disponíveis naquele meio, autoria, quais foram os critérios de busca e período de tempo em que foi realizada, critérios de inclusão e de exclusão dos dados, se foi necessária aprovação prévia de alguém ou de algum órgão. Estes e outros critérios são observados quando da elaboração de um Estado da arte (Egido, 2024, p. 51).

Assim, para o autor, não é apenas uma revisão da literatura que toda ou quase toda pesquisa tem, mas trata-se de analisar essas produções realmente como dados. Essa coleta pode ser organizada em quadros, permitindo identificar, por exemplo, o título do estudo, o autor e ano, o gênero abordado e para qual nível de ensino se destina, os resultados destacados.

Portanto, destaca-se que a construção do mapeamento/estado da arte (considerados sinônimos), conforme orienta Egido (2024), ultrapassa a revisão bibliográfica, assumindo caráter investigativo ao tratar as produções acadêmicas como dados que revelam tendências, lacunas e contribuições em determinada área. A organização desses dados em tabelas, como os elementos citados, possibilita uma leitura sistemática e crítica do *corpus* analisado, favorecendo a visualização de aspectos recorrentes, como o recorte temporal, os referenciais teóricos mobilizados,

os gêneros estudados, os níveis de ensino contemplados, as práticas pedagógicas envolvidas e os principais resultados apontados pelos estudos.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter documental, exploratório e sistematizado, uma vez que toma produções acadêmicas como dados de análise, buscando identificar recorrências e lacunas relativas ao ensino da oralidade na formação docente, com atenção ao gênero textual videorresenha. O levantamento foi realizado no primeiro semestre de 2025, considerando o recorte temporal de 2014 a 2024.

Foram consultadas três bases: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES e Plataforma Sucupira. A escolha dessas bases justifica-se por sua relevância para a localização de teses, dissertações, artigos, capítulos e demais produções acadêmicas vinculadas à pós-graduação brasileira. As buscas foram organizadas em dois movimentos: inicialmente, foram utilizados descritores específicos relacionados ao gênero investigado; em seguida, foram empregados descritores mais amplos, voltados à oralidade e à formação docente.

No primeiro movimento, foram utilizados os descritores “videorresenha” e “vídeo-resenha”, considerando as diferentes formas de grafia encontradas na literatura. No segundo movimento, foram utilizados descritores e combinações como “oralidade”, “gêneros orais”, “ensino superior, oralidade” e “formação docente, oralidade”. Quando disponíveis nas bases, foram aplicados filtros relativos ao período de publicação, área de avaliação, área do conhecimento, idioma, revisão por pares e acesso ao texto.

Foram adotados como critérios de inclusão: a) produções publicadas entre 2014 e 2024; b) trabalhos redigidos em língua portuguesa; c) estudos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, à formação docente, à oralidade ou aos gêneros orais; d) pesquisas que abordassem a videorresenha, ainda que não exclusivamente sob a perspectiva da oralidade; e) estudos voltados ao ensino superior, à formação inicial docente ou que apresentassem contribuições para a compreensão do gênero videorresenha. Como critérios de exclusão, foram considerados: a) trabalhos duplicados; b) produções sem relação com o ensino de oralidade ou com o gênero investigado; c) textos indisponíveis na íntegra, quando sua

ausência inviabilizava a análise; d) produções sem caráter acadêmico-científico; e) estudos cujo foco recaía exclusivamente sobre leitura ou escrita, sem possibilidade de contribuição para a discussão da videorresenha como gênero oral ou multissemiótico.

A seleção dos textos ocorreu em etapas. Primeiramente, foram registrados os resultados brutos obtidos em cada base. Em seguida, realizou-se a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, com o objetivo de verificar a pertinência temática. Na terceira etapa, os trabalhos selecionados foram organizados em quadros, contemplando título, autoria, ano, gênero abordado, nível de ensino e principais resultados. Por fim, os dados foram analisados qualitativamente, buscando identificar: a) presença ou ausência da videorresenha em estudos sobre oralidade; b) níveis de ensino contemplados; c) enfoque predominante dos trabalhos; d) tratamento da videorresenha como gênero oral, escrito, digital, multissemiótico ou retextualizado; e) lacunas relativas ao ensino da oralidade na formação inicial de professores. O quadro que segue apresenta uma síntese desse percurso.

Quadro 1 - Síntese do percurso metodológico do mapeamento

Etapas	Procedimento	Finalidade
1	Definição do recorte temporal: 2014-2024	Delimitar a produção acadêmica recente
2	Seleção das bases: CAPES, Portal de Periódicos CAPES e Plataforma Sucupira	Localizar teses, dissertações, artigos e produções acadêmicas
3	Busca por “videorresenha” e “vídeo-resenha”	Identificar estudos diretamente relacionados ao gênero
4	Busca por “oralidade”, “gêneros orais”, “ensino superior, oralidade” e “formação docente, oralidade”	Ampliar o campo de investigação
5	Aplicação dos critérios de inclusão e exclusão	Refinar o corpus
6	Organização dos estudos em quadros	Sistematizar dados bibliográficos e analíticos
7	Análise qualitativa dos resultados	Identificar tendências, lacunas e possibilidades de pesquisa

Fonte: a autora.

Os quadros apresentados a seguir sistematizam as produções encontradas e orientam a análise qualitativa dos dados, sendo expostos do mais restrito (videorresenha) ao mais amplo (formação docente).

Ao buscar “videorresenha” no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, obtivemos resultado de apenas quatro dissertações, conforme mapeado no quadro 2.

Quadro 2 - Busca por Teses e Dissertações da CAPES com a palavra-chave “videorresenha”

N.	Título do trabalho	Autor / Ano	Assunto	Programa
1	Videorresenhas em ambientes digitais	Flavia Thais Alves Britto (2019)	Utiliza a videorresenha para complementar o ensino da leitura.	UFCEG
2	De leitor para leitores: o compartilhamento de experiências de leitura literária por meio da videorresenha no 3º ano do ensino médio	Leidiane Maria Magalhaes Nascimento (2021)	Expõe a videorresenha como estratégia de promoção da compreensão leitora	UFPI
3	Práticas de multiletramentos em turmas do 9º ano: uma proposta a partir do gênero resenha para vlog	Almeni Maria Silva de Araujo (2023)	Investiga possibilidades para o trabalho com a videorresenha de séries e suas contribuições para a leitura e a produção	UPE
4	Configurações e atualizações de gêneros em diferentes suportes: uma análise da resenha e da videorresenha de filmes	Ariane Peronio Maria Fortes (2016)	Constata a videorresenha como atualização da resenha escrita e não como gênero novo.	UPF

Fonte: a autora.

Ao buscar “vídeo-resenha” no mesmo banco, captamos resultado de 24 trabalhos. Contudo, para aprimorar a análise, refinamos as buscas para a área de Letras, Linguística e Artes, sendo trabalhos avaliados nas áreas de linguística e literatura, educação e ensino. Ainda assim restaram 12, os quais analisamos os títulos e resumos para seleção. Com isso, foram escolhidos 5, pois demonstram uma abordagem mais profunda em relação à oralidade e gêneros orais, no que diz respeito a bases teóricas e foco de pesquisa.

Quadro 3 - Busca por Teses e Dissertações da CAPES com a palavra-chave “vídeo-resenha”

N.	Título do trabalho	Autor / Ano	Assunto	Programa
1	Retextualização do gênero resenha escrita para o gênero vídeo-resenha	Maria Islane Rodrigues (2021)	Expõe a videorresenha como retextualização e não como um gênero novo.	UERN
2	Produção de vídeo-resenhas a partir dos círculos de literatura	Yana Fabricia e Silva Lucena (2019)	Embora o foco esteja bem centrado em leitura, propõe uma produção de videorresenha.	UECE
3	Vídeo-resenha: uma proposta para o letramento digital nas aulas de língua portuguesa	Alessandra dos Santos Silva (2019)	Foco predominante na leitura, mas apresenta produção do gênero.	UFBA
4	Resenha e vídeo-resenha: proposta para o ensino de produção textual e análise de livros didáticos	Mauricio Lima Bastos (2021)	Concebe a videorresenha como uma retextualização da resenha escrita.	UECE

5	Gêneros orais e ensino: Uma análise em livros didáticos do 8º e 9º anos do ensino fundamental II	Hilariana Santana da Silva Ferreira (2022)	Realiza análise da oralidade.	UNEB
---	--	--	-------------------------------	------

Fonte: a autora.

Ao pesquisar “videorresenha” no Portal de Periódicos da CAPES, também obtivemos quatro resultados, conforme registrado no quadro 4. Contudo, dois deles não foram revisados por pares, sendo os de número 1 e 3. O trabalho de número 4 não utilizou o gênero videorresenha como foco.

Quadro 4 - Busca no Portal de Periódicos da CAPES com a palavra-chave “videorresenha”

N.	Título do trabalho	Autor / Ano	Assunto	Programa
1	Gêneros em contexto digital: um protótipo para o gênero videorresenha	Flavia Thais Alves Britto, Williany Miranda da Silva (2019)	Realiza análise de videorresenha e reconhece-na como novo gênero.	UERG
2	Videorresenhas em ambiente digital	Flavia Thais Alves Britto, Williany Miranda da Silva (2019)	Busca identificar a videorresenha a partir de uma descrição estrutural e funcional em canais do YouTube.	UFMG
3	A videorresenha de séries em uma perspectiva sociorretórica	Almeni Maria Silva de Araujo, Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo, Benedito Gomes Bezerra (2023)	Concebe a videorresenha como migração da resenha escrita para ambiente virtual.	UERN
4	Editorial	Daniervelin Renata Marques Pereira (2019)	Ø	UFMG

Fonte: a autora.

Legenda: Ø = trabalho na íntegra não disponível para leitura.

Ao pesquisar “vídeo-resenha” no Portal de Periódicos da CAPES, tivemos três resultados. Entretanto, nenhum deles foi revisado por pares.

Quadro 5 - Busca no Portal de Periódicos da CAPES com a palavra-chave “vídeo-resenha”

N.	Título do trabalho	Autor / Ano	Assunto	Programa
1	Livro e emoção	Pâmela da Silva Pochmann, Ernani César de Freitas, Fernando Simões Antunes, Sandra Portella Montardo (2022)	Ø	UFRGS
2	O estilo dos gêneros: uma metodologia de análise	Daniervelin Renata Marques Pereira (2021)	Ø	USP
3	Aspects of subject analysis in young adult commercial fiction	Hugo Figueiredo Mafrá, Rosa Inês de Novais Cordeiro (2024)	Ø	UEL

Fonte: a autora.

Legenda: Ø = trabalho na íntegra não disponível para leitura.

Ao pesquisar “videorresenha” na Plataforma Sucupira, encontramos sete resultados, entre artigos, capítulos de livro e dissertações, conforme registrado no Quadro 6.

Quadro 6 - Busca na Plataforma Sucupira com a palavra-chave “videorresenha”

N.	Título do trabalho	Autor / Ano	Assunto	Programa
1	De leitor para leitores: o compartilhamento de experiências de leitura literária por meio da videorresenha no 3º ano do ensino médio	Leidiane Maria Magalhaes Nascimento (2021)	(repetiu-se de outra base)	UFPI
2	Videorresenhas em ambientes digitais	Flavia Thais Alves Britto (2019)	(repetiu-se de outra base)	UFCG
3	Gêneros em contexto digital: um protótipo para o gênero videorresenha	Flavia Thais Alves Britto, Williany Miranda da Silva (2019)	(repetiu-se de outra base)	UERG
4	Configurações e atualizações de gêneros em diferentes suportes: uma análise da resenha e da videorresenha de filmes	Ariane Peronio Maria Fortes (2016)	(repetiu-se de outra base)	UPF
5	A videorresenha de séries em uma perspectiva sociorretórica	Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo, Almeni Maria Silva de Araujo, Benedito Gomes Bezerra (2023)	(repetiu-se de outra base)	UPE
6	A videorresenha de séries em uma perspectiva sociorretórica	Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo, Almeni Maria Silva de Araujo, Benedito Gomes Bezerra (2023)	(repetiu-se o estudo para outro Programa)	UNICAP
7	Análise sociorretórica: um olhar para o gênero textual videorresenha de séries em vlogs	Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo, Almeni Maria Silva de Araujo (2023)	Evidencia um papel importante da videorresenha enquanto gênero multissemiótico	UPE

Fonte: a autora.

Ao pesquisar “vídeo-resenha” na Plataforma Sucupira, também recebemos sete resultados.

Quadro 7 - Busca na Plataforma Sucupira com a palavra-chave “vídeo-resenha”

N.	Título do trabalho	Autor / Ano	Assunto	Programa
1	Resenha e vídeo-resenha: proposta para o ensino de produção textual e análise de livros didáticos	Mauricio Lima Bastos (2021)	(repetiu-se de outra base)	UECE
2	Retextualização do gênero resenha escrita para o gênero vídeo-resenha	Maria Islane Rodrigues (2021)	(repetiu-se de outra base)	UERN
3	Os multiletramentos aplicados à produção de vídeo-resenha nos anos finais do ensino fundamental	Samua Siqueira Freitas, Maria Aurea Ferreira de Menezes Martins, Anne Sharon Nobre Silva (2020)	Apresenta foco na leitura.	UECE

4	Tecnologia e sala de aula: uma leitura para vídeo-resenha	Fabiani Rodrigues Taylor Costa (2020)	Videorresenha como uso da tecnologia para favorecer a leitura.	UFES
5	Vídeo-resenha: uma proposta para o letramento digital nas aulas de língua portuguesa	Alessandra dos Santos Silva (2019)	(repetiu-se de outra base)	UFBA
6	Vídeo-resenha: uma proposta para o letramento digital nas aulas de língua portuguesa	Julio Neves Pereira, Alessandra dos Santos Silva (2019)	Desenvolvimento de material didático	UFBA
7	Vídeo-resenha: gênero transfigurado ou gênero emergente?	Ariane Peronio Maria Fortes (2015)	Ø	FUPF

Fonte: A autora.

Legenda: Ø = trabalho na íntegra não disponível para leitura.

Na Plataforma Sucupira também foram encontrados: uma apresentação de trabalho, que não se enquadra nos critérios de inclusão, e o trabalho em anais com o título “Vídeo-resenha: gênero transfigurado ou gênero emergente?”, que não foi possível localizá-lo por completo.

Assim, passamos para as buscas dos termos mais amplos. Ao pesquisar “oralidade” com filtro entre 2014 e 2024 centrando-se nas áreas de Letras, Linguística, Língua Portuguesa e Linguística Aplicada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, obtivemos 2225 trabalhos. Então, refinamos a busca para as seguintes áreas de concentração: Linguagens e letramentos, Língua Portuguesa, Linguística e Estudos da linguagem. Assim, recebemos 669, ainda um número alto.

Ao pesquisar “oralidade” no Portal de Periódicos da CAPES, com acesso aberto, publicados de 2014 a 2024 e revisados por pares, na área de Linguística, Letras e Artes, em português e inglês, obtivemos 587 resultados.

Ao pesquisar “oralidade” na página de produções da Plataforma Sucupira, o sistema apresentou uma mensagem de erro.

Ao buscar “gêneros orais” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, encontramos 1455 trabalhos. Entre 2014 e 2024, 760 trabalhos. Refinando para a área de linguística, letras e artes, caiu para 317 trabalhos.

Ao buscar “gêneros orais” no Portal de Periódicos da CAPES, com acesso aberto, publicados entre 2014 e 2024 e revisados por pares, na área de Linguística, Letras e Artes, em português e inglês, encontramos 115 resultados.

A partir disso, como foram muitos os resultados obtidos com essas palavras-chave, aprimoramos a pesquisa com a expressão de busca “ensino superior, oralidade”, e encontramos 32 trabalhos com acesso aberto, publicamos entre 2014 e 2024 e revisados por pares, no Portal de Periódicos da CAPES. Contudo, os

resultados ou tinham foco apenas no ensino superior, ou somente na oralidade, não indicando trabalhos oportunos para a pesquisa.

Com o mesmo descritor, no catálogo de teses e dissertações, textos publicados entre 2014 e 2024, na área de Linguística, Letras e Artes, encontramos 36 trabalhos.

Da mesma forma, na Plataforma Sucupira, na aba de produções, foram apontados 19 trabalhos e, na aba de teses e dissertações, deparamo-nos com uma tese e uma dissertação, conforme segue em Quadro 8.

Quadro 8 - Busca na Plataforma Sucupira com a expressão de busca “ensino superior, oralidade”

N.	Título do trabalho	Autor / Ano	Assunto	Programa
1	Oralidade no ensino superior: as aulas de língua portuguesa como uma contribuição efetiva no desenvolvimento do discurso oral	Anna Paula Scarabotto Cury (2016)	Analisa e reflete sobre o ensino da oralidade no ensino superior.	PUC-SP
2	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	Ewerton Avila Dos Anjos Luna (2016)	Visualização Pendente.	UFPB

Fonte: a autora.

Também utilizamos a expressão de busca “formação docente, oralidade” e encontramos 33 trabalhos com acesso aberto, publicados entre 2014 e 2024, de produção nacional e revisados por pares, da área de Linguística, Letras e Artes, no Portal de Periódicos da CAPES. Ao buscar com o mesmo descritor na aba de produções da Plataforma Sucupira, encontramos 56 trabalhos.

Já no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com a expressão de busca e refinando as buscas para o ano de 2014 a 2024, na grande área de Linguística, Letras e Artes, nas áreas do conhecimento de Letras, Ensino e Educação, avaliados em linguística e literatura, educação e ensino, restaram 20 trabalhos. Com esse descritor, os resultados foram melhores no sentido de relevância para o foco deste trabalho.

Após todas as buscas e resultados, considerando alguns critérios de exclusão relatados, os parâmetros de inclusão foram: pesquisa publicada entre 2014 e 2024; tratar do ensino de Língua Portuguesa; ser redigida em Língua Portuguesa; ter como objeto de pesquisa o ensino da oralidade; abordar um gênero textual oral; voltar-se ao Ensino Superior e à Formação Docente.

2.4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante do contexto exposto, poucos trabalhos se enquadram nesta pesquisa. Por conseguinte, realizou-se a seleção geral de trabalhos em relação ao gênero textual videorresenha, apresentada no Quadro 9.

Quadro 9 - Seleção final de trabalhos relacionados à videorresenha

Título do estudo	Autor/ Ano	Gênero abordado	Nível de ensino	Resultados destacados
Videorresenhas em ambientes digitais	Flavia Alves Britto (2019)	Videorresenha	Ensino Médio	Reconhece a videorresenha como gênero novo, autônomo à resenha.
De leitor para leitores: o compartilhamento de experiências de leitura literária por meio da videorresenha no 3º ano do ensino médio	Leidiane Maria Magalhães Nascimento (2021)	Videorresenha	Ensino Médio	Concebe a videorresenha como ferramenta de interação no meio digital
Práticas de multiletramentos em turmas do 9º ano: uma proposta a partir do gênero resenha para vlog	Almeni Maria Silva de Araujo (2023)	Videorresenha	Ensino Fundamental II	Aponta uma possibilidade de resignificação da prática pedagógica docente
Vídeo-resenha: uma proposta para o letramento digital nas aulas de língua portuguesa	Alessandra dos Santos Silva (2019)	Videorresenha	Ensino Fundamental II	Expõe produção de videorresenhas pelos alunos
Gêneros orais e ensino: Uma análise em livros didáticos do 8º e 9º anos do ensino fundamental II	Hilariana Santana da Silva Ferreira (2022)	Aborda gêneros orais de forma geral	Ensino Fundamental II	Sinaliza a necessidade da formação docente adequada para o ensino da dimensão oral.
Gêneros em contexto digital: um protótipo para o gênero videorresenha	Flavia Alves Britto, Williany Miranda da Silva (2019)	Videorresenha	Realiza análise sem público específico	Reconhece a videorresenha como gênero novo.
Videorresenhas em ambiente digital	Flavia Alves Britto, Williany Miranda da Silva (2019)	Videorresenha	Realiza análise sem público específico	Busca identificar a videorresenha a partir de uma descrição estrutural e funcional em canais do YouTube.

Fonte: a autora.

Com base nos dados reunidos no Quadro 9, observamos que, nas bases consultadas e segundo os descritores e critérios adotados, não foram localizados estudos que tomem a videorresenha como objeto de ensino da oralidade no ensino superior ou na formação inicial de professores. Contudo, estes selecionados podem contribuir no entendimento das características do gênero, por apresentarem análise específica. Essa escassez indica uma lacuna importante na literatura sobre gêneros orais no contexto da formação docente.

Dentre os trabalhos analisados, poucos discutem diretamente o ensino da oralidade, e muitos tratam o gênero de maneira tangencial, voltados sobretudo à leitura ou à escrita. Mesmo quando a produção de videorresenhas é proposta em sala de aula, os estudos raramente enfocam aspectos como desenvolvimento da fala ou critérios de avaliação da oralidade. Esses dados sugerem que o gênero tende a ser explorado prioritariamente em suas relações com leitura, escrita, letramento digital ou multiletramentos, permanecendo menos enfatizada sua dimensão oral, performática e audiovisual e tampouco sendo tomado como objeto de ensino sistemático no contexto formativo de professores.

Ao refinar a busca para “formação docente, oralidade” e “ensino superior, oralidade”, observou-se uma produção mais numerosa do que a de videorresenhas, como supracitado. Na sequência, apresentamos os trabalhos relevantes em relação à oralidade no ensino superior/formação docente.

Quadro 10 - Seleção final de trabalhos relacionados à oralidade no Ensino Superior e Formação Docente

Título do estudo	Autor/ Ano	Gênero abordado	Nível de ensino	Resultados destacados
Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente	Tânia Guedes Magalhães, Luzia Bueno, Letícia Jovelina Storto, Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel (2022)	Gêneros orais de modo amplo	Ensino Superior	Expõe uma sistematização de concepções e práticas para a ampliação da presença da oralidade e de gêneros orais na formação docente
Oralidade no ensino superior: as aulas de língua portuguesa como uma contribuição efetiva no desenvolvimento do discurso oral	Anna Scarabotto (2016) Paula Cury	Oralidade de modo amplo	Ensino Superior	Mostra que não há ensino sistematizado da oralidade nos cursos analisados na pesquisa

Desafios de docentes universitários brasileiros sobre didática da oralidade na formação do professor de Português	Everton Avila dos Anjos Luna (2017)	Oralidade de modo amplo	Ensino Superior	Apresenta desafios entre a teoria e a prática de se ensinar oralidade.
Pontos de vista de formadores sobre o ensino de textos orais: Por quê? O quê? Como?	Everton Avila dos Anjos Luna (2017)	Oralidade de modo amplo	Ensino Superior	Busca investigar a compreensão de professores sobre a importância do ensino da oralidade.
Elaboração de materiais com gêneros orais na formação inicial: procedimentos para o trabalho com a oralidade na escola básica	Tânia Guedes Magalhães, Letícia Jovelina Storto, Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel, Luzia Bueno (2023)	Gêneros orais de modo amplo	Ensino Superior	Apresenta as etapas do ensino de gêneros orais.
Oralidade e gêneros orais na formação docente em diferentes licenciaturas	Elaine Cristina Forte-Ferreira, Tânia Guedes Magalhães (2023)	Gêneros orais de modo amplo	Ensino Superior	Aponta que há pouco trabalho e discussão sobre ensino de gêneros orais na formação docente.

Fonte: a autora.

Os resultados obtidos com o mapeamento da literatura revelam que, embora haja um movimento crescente de pesquisas envolvendo a oralidade na formação docente, esse campo ainda se mostra incipiente e fragmentado. O número restrito de estudos sobre o gênero videorresenha no ensino superior e, de forma mais ampla, sobre a oralidade na formação inicial de professores, reforça a constatação de Marcuschi (2010) e Dolz e Schneuwly (2004) de que a oralidade continua sendo tratada de modo secundário, mesmo sendo uma dimensão constitutiva da linguagem. Isso aponta para uma tradição grafocêntrica nos currículos, que privilegia práticas de leitura e escrita em detrimento de práticas orais.

Além da análise temática dos estudos selecionados, realizou-se um levantamento da distribuição geográfica das pesquisas identificadas no mapeamento. A Figura 1 apresenta a concentração regional das produções relacionadas à oralidade, aos gêneros orais e à videorresenha no contexto da formação docente e do ensino superior, permitindo visualizar a localização das principais instituições responsáveis pelos estudos encontrados.

Figura 1 - Distribuição regional das pesquisas sobre oralidade e videorresenha identificadas no mapeamento da literatura (2014-2024)



Fonte: a autora.

Ao observar as produções analisadas, notamos que muitas delas se concentram em abordagens descritivas ou em práticas pontuais, sem configurar uma sistematização sólida capaz de subsidiar propostas curriculares de maior alcance. Investigar a oralidade exige compreender os contextos de produção, circulação e recepção da fala, indo além da mera técnica de expressão oral. A escassez de pesquisas que problematizam a oralidade como prática social e ideológica sugere que a área ainda carece de perspectivas críticas capazes de tensionar a relação entre língua e identidade docente.

Outro ponto relevante é a ênfase nos gêneros orais formais (seminários, apresentações, debates), o que se distancia, de certo modo, das orientações da BNCC (Brasil, 2018), que reconhece múltiplas práticas de oralidade, desde o debate acadêmico até produções multimodais, como *podcasts* e videorresenhas. Faz-se necessária uma ampliação do repertório de gêneros trabalhados em sala de aula, incorporando práticas da oralidade cotidiana, midiática e digital. Assim, a formação docente poderia favorecer uma visão mais ampla e plural da linguagem, valorizando diferentes vozes e modos de enunciação.

Por fim, ao mapear a produção acadêmica, percebemos a ausência de investigações que acompanhem o impacto do trabalho com a oralidade na formação e na prática docente. Esse vazio limita a compreensão de como a oralidade é (ou não) apropriada pelos professores em sua atuação profissional. Como lembra

Geraldi (2010), a formação docente precisa articular teoria e prática de forma contínua, o que sugere a necessidade de pesquisas que considerem os efeitos formativos da oralidade a longo prazo.

Os resultados apontam avanços importantes, mas também revelam lacunas estruturais: predomínio de estudos descritivos, foco restrito em gêneros formais e ausência de perspectivas críticas. Percebe-se que a oralidade, longe de ser apenas uma habilidade técnica, constitui-se como espaço de construção de identidades docentes e de negociação de sentidos. Portanto, o desafio colocado para a formação de professores é superar a visão instrumental da oralidade, reconhecendo-a como prática discursiva fundamental para a constituição do sujeito professor e para o exercício da docência.

2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo mapear a produção acadêmica brasileira, no período de 2014 a 2024, sobre o ensino da oralidade na formação docente, com atenção à presença ou ausência do gênero videorresenha como objeto de ensino. Os resultados deste mapeamento revelam importantes contribuições para a compreensão do espaço ocupado pela oralidade nas discussões acadêmicas e da videorresenha como gênero oral. Nesse sentido, esta pesquisa aproxima-se dessas produções ao reconhecer o potencial da videorresenha e sua inserção em práticas de linguagem mediadas por tecnologias digitais. Porém, neste trabalho, amplia-se a possibilidade ao assumir a oralidade como eixo central da investigação e ao situar o gênero como objeto de ensino.

Cabe ressaltar que, embora não tenham sido identificados estudos voltados ao ensino da videorresenha na formação inicial de professores, observa-se que parte significativa das pesquisas encontradas foi desenvolvida em programas profissionais direcionados à Educação Básica, especialmente ao Ensino Fundamental e Médio. Esse aspecto pode contribuir para explicar a predominância desses níveis de ensino nos resultados obtidos. Ainda assim, a ausência de investigações voltadas à formação inicial docente indica um campo que permanece pouco explorado.

Dessa forma, o mapeamento permitiu identificar potencialidades já existentes na produção acadêmica e compreender como podem ser aprofundadas por

meio de estudos que integrem teoria e prática, explorando o gênero como ferramenta para o desenvolvimento da oralidade em contextos formativos.

Esperamos que este levantamento contribua para o avanço das reflexões sobre o ensino da oralidade na formação docente, fomentando novas investigações que considerem a complexidade do gênero videorresenha e sua capacidade de mobilizar competências discursivas relevantes para a atuação docente na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEF, 2018.

DERMEVAL, Diego; COELHO, Jorge AP de M.; BITTENCOURT, Ig Ibert. Mapeamento sistemático e revisão sistemática da literatura em informática na educação. *In*: JAQUES, Patrícia Augustin; SIQUEIRA, Sean; BITTENCOURT, Ig; PIMENTEL, Mariano (Org.) **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação**: Abordagem Quantitativa. Porto Alegre: SBC, 2020.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.35-60.

FALBO, Ricardo de Almeida. Mapeamento sistemático. **Retrieved October**, v. 7, 2018.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOMES, Rosivaldo Gomes; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. Saberes Docentes E O Agir Professoral De Um Professor-Residente Na Construção De Materiais Didáticos No Programa Residência Pedagógica. **PERcursos Linguísticos**, v. 11, n. 27, p. 132-148, 2021.

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

MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; STORTO, Letícia Jovelina; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 26, n. 1, p. 384-413, 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. 3. reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

3 PAPER II - O LUGAR DA ORALIDADE NOS CURRÍCULOS PRESCRITOS DE CURSOS DE LETRAS

Resumo: Este artigo analisa a presença e o tratamento da oralidade em Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de licenciaturas em Letras de instituições públicas do estado do Paraná. A pesquisa, de natureza qualitativa, documental e interpretativa, toma os PPC como documentos curriculares que expressam concepções de formação docente e orientam a organização do currículo prescrito. O estudo fundamenta-se em discussões sobre formação de professores, oralidade, gêneros orais e ensino de Língua Portuguesa, considerando a necessidade de que a formação inicial contemple a oralidade não apenas como prática comunicativa, mas também como objeto de ensino. Foram analisadas matrizes curriculares, ementas, objetivos, componentes de prática como componente curricular, estágios e bibliografias indicadas nos PPC, com atenção às menções explícitas ou implícitas à oralidade e aos gêneros orais. Os resultados indicam que, nos documentos analisados, a oralidade aparece de forma desigual: em alguns cursos, há disciplinas específicas ou referências teóricas pertinentes; em outros, ela surge de modo difuso, associada a seminários, apresentações, leitura e produção textual ou práticas avaliativas. Conclui-se que, embora os PPC reconheçam a importância da linguagem oral no perfil formativo dos licenciandos, a oralidade ainda tende a ocupar lugar secundário e pouco sistematizado como objeto de ensino na formação inicial de professores de Língua Portuguesa.

Palavras-Chave: Formação docente. Oralidade. Gêneros orais. Projeto Pedagógico de Curso. Letras.

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em muitos contextos escolares, a oralidade tende a ser abordada de forma secundária, sem sistematização e com pouca intencionalidade pedagógica que a reconheça como prática linguística complexa e fundamental para a atuação social e profissional. Essa lacuna também se reflete na formação inicial de professores, especialmente nos cursos de Letras, em que, por vezes, o foco recai sobre as práticas de leitura e escrita (Costa-Maciel; Barbosa, 2016; Luna, 2017a; Dolz; Storto; Graça; Silva, 2023; Forte-Ferreira; Magalhães, 2023; entre outros).

Diante desse cenário, torna-se relevante investigar como a oralidade tem sido contemplada nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de licenciaturas em Letras, considerando que esses documentos orientam a estrutura curricular e refletem as concepções de ensino e aprendizagem das instituições. A análise desses documentos permite compreender em que medida os cursos de formação têm assumido o compromisso com a formação de professores capazes de planejar, desenvolver e avaliar práticas orais no ambiente escolar, alinhadas às demandas sociais e às diretrizes da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018).

Assim, este artigo tem como objetivo examinar como a oralidade e os gêneros orais são contemplados em Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de licenciaturas em Letras de instituições públicas paranaenses. Os objetivos específicos

são: a) identificar disciplinas, ementas, objetivos e componentes curriculares que mencionam a oralidade, a fala, a língua oral ou os gêneros orais; b) examinar o grau de explicitação e sistematização da oralidade como conteúdo, prática formativa e objeto de ensino; c) verificar a presença de referenciais teóricos voltados à oralidade, à língua falada e aos gêneros orais nas bibliografias dos PPC; d) discutir indícios de valorização, secundarização ou apagamento da oralidade na formação inicial de professores de Língua Portuguesa.

Parte-se da perspectiva de que a inserção da oralidade como objeto de ensino exige tanto o reconhecimento de sua complexidade quanto a promoção de práticas formativas articuladas aos contextos de uso da linguagem. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se em autores da Didática do Oral, que discutem a formação docente e a centralidade da oralidade nos processos educativos. Os procedimentos metodológicos adotados, de natureza qualitativa e documental, buscaram analisar a organização curricular, as ementas, os objetivos e a bibliografia dos cursos investigados, identificando se há espaço destinado à sistematização do ensino da oralidade na formação inicial de professores de Língua Portuguesa em contexto paranaense.

3.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação inicial de professores é um período de estudo que busca integrar a teoria com a prática para que o profissional possa adquirir diversas habilidades e conhecimentos para o exercício da profissão. Contudo, alguns autores, incluindo Nóvoa (2017), afirmam que há uma distância entre a universidade e a escola, ou seja, um afastamento entre a teoria ensinada na universidade e a prática de sala de aula. Para que isso cesse, é necessário “[...] pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão” (Nóvoa, 2017, p. 1109). Isso porque, por um tempo, observou-se que a universidade deu maior ênfase à dimensão teórica do ensino em detrimento de uma formação docente que integrasse teoria e prática de maneira equilibrada.

Para que se formem bons professores, a atuação docente não pode limitar-se à transmissão de conteúdos (Nóvoa, 2017). Desse modo, “é necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha

riqueza formativa. Facilmente se compreende que quem não lê, muito dificilmente poderá inspirar nas crianças o gosto pela leitura” (Nóvoa, 2017, p. 1122). O autor defende que o ensino não pode ser apenas técnico ou funcional, mas precisa ter vivências. O professor deve possuir um repertório amplo de conhecimentos e experiências que o capacitem a estabelecer diálogos significativos com os alunos, oferecendo sentido, contexto, referências culturais e possibilidades de reflexão. Mais do que transmissor de conteúdos, o docente é um mediador entre a teoria e a prática, oportunizando a construção de sentidos.

Com isso, retoma-se Tardif (2017) com os saberes dos professores em seu trabalho. Para o autor, o saber é plural e atuar em sala é ter/adquirir saberes da profissão, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. O saber docente parte da experiência real e evolui com o tempo, apoiado tanto em saberes formais quanto em vivências pessoais. Sob este ângulo, Tardif (2017) argumenta que é necessário saber fazer e saber explicar o que se faz, saber o porquê de fazer.

Nessa perspectiva, não basta fazer bem alguma coisa para falar de ‘saber-fazer’: é preciso que o ator saiba por que faz as coisas de uma certa maneira. Nessa mesma perspectiva, não basta dizer bem alguma coisa para saber do que se fala (Tardif, 2017, p. 198).

Tardif (2017) nega a ideia de que a competência profissional se resume à execução correta de tarefas. Um professor que aplica uma atividade de forma eficiente, por exemplo, não necessariamente compreende os fundamentos pedagógicos que justificam aquela prática. Saber-fazer, portanto, de acordo com o autor, envolve entender criticamente as finalidades da ação, as implicações e adequações a cada contexto.

Na mesma vertente, Gomes e Leurquin (2021) integram a sistematização como ponto chave para a formação profissional.

Isso implica dizer, também, que se faz necessária a sistematização de estudos científicos que contribuam com a compreensão tanto do que se faz no contexto de sala de aula de línguas – quando falamos sobre como e quais objetos selecionar para o ensino – quanto no que diz respeito à mobilização de saberes feita pelos professores para o desenvolvimento do agir professoral desempenhado por esses sujeitos no processo de interação didática em sala de aula ou para a construção de materiais didáticos (Gomes; Leurquin, 2021, p. 133).

Os autores defendem a importância de pesquisas sistemáticas que investiguem a prática docente no ensino de línguas. Essa sistematização não apenas organiza e legitima saberes práticos e teóricos, mas favorece também a reflexão crítica sobre o que ocorre efetivamente em sala de aula, indo além de prescrições normativas ou de manuais pedagógicos. A seleção de conteúdos e objetos de ensino é um ato pedagógico intencional e reflexivo, enfatizando que a escolha do que ensinar não deve ser arbitrária ou apenas baseada em currículos prontos, mas sim fundamentada em critérios científicos, pedagógicos e contextuais, o que demanda pesquisa e reflexão.

O "agir professoral", de acordo com Gomes e Leurquin (2021), é entendido como a prática do professor em ação, isto é, sua atuação concreta em sala, que envolve tomada de decisões, improvisações, estratégias didáticas, mediações etc. Para isso, o professor mobiliza uma série de saberes: teóricos; práticos; experienciais. Esses saberes precisam ser estudados e valorizados. Assim, tanto o que acontece na dinâmica da aula, quanto o que está por trás da elaboração dos materiais didáticos, merecem atenção científica.

Ao reconhecer a formação inicial como parte fundamental na vida do profissional, em que se adquirem saberes para o exercício da profissão, é de suma importância que o ensino da oralidade se faça presente nessa etapa dos licenciandos em Letras. Todavia, constata-se que, historicamente, essa dimensão tem recebido pouca atenção.

Dolz, em entrevista, ao listar desafios da atualidade com que se depara a Didática do Oral, relata que a formação dos professores é um obstáculo.

Quando estava a dar aulas, os cursos de Didática do Francês eram obrigatórios, mas os cursos sobre Didática do Oral já não eram. É certo que eu dava nos cursos de Francês conteúdos de oralidade, mas eu precisava de cursos inteiros para apresentar as bases do ensino da oralidade (Dolz; Storto; Graça; Silva, 2023, p. 171).

Em sua fala, Dolz reforça a necessidade urgente de se instituírem disciplinas específicas nos currículos de formação de professores que ofereçam conhecimentos teóricos e fundamentos metodológicos que subsidiem a prática do ensino da oralidade.

Já Costa-Maciel e Barbosa (2016, p. 92) revelam que a discussão "[...] de que a oralidade é um objeto de ensino com saberes específicos, a serem

ensinados-aprendidos” não é bem compreendida pelos professores que lidam com a questão da didatização do eixo da oralidade, pois, para os professores entrevistados na pesquisa das autoras, ainda falta clareza no que precisa ser ensinado. Isso porque muitas vezes a oralidade é vista como algo que se aprende sozinho, natural ao sujeito. Contudo,

O fato de que a fala é aprendida de forma espontânea nas interações não pode reduzi-la à informalidade e à ausência de desenvolvimento sistemático na escola e na universidade. Essa concepção, que torna o exercício da oralidade contingencial, precisa ser rebatida em prol de um ensino reflexivo e contínuo calcado no agir social (Forte-Ferreira; Magalhães, 2023, p. 241).

Na mesma vertente, de acordo com Magalhães, Bueno, Storto e Costa-Maciel (2022, p.389), é equivocado afirmar, em parte, que os estudantes chegam à escola sabendo falar, pois, embora dominem as interações informais e consigam produzir e compreender gêneros orais mais espontâneos, ainda enfrentam desafios com gêneros mais complexos que exigem o uso da fala pública. Essa competência, por sua vez, não se desenvolve naturalmente, mas requer espaços de reflexão e sistematização. Nesse sentido, a escola assume um papel fundamental, por meio do qual é possível promover o ensino de interações orais mais formais e planejadas, especialmente por meio de gêneros orais.

Entretanto, entendia-se ao longo da história que não era necessário tomar a oralidade como objeto de ensino, sendo tratada apenas como instrumento para outros fins. Conforme Luna (2017a, p.88),

um desafio enfrentado pelos futuros profissionais era o planejamento de atividades escolares para reflexões sistemáticas em torno dos orais e da relação fala-escrita (atividades-fim) em detrimento de atividades de oralidade apenas para o desenvolvimento de competências no âmbito da leitura e produção escrita (atividades-meio).

Além da utilização da oralidade simplesmente como processo para melhorar a leitura ou a produção escrita, Forte-Ferreira e Magalhães (2023) expõem que, embora seja solicitado na universidade alguns gêneros orais, como a produção de seminário, os licenciandos não adquirem consciência dessa produção, pois a prática é voltada exclusivamente para a avaliação de determinada disciplina e não para o domínio da fala pública. Entende-se, desse modo, que faltam processos

organizados e sequenciais que direcionam os alunos a assimilar não só o conteúdo temático, mas o gênero de modo amplo. Ainda no exemplo da apresentação de seminário, as autoras comentam que, por vezes, acredita-se que saber o conteúdo é suficiente, não tendo a consciência de que a postura do falante, o ritmo de fala e a organização do ambiente são tão relevantes quanto.

Ademais, em sua pesquisa, Luna (2017a) evidencia que as dificuldades para o ensino da oralidade na disciplina de didática estavam voltadas à recente e escassa discussão e elaboração de materiais nessa perspectiva, tendo pouca teoria e prática nas universidades e escolas básicas sobre oralidade. Em decorrência, os problemas decorreram da falta de conhecimento prévio dos licenciandos, forçando o docente universitário a voltar para o básico do oral em vez de ensinar a transpor conhecimento para a sala de aula, que é o que se espera do futuro profissional.

Sobre a transposição didática, Luna (2017b, p. 21) defende que apenas o acesso e leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não é suficiente para compreender conceitos que não foram trabalhados na formação inicial e não asseguram uma transposição didática adequada. Dessa forma, o autor afirma, que quando a oralidade é bem trabalhada na formação inicial realmente como objeto de ensino, não há carência ao transpor conteúdo para a escola básica. Sendo assim, a formação de excelência impacta na capacidade do futuro professor.

Apesar do ensino da oralidade ser refletido em algumas pesquisas e em documentos oficiais que regem a prática docente, conforme apontado em tópico anterior, ainda é necessário que o formador desperte essa relevância para o futuro professor (Luna, 2017b, p. 29).

Luna (2017b) expõe que, embora a discussão em relação ao ensino da oralidade tenha aumentado e esteja contemplado em documentos oficiais, há uma lacuna persistente entre as diretrizes e a prática formativa. Desse modo, a efetiva valorização no contexto da formação inicial ainda depende, em grande medida, da atuação consciente e intencional do formador.

Por esse ângulo, as autoras Magalhães, Bueno, Storto e Costa-Maciel (2022) defendem a intensificação de ações formativas para ampliação das práticas orais no contexto de formação docente, bem como a promoção de atividades que abordem a transposição didática, articulando com os materiais, os documentos

normativos e as práticas pedagógicas. Isso porque, conforme as docentes, as lacunas em relação ao ensino de gêneros orais se devem a:

1. ausência de discussão com/sobre a oralidade nos cursos de Letras e Pedagogia, licenciaturas que formam professores/as que ensinam a Língua Portuguesa na escola básica; e 2. pouca interação dos/as graduandos/as com gêneros orais, de forma sistematizada, em diferentes situações acadêmicas e profissionais (Magalhães; Bueno; Storto; Costa-Maciel, 2022, p. 390).

Essa constatação, em consonância ao que foi exposto, aponta o carecimento de reformulações curriculares que incluam, de maneira sistemática, a oralidade como objeto de ensino e de reflexão, como também proporcionar aos futuros professores experiências concretas com gêneros orais a fim de contribuir para um ensino mais eficaz da linguagem oral na educação básica. As pesquisadoras reafirmam que o professor em formação, seja inicial ou continuada, carece de práticas de análise materiais e gêneros em interações reais, de elaboração de materiais e de produção de gêneros orais.

Para isso, programas como Residência Pedagógica (citado no trabalho de Gomes; Leurquin, 2021) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ambos coordenados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e outros, em que os graduandos podem ter acesso ao longo do curso, são evidenciados como potências de grandes vivências e experiências que favorecem a atuação do futuro professor.

Conclui-se com Forte-Ferreira e Magalhães (2023) a relevância de que a oralidade seja inserida nos currículos da educação superior tanto como objeto de estudo quanto como prática interativa. Essa inserção visa à sistematização dos modos de organização e funcionamento dos textos orais que circulam nesse contexto, especialmente na formação de futuros docentes, os quais irão, posteriormente, ressignificar essas práticas no ambiente escolar. Apesar de muito ter sido feito, ainda chega pouco à escola. Assim, é necessário dar conhecimento ao docente para que possa se apropriar e, com criticidade, saber fazer.

Portanto, a formação docente é um processo que vai além da aquisição de conhecimentos teóricos, mas que demanda também experiências concretas e significativas, “Por isso, é tão importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e

cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor” (Nóvoa, 2017, p. 1123). Sem esse entrelaçamento, o processo formativo corre o risco de tornar-se distante, abstrato e pouco eficaz.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008), de natureza documental (Gil, 2002) e interpretativa, uma vez que toma os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) como fontes de análise para compreender como a oralidade é prevista no currículo prescrito de cursos de licenciatura em Letras. A opção pela análise documental justifica-se pelo fato de os PPC orientarem a organização curricular, explicitarem objetivos formativos, definirem componentes curriculares e indicarem concepções de linguagem, ensino e formação docente assumidas institucionalmente.

O *corpus* da pesquisa é composto por nove PPC de cursos de licenciatura em Letras de instituições públicas de ensino superior do estado do Paraná (das sete estaduais e de duas instituições federais), disponíveis publicamente nos sites institucionais das universidades no momento da coleta. Foram incluídos documentos referentes a cursos de licenciatura que disponibilizavam matriz curricular, ementas, objetivos do curso ou perfil do egresso e bibliografias dos componentes curriculares. Foram excluídos documentos incompletos ou indisponíveis para consulta integral, bem como cursos cujos PPC não apresentavam informações suficientes para a análise das disciplinas e de suas ementas.

A análise concentrou-se nos seguintes elementos dos PPC: a) perfil do egresso e objetivos do curso; b) matriz curricular; c) ementas dos componentes curriculares; d) objetivos das disciplinas, quando disponíveis; e) componentes de prática como componente curricular; f) estágio supervisionado; g) bibliografias básicas e complementares; h) menções explícitas ou implícitas à oralidade, à fala, à língua oral, aos textos orais e aos gêneros orais. Essa delimitação permitiu verificar não apenas se a oralidade era mencionada nos documentos, mas também qual estatuto curricular assumia em cada PPC. A tabela a seguir apresenta uma triagem do *corpus*.

Tabela 1 - Triagem do corpus

Instituição	Ano do PPC	Matriz	Ementas	Bibliografia	Estágio/PCC
1	2022	Sim	Sim	Sim	Sim
2	2022	Sim	Sim	Parcial	Parcial
3	2022, republicado em 2023	Sim	Sim	Parcial	Parcial
4	2021	Sim	Sim	Sim	Sim
5	2024, retificação de PPC de 2023	Sim	Sim	Sim	Sim
6	2022	Sim	Sim	Indisponível no doc.	Parcial
7	20-- (indisponível no doc.)	Sim	Parcial	Indisponível no doc.	Sim/APCC
8	2022, arquivo atualizado em 2025	Sim	Sim	Sim	Sim
9	2020	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: a autora.

Cabe destacar que os PPC analisados apresentam diferentes datas de elaboração e atualização, bem como bibliografias compostas por obras publicadas em distintos períodos históricos. Assim, a presença de referências mais antigas nos documentos reflete as indicações bibliográficas constantes nos próprios PPC. Considerou-se, portanto, a bibliografia prescrita em cada documento como elemento de análise, independentemente do ano de publicação das obras referenciadas.

A análise documental baseou-se nos pressupostos de Gil (2002), buscando descrever os dados e interpretá-los conforme os referenciais teóricos. Os PPC foram lidos com foco na matriz curricular do curso, nas ementas e nos objetivos das disciplinas, bem como nas menções explícitas ou implícitas ao ensino da oralidade e na bibliografia recomendada.

A classificação dos dados considerou quatro níveis de presença da oralidade nos documentos, conforme o quadro a seguir: **(1) presença sistematizada**, quando há disciplina específica, ementa explícita, bibliografia pertinente e articulação com práticas de ensino; **(2) presença parcial**, quando a oralidade é mencionada em ementas, objetivos ou bibliografias, mas sem desenvolvimento sistemático; **(3) presença difusa ou incidental**, quando aparece apenas como prática avaliativa, atividade de apresentação ou competência genérica, sem tratamento como objeto de ensino; e **(4) ausência**, quando não há menção relevante à fala, à oralidade, aos gêneros orais e à produção oral.

Quadro 11 - Critérios de classificação da presença da oralidade nos PPC analisados

Classificação	Critério adotado	Exemplo de ocorrência
Presença sistematizada	Há disciplina específica ou componente com ementa explícita sobre oralidade/ gêneros orais, bibliografia pertinente e articulação com prática docente.	Disciplina de oralidade, metodologia de ensino da oralidade, gêneros orais na escola.
Presença parcial	Há menção à oralidade em ementas, objetivos ou bibliografias, mas sem centralidade no componente.	Leitura e produção textual com menção à produção oral; estágio com apresentações.
Presença difusa/incidental	A oralidade aparece como atividade ou competência genérica, sem tratamento conceitual ou didático.	Seminários, exposições orais, comunicação acadêmica.
Ausência identificável	Não foram encontradas menções relevantes à oralidade, à fala, à produção oral ou aos gêneros orais.	Nenhuma disciplina ou bibliografia específica.

Fonte: a autora.

Os dados coletados foram analisados em consonância com a fundamentação teórica apresentada, especialmente os estudos de Nóvoa (2017), Tardif (2017), Magalhães, Bueno, Storto e Costa-Maciel (2022), Luna (2017a, 2017b), Gomes e Leurquin (2021), Forte-Ferreira e Magalhães (2023), entre outros, que discutem a formação docente e a centralidade da oralidade nos processos formativos.

A escolha por investigar os PPC se justifica por entender que esses documentos orientam a organização curricular e sinalizam as concepções formativas das instituições, refletindo (ou não) o compromisso com a formação ampla e contextualizada dos futuros professores. Assim, compreender como (ou se) a oralidade é contemplada nesses projetos permite identificar lacunas formativas e propor avanços para uma formação docente mais coerente com as exigências da prática pedagógica contemporânea.

No entanto, é importante ressaltar que a análise dos PPC permite compreender o modo como a oralidade é prevista no currículo prescrito, mas não autoriza conclusões definitivas sobre as práticas efetivamente desenvolvidas pelos docentes em sala de aula. Assim, os resultados apresentados indicam tendências documentais e curriculares, e não a totalidade das práticas formativas realizadas nos cursos analisados.

3.4 ANÁLISE DA RECORRÊNCIA DO ENSINO DA ORALIDADE EM PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC) DE LETRAS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ (PR)

Comum a todos os PPC, está a citação da Resolução CNE/CES n. 492, de 03 de abril de 2001, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para diversos cursos de graduação, inclusive o de Letras. Uma parte bastante citada do documento nos PPC é a do “Perfil dos Formandos” que ressalta “O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais culturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (Brasil, 2001, p. 30).

Logo na sequência do arquivo, em “Competências e Habilidades” é mencionado o tópico “Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos” (Brasil, 2001, p. 30). Além dessas breves citações sobre o domínio da oralidade, a resolução não a destaca de forma explícita e aprofundada como um eixo central, como um objeto de ensino, embora contemple elementos que abram espaço para sua abordagem no currículo, ao valorizar a linguagem em uso.

Além disso, o documento propõe que o egresso do curso de Letras seja capaz de atuar criticamente no ensino da língua, compreendendo os processos de significação em contextos variados. Isso implica considerar não apenas a língua escrita, mas também as manifestações orais como componentes essenciais na formação docente. A resolução reconhece a necessidade de domínio das competências linguísticas (entre elas, as habilidades de produção e compreensão oral) para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com as realidades dos educandos. Do mesmo modo, ao destacar a importância do uso de diferentes tecnologias e recursos didáticos, as diretrizes reforçam a atualidade de práticas pedagógicas que valorizem gêneros orais mediados por tecnologias, como seminários, podcasts e videorresenhas.

Ainda que o Parecer CNE/CES n. 492, de 3 de abril de 2001, não aborde a oralidade como um eixo central ou de maneira aprofundada, oferece aberturas curriculares que permitem aos cursos de Letras construir propostas formativas que reconheçam e valorizem a oralidade como parte indissociável do

ensino da língua. A partir de então, o que se verifica por meio da análise é que o documento presume os contextos orais superficialmente e, na prática, poucos PPC priorizam o eixo da oralidade, como se detalha a seguir.

Ao analisar o PPC da Instituição 1, de 2022, observa-se que apenas a disciplina intitulada “Ensino da Prática Discursiva da Oralidade” oferece bases teóricas mais profundas e é voltada efetivamente ao ensino da oralidade, conforme lista de referência e ementa: “Fala e Oralidade nas práticas sociais. Continuum fala-escrita. Oralidade e gêneros da tradição oral no ensino de língua portuguesa. Vivências de ensino da oralidade na sala de aula. Oralidade e os gêneros orais em livros didáticos. Ensino da oralidade e de gêneros orais em documentos oficiais de educação.”

Já a disciplina “Desenvolvimento Acadêmico-Científico II” prevê a produção de seminário, ao lado de outros gêneros escritos, e aborda algumas bibliografias do ensino do gênero oral seminário. Na disciplina “Ensino da Prática Discursiva da Produção de Textos”, e algumas outras, cita brevemente a oralidade mediante uma obra consultada, sem aprofundamento, sem bases teóricas, como também em “Linguagem: dimensões históricas e sociais I”, mencionando brevemente para tratar da parte mais fonética/som da fala.

De fato, a única disciplina que fornece bases teóricas aprofundadas sobre o ensino da oralidade recebe carga horária de Prática como Componente Curricular (PCC) obrigatória menor que as demais práticas, como é possível observar na Figura 2. Ainda assim, a Instituição 1 demonstra preocupação com ensino da oralidade ao inseri-la de tal forma, efetivamente em uma disciplina também com carga horária prática.

Figura 2 – Componentes de prática curricular no PPC

4.1.5 Componentes de Prática como Componente Curricular (PCC) – Obrigatório			
COMPONENTES	TOTAL CH semanal	TOTAL CH H/AULA Semestral	TOTAL CH semestral
AEX I	4h	72h	60h
AEX II	4h	72h	60h
AEX III	4h	72h	60h
Ensino da Prática Discursiva da Leitura	2h	36h	30h
Ensino da Prática Discursiva da Produção de Textos	2h	36h	30h
Ensino da Prática Discursiva da Oralidade	2h	12h	10h
Formação de Professores para o Trabalho com Educação Especial e Inclusiva I	2h	36h	30h
Formação de Professores para o Trabalho com Educação Especial e Inclusiva II	2h	36h	30h
Formação Docente e Globalização	2h	36h	30h
Linguística Aplicada à Língua Inglesa I	2h	36h	30h
Formação do Professor de Literaturas	2h	36h	30h
TOTAL			400h

Fonte: dados da pesquisa.

A análise do PPC de Letras da Instituição 2, de 2022, revela uma preocupação com as práticas de leitura, escrita, oralidade, entre outras na formação do professor. No entanto, observa-se um tratamento desigual entre essas competências, especialmente no que diz respeito à oralidade.

O documento dedica menos espaço a essa prática e a aborda de maneira superficial, limitando-se à menção de dois autores como Marcuschi e Bakhtin, sem aprofundar as características próprias da linguagem oral ou oferecer um suporte teórico mais diversificado. Essa lacuna teórica contrasta com a abordagem de práticas como leitura e escrita, com prevalência da escrita, pondo a oralidade em um papel secundário na formação docente.

Apesar dessa limitação, o currículo mais recente do curso apresenta um avanço importante ao incluir a disciplina "Metodologia de Ensino X: Oralidade". A ementa dessa disciplina propõe o estudo da produção, compreensão e análise da oralidade, com destaque para sua presença nos documentos oficiais de ensino e sua integração com outras formas de linguagem, além de relacioná-la ao letramento. Não

obstante, ao analisar outras disciplinas da área de metodologia, como "Metodologia de Ensino VI: Produção de Textos", de acordo com a ementa "Concepções de texto, escrita e produção escrita. O lugar da reescrita. Propostas e avaliações de produção textual. Interfaces análise linguística e produção textual.", percebe-se que a produção textual continua sendo tratada predominantemente sob a perspectiva da escrita, pois não há menção à produção de textos orais, o que reforça a ideia de que a oralidade, embora incorporada formalmente ao currículo, ainda necessita de um tratamento mais sistemático, articulado e aprofundado.

No PPC de 2022 da Instituição 3, não foram identificadas disciplinas específicas voltadas à oralidade, mas para o componente "Oficina de leitura e produção textual em Língua Portuguesa" há uma ementa e objetivos; um deles é "Desenvolver e/ou otimizar nos alunos competências relativas à leitura e produção de textos orais e escritos, pertencentes a diferentes situações de interação e de comunicação". É o único componente de Língua Portuguesa que brevemente cita a oralidade nos objetivos. Diferente dos demais, esse PPC não apresenta bibliografia após as ementas das disciplinas, dificultando a análise.

Ao analisar o PPC da Instituição 4, de 2021, é possível perceber que a disciplina intitulada "Práticas de Leitura e escrita de textos acadêmicos" apresenta a seguinte ementa: "Estudo e desenvolvimento da compreensão e produção oral e escrita de textos acadêmicos. Procedimentos de reescrita/reestruturação orientada dos textos produzidos. Adequação do texto às diferentes condições de produção. A comunicação e as competências linguísticas na educação ambiental. Linguagem científica. Análise linguística voltada à produção dos textos". Contudo, ainda que seja prevista a produção oral, na lista de documentos, não foram identificados textos próprios da oralidade; já os componentes "Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa II" e "Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa III" trazem a obra *Gêneros Orais e Escritos na escola*, de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) em sua bibliografia.

É interessante ressaltar o fato de que alguns PPC, como o da Instituição 4, citam que os egressos do curso devem ser capazes de produzir textos nas modalidades escrita e oral, bem como usar proficientemente a Língua Portuguesa nos contextos oral e escrito, sem prever que o ensino da oralidade esteja presente nas ementas e nas bases bibliográficas.

Isso também acontece no PPC da Instituição 5, de 2024, que propõe habilidades aos egressos, como ler, compreender e analisar os usos da Língua Portuguesa, das línguas adicionais e Libras nas suas manifestações oral e escrita culta. Entretanto, nas ementas das disciplinas, quase não há menção à oralidade e aos gêneros orais. Por exemplo, a disciplina “Linguística Aplicada” tem como ementa: “Reflexões sobre diversidade linguístico-cultural a partir da LA como campo teórico-metodológico de estudo da linguagem. Reflexões sobre leitura, escrita e oralidade a partir dos estudos de letramento como subsídio para formação de professoras/es”, mas não apresenta textos para basear as reflexões orais. Apesar disso, obras como *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*, de Ana Cristina Souza de Alcântara (2003), e *Gêneros orais e escritos na escola*, de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), aparecem em outras ementas.

Já o PPC da Instituição 6, de 2018, dispõe na ementa da disciplina “Leitura e Produção Textual” a questão dos recursos linguísticos e para-linguísticos da exposição oral em contextos acadêmico-formais, todavia, enfatiza a escrita acadêmica. Como o PPC não cita o embasamento teórico, a análise fica restrita. Cita também no componente “Literatura Infantil e Juvenil” os gêneros orais como veículos da Literatura Infantil e Juvenil. Além disso, esse PPC abrange na “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa”: “Aspectos sócio-históricos e cognitivos implicados na leitura, na oralidade e na produção escrita. Observação analítica dos fenômenos didáticos. Elaboração didática de práticas de leitura, oralidade, produção escrita e análise linguística. Regência de classe”.

A Instituição 7 oferece um PPC que não inclui disciplinas tampouco obras sobre o ensino da oralidade e gêneros orais.

O PPC da Instituição 8, de 2022, é bem estruturado, mas fornece componentes curriculares e ementas voltados profundamente para a escrita, como a ementa da disciplina “Língua Portuguesa IV” que dispõe: “Análise sintática do período simples do português a partir da perspectiva da Gramática Normativa. Discussão sobre formas tradicionais de análise e sobre contribuições dos estudos linguísticos formais e funcionais. Leitura, interpretação e produção textual com ênfase na inteligência do conceito e uso da crase, pontuação e os casos de regência nominal e verbal”. A disciplina “Mídia e Linguagens” é a única deste PPC que prevê na bibliografia o livro *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*, organizado por Hudinilson Urbano e publicado pela Editora Cortez em 2001.

Por fim, o PPC da Instituição 9, de 2020, revela que a oralidade não é tratada de forma aprofundada nem sistemática ao longo da grade curricular, tanto nas disciplinas obrigatórias quanto nas optativas, aparecendo de modo disperso. Em “Português Adicional Intermediário I”, a ementa propõe o aprofundamento da interação oral e escrita, mas sem detalhamento ou bibliografia diretamente relacionada à oralidade. Na disciplina “Estudos da Língua Portuguesa I”, é citado o desenvolvimento de competências de compreensão e produção oral e escrita, considerando contextos diversos. Já o componente curricular intitulado “Estudos da Língua Portuguesa II” traz como ementa: “Aprimoramento da compreensão e produção oral e escrita em espanhol língua adicional considerando suas variações linguísticas e discursivas. Ênfase na oralidade e na descrição e análise linguística nos níveis fonético-fonológico, em contraste com o espanhol: reflexão sobre a prática didática”. Além disso, traz algumas bibliografias sobre a oralidade. Isso posto, essa disciplina menciona ênfase na oralidade, mas de forma difusa, uma vez que a ementa articula diferentes línguas e dimensões de ensino, sem explicitar com precisão como a oralidade será abordada como objeto de estudo ou de prática pedagógica.

Ainda, outra disciplina, “Estudos da Língua Portuguesa III” oferece como ementa: “Consolidação da compreensão e produção oral e escrita em português língua adicional. Leitura crítica de diversos gêneros, incluindo textos acadêmicos, jornalísticos e literários. Ênfase na escrita e na análise linguística nos níveis morfológico e sintático, em contraste com o espanhol, reflexão sobre a prática didática”. Cita a produção oral, mas deixa claro que o foco é a escrita. Por fim, o componente “Linguística Textual” tem como bibliografia complementar o livro *Gêneros orais e escritos na escola*, Schneuwly, Dolz e colaboradores. Já a disciplina “Leitura e Produção Textual” tem o mesmo texto como base.

O quadro a seguir sintetiza a análise de Projetos Pedagógicos de Curso de instituições públicas do Paraná, com o objetivo de identificar a presença do ensino da oralidade na formação inicial de professores de Letras.

Quadro 12 - Síntese da análise de PPC

Instituição	Disciplinas com foco em oralidade	Bibliografias específicas sobre oralidade	Articulação com prática como componente curricular, estágio ou atividades didáticas	Observações gerais
1	“Ensino da Prática Discursiva da Oralidade”; “Desenvolvimento Acadêmico-Científico II” (seminários)	Sim (Dolz & Schneuwly, Marcuschi etc.)	Sim (mas com carga horária menor)	Única instituição com disciplina dedicada à oralidade e com base teórica sólida
2	“Metodologia de Ensino X: Oralidade”	Parcial (Marcuschi, Bakhtin)	Sim (na disciplina específica)	Avanço recente; oralidade ainda vista de forma desigual frente à escrita
3	“Oficina de Leitura e Produção Textual” (cita oralidade nos objetivos)	Não informada (ausência de aprofundamento conceitual)	Parcial (menção genérica)	Oralidade citada superficialmente; análise prejudicada pela falta de referências
4	“Práticas de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos”	Sim (Dolz & Schneuwly em disciplinas teóricas)	Parcial (presente nos objetivos)	Oralidade mencionada como competência do egresso, mas pouco desenvolvida
5	“Linguística Aplicada”	Sim (Dolz & Schneuwly, Signorini)	Parcial	Citações pontuais à oralidade; foco teórico mais amplo (letramentos)
6	“Leitura e Produção Textual”; “Literatura Infantil e Juvenil”; “Prática de Ensino e Estágio”	Sim (em algumas disciplinas)	Sim	Oralidade presente em contextos específicos (ex: literatura infantil e estágio)
7	Nenhuma identificada	Não	Não	Não foram identificadas menções relevantes ao ensino da oralidade nem bibliografias específicas
8	“Mídia e Linguagens” (única com bibliografia pertinente)	Sim (Urbano, Dino Preti)	Não	Forte ênfase na escrita

9	“Estudos da LP II e III”, “Leitura e Produção Textual”, “Linguística Textual”	Sim (Dolz & Schneuwly)	Parcial (com articulação difusa entre línguas e dimensões de ensino)	Oralidade aparece, mas de forma difusa e pouco sistemática
---	--	---------------------------	---	--

Fonte: a autora.

A síntese apresentada evidencia que a oralidade ocupa lugar desigual nos PPC analisados. Em algumas instituições, há componentes curriculares específicos ou com maior proximidade temática, como disciplinas voltadas à prática discursiva da oralidade ou à metodologia de ensino da oralidade. Nesses casos, observa-se maior possibilidade de sistematização do conteúdo, sobretudo quando as aulas se articulam a referenciais teóricos sobre gêneros orais, língua falada e ensino da oralidade. Em outras instituições, entretanto, a oralidade aparece de modo parcial, vinculada a disciplinas de leitura e produção textual, Linguística Aplicada, estágio, literatura infantil ou práticas acadêmicas, sem necessariamente constituir objeto central de ensino. Esse dado confirma a observação de Marcuschi (2008) e Dolz e Schneuwly (2004), de que persiste uma tradição escolar grafocêntrica, que tende a relegar a oralidade a um papel secundário.

Os dados indicam, ainda, que a presença da oralidade nos documentos curriculares nem sempre equivale à sua sistematização como objeto de formação docente. Em diversos PPC, ela aparece associada a seminários, apresentações orais, comunicação acadêmica ou práticas avaliativas, o que sugere uma compreensão mais instrumental da fala. Nesses casos, a oralidade tende a ser tomada como meio de exposição de conteúdos, e não como objeto de análise, planejamento, ensino e avaliação. Essa distinção é relevante, pois o futuro professor não necessita apenas realizar práticas orais durante sua formação, mas compreender os modos de funcionamento dos gêneros orais e aprender a didatizá-los na educação básica.

Percebe-se, ainda, uma visão restrita da oralidade como “falar bem em público”, desvinculada de sua dimensão social, discursiva e ideológica. Em consonância com Bakhtin (2003), é preciso compreender que os discursos, inclusive o oral, não são neutros, mas constituídos de vozes sociais e de relações de poder. Ao não problematizar essas questões, a formação inicial corre o risco de reproduzir

práticas que desconsideram a pluralidade de usos da língua e as identidades dos sujeitos.

Outro ponto que emerge é a carência de propostas pedagógicas sistemáticas para o desenvolvimento da oralidade, o que reforça a percepção de uma formação fragmentada. A ausência de planejamento intencional limita o potencial da oralidade como prática constitutiva da docência. Também se observa que a bibliografia diretamente relacionada à oralidade ou a gêneros orais aparece de maneira irregular. Algumas instituições indicam autores vinculados aos estudos da oralidade, da língua falada ou dos gêneros orais; outras apresentam referências mais amplas, sem centralidade no ensino do oral. Essa irregularidade sugere que a oralidade, embora reconhecida nos documentos oficiais como dimensão constitutiva da formação em Letras, ainda não ocupa posição curricular equivalente à leitura, à escrita e à análise linguística nos PPC analisados.

Ao findar o estudo dos PPC, é relevante refletir na possibilidade de que, apesar de os currículos demonstrarem uma abordagem diminuta da oralidade,

[...] cada professor elabora um plano de curso para a disciplina que irá ministrar, baseado na ementa posta no PCC. Portanto, a depender das concepções e forma de trabalho de cada docente, os planos de curso podem ou não contemplar os aspectos da oralidade, independentemente de eles estarem ou não previstos no documento (Silva, 2023, p. 59).

Assim, o docente que possui formação teórica e prática sobre o ensino da oralidade pode apresentar melhores condições para desenvolver um trabalho sistematizado com esse eixo em sala de aula. Todavia, se o PPC do curso e o Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, não preveem esse eixo de maneira explícita, é pouco provável que docentes sem formação acerca do oral incluam essa dimensão em seu plano de curso e, conseqüentemente, em suas aulas.

Ainda que o Parecer CNE/CES n. 492, de 3 de abril de 2001, abra espaço para o ensino da oralidade, não é suficiente para efetivar na prática a competente formação do professor em relação à oralidade e gêneros orais. A realização de avaliações orais, como seminários e debates, não basta, visto que esta prática de avaliação não incorpora o gênero como objeto de ensino muitas vezes, o que não é suficiente para que o futuro professor saiba ensinar o oral em sua carreira.

Portanto, é necessário que os documentos também disponham de obrigações básicas para que os currículos possam ter bases fundamentadas para seguir.

Outro aspecto que merece destaque é que, em nenhum dos nove Projetos Pedagógicos de Curso analisados, foi identificada qualquer menção ao gênero videorresenha, seja como objeto de estudo ou referência bibliográfica. Esse dado revela que os currículos ainda demonstram pouca aproximação com gêneros orais que circulam amplamente em ambientes virtuais e que vêm ganhando espaço nas práticas comunicativas contemporâneas. Embora os PPC analisados tenham sido elaborados ou atualizados após a publicação da BNCC (Brasil, 2018), documento que reconhece a importância das práticas de linguagem mediadas pelas tecnologias digitais e da ampliação do repertório de gêneros trabalhados na educação básica, os currículos permanecem centrados em práticas mais tradicionais.

Em geral, mesmo depois de alguns anos de avanço, nota-se uma valorização predominante da escrita, enquanto a oralidade é tratada de forma secundária, frequentemente sem respaldo bibliográfico consistente ou com carga horária reduzida. Apenas algumas instituições apresentam avanços pontuais, como a criação de disciplinas específicas ou a inclusão de autores fundamentais no campo. No entanto, persiste a necessidade de uma abordagem mais sistemática, crítica e integrada da oralidade nos currículos dos cursos de Letras, especialmente diante das demandas contemporâneas de ensino de língua, pois, na ausência do ensino da oralidade na formação docente, não há como esperar que o futuro professor esteja preparado para ensiná-la de forma consistente e fundamentada em seu atuar.

É necessário considerar, contudo, os limites da análise documental. Os PPC permitem identificar o modo como a oralidade é prevista no currículo prescrito, mas não permitem afirmar, de forma definitiva, como cada docente desenvolve as disciplinas em sua prática pedagógica. Assim, os resultados apontam indícios de presença, ausência ou fragilidade de sistematização curricular da oralidade, e não uma descrição exaustiva das práticas formativas efetivamente realizadas nos cursos.

3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo examinar como a oralidade e os gêneros orais são contemplados em PPC de licenciaturas em Letras de instituições

públicas paranaenses. A análise documental permitiu observar que a oralidade aparece nos PPC de modo heterogêneo: em alguns documentos, há componentes curriculares específicos ou referências teóricas pertinentes; em outros, a oralidade surge de forma parcial, difusa ou incidental, geralmente associada a práticas de apresentação, seminários, leitura e produção textual ou atividades de estágio.

Os dados revelam que, embora a oralidade apareça de forma pontual em algumas ementas e objetivos de disciplinas, sua presença nos currículos ainda é limitada e, em geral, pouco sistematizada. Em muitos casos, a oralidade é tratada como competência transversal, sem um espaço específico destinado ao seu estudo aprofundado e à sua didatização, o que pode comprometer a preparação dos futuros professores para abordá-la de forma consciente e eficaz em sala de aula.

Os resultados indicam que a simples menção à oralidade nos documentos curriculares não garante sua configuração como objeto de ensino. Em parte dos PPC analisados, a oralidade é prevista como competência comunicativa ou como prática acadêmica, mas não necessariamente como conteúdo a ser estudado, planejado, didatizado e avaliado na formação inicial docente. Essa constatação evidencia a necessidade de diferenciar a oralidade como prática de uso da linguagem da oralidade como objeto de ensino nos cursos de Letras.

Também se verificou que a presença de bibliografias específicas sobre língua falada, gêneros orais e didática da oralidade é irregular entre os documentos analisados. Tal aspecto sugere que a formação inicial ainda carece de maior sistematização teórico-metodológica para preparar futuros docentes a trabalhar com gêneros orais na educação básica. Nesse sentido, os PPC revelam avanços pontuais, mas também lacunas na consolidação da oralidade como eixo formativo.

Esses achados evidenciam uma lacuna formativa que precisa ser enfrentada pelas instituições formadoras, especialmente ao rever os pressupostos da BNCC e das exigências da prática pedagógica atual. O ensino da oralidade demanda mais do que oportunidades de fala: requer planejamento, reflexão teórica e metodológica, e compreensão dos gêneros orais que circulam na sociedade. A ausência de disciplinas que se dediquem a essa dimensão da linguagem aponta para a necessidade de revisão curricular e de fortalecimento das práticas formativas que considerem a oralidade como componente essencial do ensino de Língua Portuguesa.

Ressalta-se, por fim, que a análise se restringe ao currículo prescrito, não permitindo conclusões definitivas sobre as práticas efetivamente desenvolvidas

pelos docentes nas disciplinas. Ainda assim, os dados documentais são relevantes por evidenciarem o lugar institucionalmente atribuído à oralidade nos cursos analisados. Conclui-se que é necessário ampliar a presença explícita e sistematizada da oralidade nos PPC, especialmente em componentes voltados à metodologia de ensino, à prática como componente curricular e ao estágio supervisionado, de modo que o futuro professor não apenas vivencie práticas orais, mas também aprenda a ensiná-las de forma crítica, planejada e fundamentada.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella. Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n. 492, de 3 de abril de 2001**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo. Oralidade na prática docente: Entre a ausência e a emergência de um ensino do oral. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n.1, p.92-113, jan./abr. 2016.

FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina; MAGALHÃES, Tânia. Oralidade e gêneros orais na formação docente em diferentes licenciaturas. **Revista Educação e Linguagens**, v. 12, n. 24, p. 236-269, 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. 4. ed.

GOMES, Rosivaldo Gomes; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. Saberes Docentes E O Agir Professoral De Um Professor-Residente Na Construção De Materiais Didáticos No Programa Residência Pedagógica. **PERcursos Linguísticos**, v. 11, n. 27, p. 132-148, 2021.

DOLZ, Joaquim; STORTO, Letícia Jovelina; GRAÇA, Luciana de Almeida; SILVA, Kléber Aparecido da. Didática da oralidade: uma entrevista com o professor Joaquim Dolz. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 26, n. 1, p. 161-172, abr. 2023.

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. Desafios de docentes universitários brasileiros sobre didática da oralidade na formação do professor de Português. **Indagatio Didactica**, vol. 9, p.81-96, 2017a.

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. Pontos de vista de formadores sobre o ensino de textos orais: Por quê? O quê? Como? **Leia Escola**, v. 17, p.20-31, 2017b.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; STORTO, Letícia Jovelina; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 26, n. 1, p. 384-413, 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

SILVA, Bruna Costa. **A oralidade e os gêneros orais acadêmicos na formação de professores, jornalistas e advogados**. 2023. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. 3ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

4 PAPER III - MODELO TEÓRICO DO GÊNERO ORAL VIDEORRESENHA

Resumo: Este estudo apresenta uma modelização teórica da videorresenha, um gênero textual oral que circula em ambientes virtuais. Isso se faz necessário, pois pesquisas recentes destacam os desafios enfrentados pelos professores no ensino de gêneros orais, devido à maior ênfase tradicionalmente dada aos gêneros escritos na formação docente. Ao focar na videorresenha, este trabalho explora sua relação com a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), documento que norteia a educação básica no Brasil, e seu potencial para integrar as tecnologias digitais ao ensino de Língua Portuguesa. Esta pesquisa fundamenta-se no quadro analítico para gêneros orais desenvolvido por Bueno, Magalhães, Storto e Costa-Maciel (2024), que organiza a análise das características com base em quatro níveis de análise do texto oral (situação de comunicação; planificação ou organização interna; mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos e discursivos; aspectos multissemióticos). Para isso, foi realizada uma pesquisa documental, qualitativa, analisando quatro videorresenhas da área de Letras, selecionadas na plataforma *YouTube*. Conclui-se que a videorresenha, apesar de ter sido considerada, a princípio, como uma retextualização da resenha escrita, apresenta características novas, como o veículo de publicação, o papel do enunciador, as finalidades, a maior força dos recursos não verbais. Também são particulares da videorresenha as especificidades da plataforma, como a solicitação por curtidas e a possibilidade de os interlocutores incluírem comentários.

Palavras-Chave: Gênero Textual. Gênero Oral. Videorresenha.

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pesquisas recentes sobre o trabalho com a oralidade, como de Magalhães e Lacerda (2019), ressaltam a dificuldade dos professores em abordar gêneros orais em suas aulas. Isso porque esse ensino não recebe tanta atenção e sistematização nas formações docentes pela grande apreciação da escrita (Magalhães; Lacerda, 2019). Em vista disso, surge a necessidade de trabalhos desenvolvidos sobre o ensino da oralidade, bem como a modelização de gêneros orais para que os docentes possam utilizá-los com mais frequência e propriedade, além de inovar suas práticas (Magalhães; Bueno; Storto; Costa-Maciel, 2022).

Este artigo tem como objetivo modelizar teoricamente o gênero oral videorresenha, considerando suas dimensões composicionais, linguísticas, discursivas, multissemióticas e didáticas. A videorresenha é um gênero textual oral que circula em meio virtual. A distinção entre a videorresenha e a resenha escrita não decorre apenas das marcas da oralidade, mas pela plataforma, pela multissemiose, pela performance corporal, pelo enquadramento, pela edição, pelo endereçamento ao público, pelas formas de engajamento e pelo regime de circulação digital. É construída por meio de tecnologias digitais, está em meio de circulação que os alunos acessam com frequência e está em consonância com a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018) pela inserção das tecnologias em aulas de Língua

Portuguesa. Para isso, esta pesquisa utiliza o quadro analítico de Bueno, Magalhães, Storto e Costa-Maciel (2024), que considera quatro níveis de análise de gêneros orais, que se relacionam a capacidades de linguagem a serem desenvolvidas pelos estudantes para agir discursivamente em diferentes situações.

Dessa forma, apresenta-se inicialmente a fundamentação teórica, com base nos estudos sobre modelização e análise de gêneros orais. Em seguida, detalham-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Na seção de análise, trazem-se bases da resenha e da videorresenha, examinam-se os exemplares selecionados e discutem-se as implicações desse gênero para o ensino de Língua Portuguesa. Por fim, tecem-se as conclusões, ressaltando a relevância da videorresenha como um gênero emergente no cenário digital e seu potencial para o ensino da produção oral e multimodalidade.

4.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Assim como os gêneros escritos, os orais surgem com a necessidade de comunicação e seu ensino é essencial para o desenvolvimento da oralidade, que permite interações eficazes em diferentes contextos, como apresentações acadêmicas, profissionais e mesmo interações sociais cotidianas.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) consideram os gêneros como instrumentos para atuar em contextos comunicativos, sendo eles “[...] constitutivo da situação: sem romance, por exemplo, não há leitura e escrita de romance”. Os autores ressaltam três dimensões essenciais para os gêneros:

- 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis através dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 51).

Entende-se que cada enunciado produzido em campos distintos, apresenta interações em situações específicas e com intenções e temáticas definidas. Com isso, a construção composicional desse enunciado ocorre com estilos diversos de escrita/fala, tendo certo grau de estabilidade (Bakhtin, 2019). Por exemplo, um *booktuber* ao criar uma videorresenha para ser publicada em seu canal do *YouTube*,

pode ter a intenção de disseminar o conteúdo de um livro utilizando uma organização para o vídeo e um tipo de discurso que o aproxima do interlocutor.

A partir dessa concepção, consideramos os gêneros orais para além de uma simples oralização da escrita ou leitura em voz alta.

O suporte do gênero oral não pode ser visto como a fala, porque esta é a própria língua usada oralmente. Evidentemente os gêneros orais são construídos com a língua falada e terão características dessa que podem ser específicas de um gênero ou meramente da língua falada e comuns a todos os gêneros orais (Travaglia *et al.*, 2017, p. 18).

Os gêneros textuais orais carregam as marcas da fala e, portanto, têm características distintas dos gêneros escritos. As marcas da oralidade derivam de aspectos fundamentais da fala, como o planejamento local, a interação entre os interlocutores e o compartilhamento de um mesmo contexto sociodiscursivo (Storto, 2021). Essas características resultam em elementos linguísticos específicos, como paráfrases, correções e digressões, que os falantes utilizam de forma recorrente para atingir seus objetivos comunicativos (Storto, 2021).

Bueno, Magalhães, Storto e Costa-Maciel (2024, p. 3) ressaltam que “[...] é importante estar atento ao fato de que o oral compreende a voz, a entonação, a acentuação, o ritmo, empregados na produção de fonemas, sílabas, palavras, frases, em textos que podem variar entre um oral espontâneo até uma escrita oralizada”, acentuando a escrita oralizada como parte da oralidade. Apesar disso, devemos salientar que os gêneros orais não se caracterizam apenas com a leitura em voz alta. Como é o caso da videorresenha, que não é apenas uma oralização em vídeo da resenha escrita, mas um gênero novo, com distinções que o qualificam como oral.

Para que a distinção seja possível é que esse artigo se propõe a realizar a modelização teórica. A modelização teórica de gênero é vista por Barros e Gonçalves (2023) como a primeira etapa da modelização didática, sendo a parte que trata do uso do objeto na sociedade e da forma como é visto teoricamente. A modelização teórica é uma ferramenta que permite aprofundar “na compreensão do funcionamento do gênero enquanto objeto teórico e social, uma vez que os textos de referência para análise advêm da esfera social de produção e circulação do gênero” (Barros; Gonçalves, 2023, p. 99). Assim, essa ferramenta deve descrever o gênero teoricamente, sem se preocupar, inicialmente, com o ensino. Barros e Gonçalves

(2023) ressaltam que, relativo ao modelo teórico, cabem processos como: pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo; seleção de *corpus*; análise de acordo com o *corpus*.

Partimos da proposta de análise de gêneros orais de Bueno, Magalhães, Storto e Costa-Maciel (2024) para examinarmos o *corpus* selecionado e, assim, encaminhar o uso da videorresenha em sala de aula. As autoras, no artigo “Análise de gêneros orais: tecendo articulações a partir de Marcuschi e Dolz & Schneuwly”, baseiam-se nas contribuições teóricas dos autores citados nesse título para apresentar o quadro analítico. Esse quadro é composto de um conjunto de perguntas e critérios organizados em quatro níveis de análise do texto oral: situação de comunicação, que se refere à análise da situação de comunicação, incluindo o contexto, os interlocutores, a finalidade do gênero, e sua esfera de atuação; planificação ou organização interna (infraestrutura e sequências discursivas), que se relaciona à planificação e à organização interna, como infraestrutura textual e sequências discursivas; textualização ou características enunciativas e discursivas (mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos e discursivos), que foca no mecanismo de textualização como marcadores discursivos, coesão, vozes e modalizações; aspectos multissemióticos, que abordam os recursos não linguísticos, como gestos, entonação, postura, expressões faciais e uso de recursos como *slides* e objetos, entre outros.

Assim, cada nível é acompanhado por um roteiro com perguntas específicas que ajudam a guiar a análise dos gêneros orais. O objetivo é oferecer um suporte prático para professores, auxiliando-os a identificar as características de cada texto e a planejar atividades didáticas adequadas. Portanto, a modelização teórica em questão, embasada no quadro de análise de Bueno, Magalhães, Storto e Costa-Maciel (2024), pode auxiliar o professor no aprimoramento de suas práticas ao oferecer subsídios para o trabalho com a oralidade e multimodalidade em sala de aula.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para que a modelização teórica da videorresenha fosse possível, realizamos, neste artigo, uma pesquisa documental (Gil, 2002) com abordagem qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008) pautada nos Estudos da Língua Falada em Interação, abordados por pesquisadores como Marcuschi (2010). Além disso, encontramos respaldos para modelizar o gênero nos trabalhos de Barros e Gonçalves

(2023).

A princípio, buscamos artigos, capítulos, teses e dissertações sobre videorresenha em bancos de dados da CAPES, Plataforma Sucupira e entre outros, ao passo que averiguamos a recorrência desse gênero na plataforma *YouTube*. Utilizamos palavras-chave como “videorresenha”, “vídeo-resenha” e “resenha em vídeo” em vista da ampla distinção na escrita do termo. Isto posto, selecionamos o *corpus*, sendo quatro amostras da área de Letras, voltadas aos estudantes e professores desse campo. Em seguida, examinamos os exemplares de acordo com o quadro de análise de gêneros orais de Bueno, Magalhães, Storto e Costa-Maciel (2024) e o adaptamos para sintetizar a modelização da videorresenha.

4.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos a resenha e características na modalidade escrita, a videorresenha e sua distinção por meio da oralidade e, por fim, o resultado da análise dos quatro exemplares apoiado na fundamentação teórica exposta.

4.4.1 A Resenha

Tanto na escrita, quanto na oralidade, a intenção de comunicação da resenha e da videorresenha é semelhante, pois ambas pretendem apresentar um resumo crítico do conteúdo de outro texto acompanhado de comentários, opiniões e avaliações, com apresentação do ponto de vista de forma persuasiva. Logo, os dois tipos apresentam sequências descritivas, argumentativas, de avaliação e recomendação (Silva, 2019).

De acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 39), as resenhas “se caracterizam por apresentarem pelo menos dois movimentos básicos: a descrição ou o resumo da obra e os comentários do produtor da resenha”. Para isso, conforme salientam as autoras, o resenhista utiliza conectivos e outros organizadores textuais que auxiliam a apresentar e relacionar ideias entre frases e parágrafos. As pesquisadoras também explicam que o autor de resenha compõe as unidades linguísticas com polidez, de forma impessoal, evitando expressões como “na minha

opinião” ou “eu acho que”. Ressaltam ainda que é essencial que o discurso diferencie claramente a voz do autor original e a do resenhista.

Nesse sentido, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) demonstram verbos normalmente escolhidos para refletir as ações descritas. Por exemplo, para apresentar a estrutura da obra utiliza-se “estruturar”, “organizar”; para o conteúdo geral “apresentar”, “apontar”; nos objetivos “objetivar”, “propor”; para o posicionamento do próprio autor “contrapor”, “justificar”, “afirmar”, “confrontar”. Outro aspecto interessante em resenhas, conforme as autoras, é a forma de evitar repetição do nome do autor utilizando expressões, assim como fazer referência à obra original, como “o livro” ou “o capítulo” (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004, p. 58).

Em relação à estrutura de uma resenha, no início, encontram-se informações sobre o contexto, o tema do texto resenhado e, posteriormente, os objetivos. Nos dois primeiros parágrafos são apresentados fatos e em exemplos que o autor pode se apoiar para defender sua tese nas seções seguintes. Em seguida, a resenha pode descrever a estrutura da obra por capítulos ou a composição geral do objeto. Depois, aparecem os comentários do resenhista, como a apreciação, que pode conter tanto comentários positivos quanto críticas negativas. Na conclusão, o autor reafirma sua posição sobre a obra resenhada (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004).

A resenha escrita se sustenta no uso formal da linguagem e está presente na esfera acadêmica e jornalística. É um gênero que necessita ser leal ao texto-fonte, conforme Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), que apontam a necessidade de se resenhar com constante diálogo com o texto original e a compreensão global sobre ele, isto é, compreender o conteúdo, como também a organização, os recursos linguísticos e os efeitos que se quer produzir para os leitores. O texto resenhado pode ser um livro, um texto de jornal ou revista, um filme ou diversos outros, de distintas áreas, conteúdos temáticos etc. Encontram-se, por vezes, resenhas publicadas “com outro nome ou sem nome algum” (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004, p. 21). Nesses casos, percebe-se que nem mesmo o autor da produção reconheceu seu texto como uma resenha.

Motta-Roth (2001) expõe que algumas resenhas podem ser mais descritivas e outras mais avaliativas. Ainda, salienta particularidades da resenha acadêmica, sendo que, de acordo com a autora, “[...] o gênero envolve uma rede complexa de relações entre escritor, leitor, editor, editora, etc.” (p. 35). A autora

acrescenta: “o gênero funciona assim como um pronunciamento, como um mecanismo de verificação de qualidade da tradição literária” (p. 36). Essa avaliação funciona até mesmo como critério do público ao comprar ou não uma obra. Para Motta-Roth (2001), a resenha acadêmica como um gênero textual não apenas resume, mas também avalia criticamente obras, contribuindo para a disseminação do objeto. Contudo, Barros e Nascimento (2008, p. 53) demonstram que, nas resenhas,

[...] a avaliação expressa tem, quase sempre, uma polaridade positiva. As pouquíssimas asserções valorativas de cunho negativo são modalizadas ou neutralizadas por uma contraposição positiva e nunca se fazem presentes na etapa do veredicto final.

Assim, embora a resenha tenha uma função avaliativa, costuma adotar um tom equilibrado e se configura como um conteúdo que, além de apresentar e sintetizar o conteúdo de uma obra, desempenha um papel fundamental na mediação entre o texto-fonte e o leitor. A estrutura, aliada ao uso de recursos linguísticos que garantem clareza e coerência, contribui para sua ampla circulação em diferentes contextos, especialmente no meio acadêmico e jornalístico. Dessa maneira, a resenha não apenas informa, mas também orienta e influencia a recepção de obras, consolidando-se como um instrumento crítico essencial na produção e difusão do conhecimento.

4.4.2 A Videorresenha

A videorresenha, por outro lado, é oral, gravada e planejada. De acordo com Silva (2019, p. 24), esse gênero possui novos propósitos comunicativos e, por isso, requer distinção da resenha escrita. É possível encontrá-la veiculada na plataforma *on-line* chamada *YouTube*, a qual possibilita publicação de vídeos, além de recursos interativos como comentários e enquetes que permitem um diálogo direto com o interlocutor. Os vídeos, nessa plataforma, podem ganhar tanto engajamento que, conforme Araújo, Andrade e Lima (2021, p. 860), podem ser “patrocinados por editoras para produzirem suas avaliações críticas”.

A proposta da videorresenha, então, pode ser a de atingir de forma mais direta os interessados em resenhas. Araújo, Andrade e Lima (2021, p. 857) afirmam que “essa modalidade oral, nesse ambiente de interação, é eivada de

sentidos figurados e gírias, distanciando-se de um registro linguístico rebuscado e/ou formal comum em resenhas acadêmicas”. Contudo, é oportuno ressaltar que aquelas voltadas ao universo acadêmico, como as do *corpus* selecionado neste estudo, pode-se identificar o registro formal.

Para Araújo, Andrade e Lima (2021, p. 857), a linguagem menos formal das videorresenhas atrai e aproxima o locutor de seus interlocutores. Encontramos, ao contrário das resenhas escritas, mais repetições de palavras e expressões como “na minha opinião”, ou “eu acho que”, marcadores conversacionais que demarcam a posição do falante (Urbano, 1999). Ademais, “Outra demonstração disso, que encontramos em todas as videorresenhas, é o fato de, quando se apresentam, os *booktubers*⁷ estabelecerem uma espécie de conversa, com elementos fáticos próprios de um diálogo” (Araújo; Andrade; Lima, 2021, p. 858).

O produtor considera aspectos multimodais para comunicar-se de maneira eficaz com seu interlocutor. Isso envolve a modulação da voz, entonação e ritmo de fala, bem como atenção aos movimentos corporais, gestos e expressões faciais, à vestimenta e ao posicionamento diante da câmera para transmitir a mensagem de forma apropriada. Outros elementos visuais, como o fundo do vídeo e a composição visual, em geral, também desempenham um papel significativo na recepção da mensagem pelo interlocutor.

Com fundamento no *corpus* selecionado, as videorresenhas têm em média doze minutos de duração e estruturam-se em abertura, que pode ou não ter vinheta e imagem ilustrativa do canal, saudação ao receptor, apresentação pessoal, do canal e do tema do vídeo. Em seguida, há a exposição do livro resenhado na tela e através da fala, descrevendo título, autor, tópico geral, possível público e área em que se insere. Posteriormente, é exteriorizado como o objeto se divide e é feito um resumo dele, normalmente por capítulos ou de forma geral, destacando partes importantes mediante leituras diretas também para atrair o público.

O videorresenhista faz a apreciação no início, ao longo ou no final afirmando e reafirmando sua posição em relação à obra. Na conclusão, apresenta a despedida ao público com uma síntese geral recomendando ou não a leitura, e tanto

⁷ Produtores de videorresenhas publicadas no *YouTube* recebem o nome de “*booktubers*”. Os *booktubers* divulgam em seus canais conteúdo específico relacionado ao universo literário, fazendo a resenha de livros ou indicando títulos, dando visibilidade a eventos literários, entrevistando autores ou propondo desafios para os seguidores (Silva, 2019, p.44).

no início quanto no fim solicita por curtidas, comentários, inscrições no canal e compartilhamentos. Alguns produtores disponibilizam também *links* que levam à página de compra do livro.

Quadro 13 – Características da resenha e da videorresenha

Características	Resenha	Videorresenha
Modalidade	Escrita/Multimodal	Oral/Multimodal
Intenção comunicativa	Apresentar um resumo crítico com análise e avaliação da obra	Apresentar um resumo crítico com análise e avaliação da obra de forma mais dinâmica e interativa
Registro linguístico	Formal, impessoal	Variedade prestigiada da língua portuguesa
Estrutura	Introdução com apresentação da obra, descrição, resumo, apreciação crítica e conclusão	Abertura com saudação e apresentação pessoal/da obra, resumo, apreciação ao longo do vídeo e encerramento com recomendações e interações, bem como vinhetas e imagens ilustrativas
Interação com os interlocutores	Não há interação direta	Busca interação durante todo o vídeo, também por meio de comentários e solicitação por curtida
Marcas da oralidade	Ausentes	Uso de repetições, pausas, marcadores conversacionais, gestos, expressão facial, entonação
Divulgação e circulação	Publicada em revistas, jornais, periódicos, blogs	Publicada em plataformas digitais, especialmente no <i>YouTube</i>
Público-alvo	Acadêmicos, jornalistas, pessoas interessadas na obra resenhada	Público mais amplo, incluindo seguidores do canal, pessoas que navegam pelo <i>YouTube</i> à procura de conteúdo acadêmico, editoras, interessados nos assuntos abordados.

Fonte: a autora.

Portanto, mesmo que haja semelhanças entre os dois gêneros, a videorresenha se distingue da resenha especialmente pela dinâmica que a oralidade traz nas formulações das sequências linguísticas, pelo meio de circulação, pelas condições de produção etc.

4.4.3 Análise de Exemplares

O primeiro exemplar de videorresenha analisado é a aula de número um do minicurso do canal da Parábola Editorial ministrado pela escritora Roxane Rojo, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gUYTG5FvJfY>. Como supracitado, há casos em que não se reconhecem como tal, como nesse em que é chamado de minicurso. Contudo, é possível identificar o gênero de antemão na descrição do vídeo, conforme segue

Neste minicurso Roxane faz uma explanação de cada um dos capítulos do livro: “Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos, Parábola Editorial, 2015. Um livro que segundo Carlos Alberto Faraco, é um belo curso com quatro aulas magnas (Parábola, 2020, s/p).

Percebe-se, desse modo, que o conteúdo do livro funciona como um curso, mas a publicidade dele acontece nesse momento por meio do gênero videorresenha.

Rojo inicia sua fala cumprimentando o ouvinte com “Bom dia, boa tarde, boa noite” e ainda pergunta como o interlocutor está, de forma a estabelecer um diálogo entre ambos. Em seguida, a escritora expõe que está gravando a pedido da Parábola para falar do livro escrito por ela e Jaqueline Barbosa. Nesse momento, mostra o livro em suas mãos para realçar a obra e dar conhecimento ao interlocutor.

Imagem 1 – Apresentação do livro da primeira videorresenha



Fonte: Parábola (2020, s/p).

A autora explica o momento em que a obra foi escrita e o seu público, que são leitores da área de Letras mais voltados à docência e estudos. Na sequência, Rojo comenta mais profundamente sobre o conteúdo do livro e esclarece o título dado, continuando a apresentar o objetivo da obra. Nesse instante, faz uma apreciação “a ideia do livro é explicar não de maneira extremamente teórica, explicar de maneira é... mais amigável”, ou seja, sugere que a linguagem não é distante daquela que um professor utiliza no dia a dia. Assim, a autora manifesta que o prefácio foi feito de forma gentil por Carlos Alberto Faraco e procede com a leitura do elemento de modo a inteirar o ouvinte do contexto da publicação. Respectivamente, a autora descreve brevemente o que o leitor encontra em cada capítulo do livro e caracteriza-o como algo prático, exemplificado e de fácil uso. Por fim, Rojo se despede “espero que vocês fiquem bem, até a próxima miniaula”.

Nessa videorresenha, de tempo de quatorze minutos e vinte e quatro segundos (14min24seg), há edições que inserem vinhetas no início e no fim. É a própria autora falando sobre seu livro, mas a pedido de uma editora. Utiliza variados marcadores conversacionais, os quais desempenham diferentes funções na organização da fala e na interação com o interlocutor (Duarte; Storto; Durante, 2014), como “né”, “ahn...”, “vou falar com vocês”. Utiliza também outros elementos multissemióticos, como expressão corporal, facial, gestual, modulação da voz, olhar etc., na pretensão de alcançar seu ouvinte e seus objetivos interacionais. No fundo, uma parede com quadros demonstra um modo mais pessoal e aconchegante.

Imagem 2 – Fundo da videorresenha

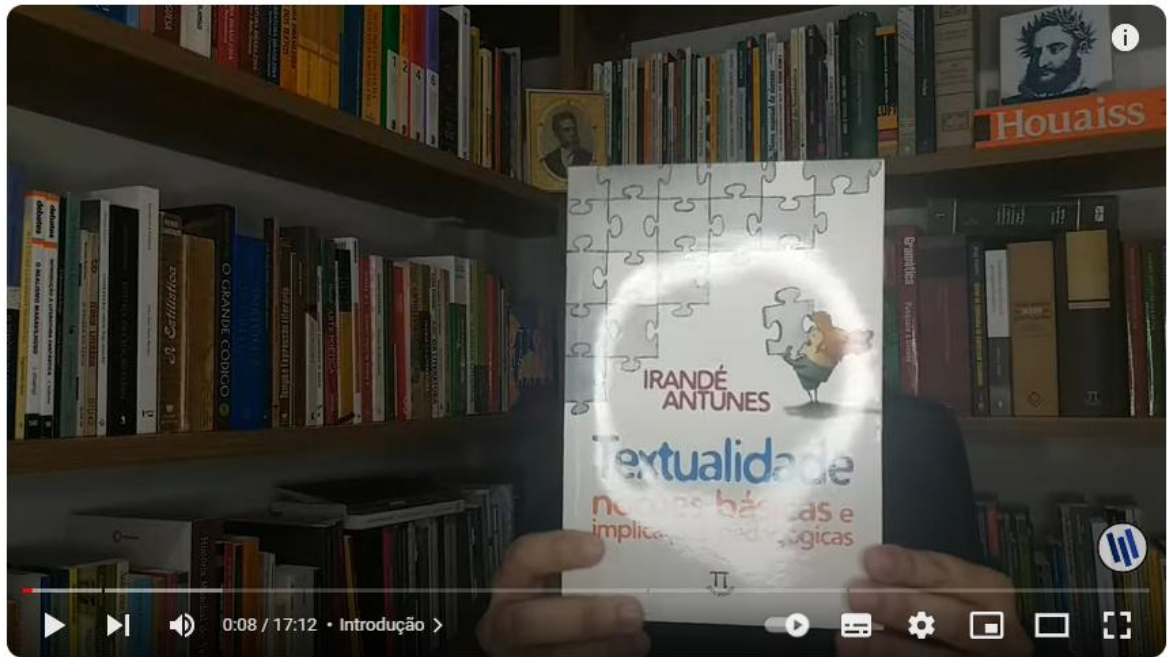


Fonte: Parábola (2020, s/p).

O segundo exemplar analisado é do professor Wesley Barbosa, intitulado “‘Textualidade’, de Irandé Antunes| Resenha e principais conceitos| Professor Wesley Barbosa”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e8RTJemQdWk>. O vídeo tem dezessete minutos e doze segundos (17min12seg), é subdividido em quatro capítulos de acordo com própria divisão do *YouTube*, sendo o primeiro chamado de introdução, o segundo de resenha, o terceiro de fatores de textualidade e o último de considerações finais, informações essas presentes na descrição do vídeo.

O professor inicia dizendo “Olá, sejam todos bem-vindos, eu sou o professor Wesley Barbosa e no vídeo de hoje eu vou falar sobre este livro aqui”. Nesse momento, Barbosa chama o interlocutor para olhar o livro em mãos.

Imagem 3 – Apresentação do livro da segunda videorresenha



Fonte: Barbosa (2022, s/p).

Segue com descrições gerais e, antes de explicar o que faria na videorresenha, Barbosa comenta que a obra é fundamental, antecipando uma apreciação que faz também ao longo do vídeo, bem como na descrição.

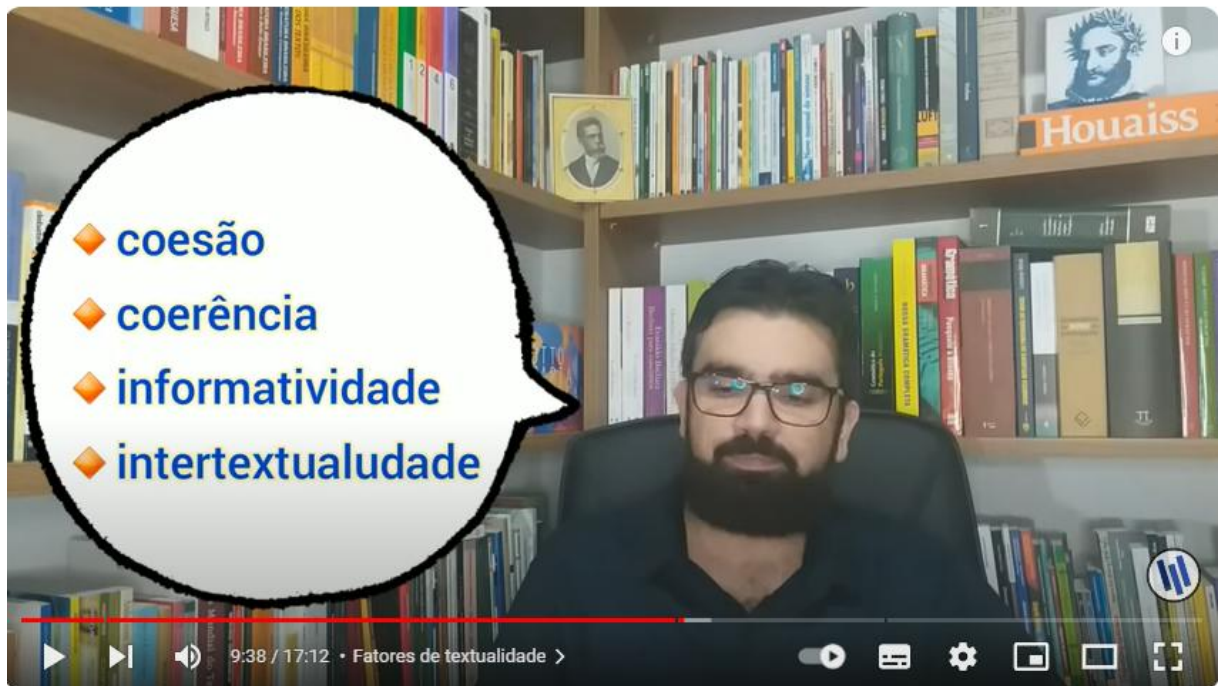
Sejam bem-vindos! Neste vídeo falo sobre a obra "Intertextualidade: noções básicas e implicações pedagógicas", de Irandé Antunes, publicado pela editora Parábola. Ao longo do vídeo, falo da **importância** da obra e apresento seus principais conceitos (Barbosa, 2022, grifo nosso).

Em seguida, o autor solicita a inscrição em seu canal e a curtida no vídeo para apoiar seu trabalho. Assim, percorre uma contextualização da obra, traz exemplificações e descrições e argumenta com base no livro. Para isso, realiza leituras de algumas partes. Barbosa relata que o texto de Antunes aborda de forma muito clara alguns pontos e que a autora sabe harmonizar bem as ideias expostas. Em alguns momentos, o produtor afirma concordar com a autora e argumenta o porquê. Assim, recomenda a obra para quem está cursando ou já concluiu o curso de Letras, ressaltando que auxilia no aperfeiçoamento da formação, tendo o livro muito a oferecer. Por fim, relembra o interlocutor de curtir, comentar, compartilhar o vídeo, ação que é típica de videorresenhas no *YouTube*.

O plano de fundo da gravação com uma estante repleta de livros traz uma presença mais formal à publicação. Além disso, o autor posiciona imagens

folheando a obra, mostrando sua composição para que seu interlocutor tenha noção ampla do design. Como recursos multissemióticos inclui também legendas para corrigir sua fala em relação à confusão de nomes de autoras distintas e dispõe alguns balões na imagem para elucidar o que está sendo dito.

Imagem 4 – Balões de caráter explicativo

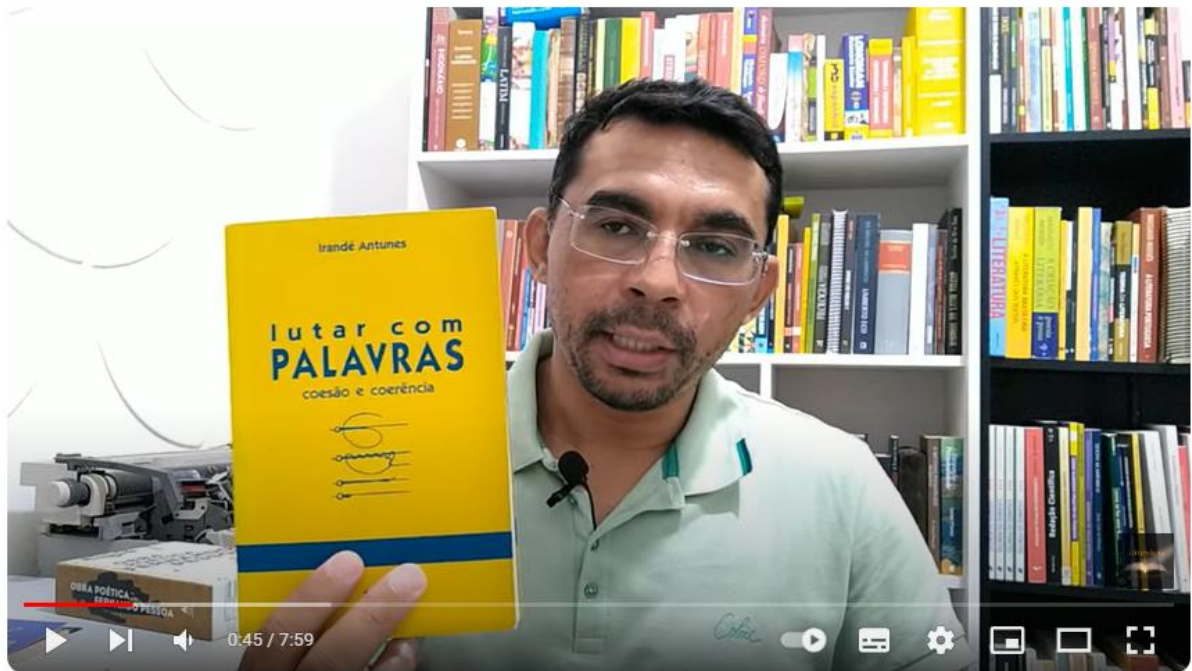


Fonte: Barbosa (2022, s/p).

Além disso, a movimentação das mãos ao falar, o olhar direcionado à câmera são fatores que integram o destinatário ao real e íntimo da mensagem. No começo do vídeo, não há nenhum tipo de vinheta, é iniciado diretamente na fala ou na imagem do professor. Contudo, entre a divisão do capítulo um para o dois há música e *slide* com uma espécie de logomarca e nome do canal, bem como no final novamente insere esse slide e vinheta rápida para finalizar.

O outro exemplar analisado é do canal *Literologia*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b5sl2KJ1xNo>, com o título “Lutar com palavras: coesão e coerência textuais (de Irandé Antunes)”. O autor, sem identificar seu nome no vídeo ou mesmo na descrição, introduz diretamente fazendo uma contextualização da obra para, em seguida, apresentá-la. Exibe o livro em mãos, edita até um *zoom* para que o interlocutor seja capaz de visualizar bem.

Imagem 5 – Apresentação do livro da terceira videorresenha



Fonte: Literologia (2023, s/p).

Na sequência, o produtor afirma que é uma obra que merece atenção e que é indispensável para quem é da área de Letras ou mesmo quem gosta de refletir sobre coesão e coerência textual. Assim, apresenta de forma resumida as partes do livro de acordo com seus capítulos, traz exemplos e foca a imagem nas páginas da obra. Ao fazer a descrição e argumentação, o autor mostra outros livros e vai além do exposto em Antunes. Novamente, antes de finalizar, declara que a obra é muito rica e indispensável para professores e estudantes de Letras. Solicita, por fim, inscrição em seu canal e finaliza com a fala “Foi um prazer e até a próxima, tchau”.

O fundo com estante de livros, da mesma forma que em exemplar anterior, contribui para um tom mais formal e intelectual. Na linguagem, utiliza marcadores conversacionais típicos da fala como “por exemplo **aqui ó**” chamando a atenção do interlocutor e se direciona a ele utilizando “gente” e “você”, como no trecho “então se você vai falar sobre coesão textual”. Esse vídeo de duração de sete minutos e cinquenta e nove segundos (7min59seg) não apresenta vinheta, tampouco outras imagens além do plano da câmera.

Na busca por exemplares do gênero, encontramos um vídeo intitulado “Vídeo-resenha do livro ‘Gramática contextualizada: limpando o ‘pó das ideias simples’ (Antunes, 2014)”, que, de fato, não apresenta características multimodais de uma videorresenha. Está no canal do *YouTube* Teacher Chico, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2SrDoXkpiT4>. Embora o vídeo se anuncie, no

título, como uma videorresenha, ele é gravado em duas partes, por duas autoras que fizeram uma leitura constante durante toda a gravação. A segunda autora ainda tenta se desprender da leitura algumas vezes e busca uma aproximação com o interlocutor quando, por exemplo, faz perguntas “a autora Irlandé ela... sugere que essa é uma maneira errônea de se trabalhar gramática **por quê? Porque** acaba inibindo os alunos”. Ainda assim, é possível perceber a oralização de uma resenha escrita. Portanto, não consideramos esse vídeo como exemplar do gênero, o que torna necessário ressaltar a relevância deste trabalho também para que produtores de vídeo para *YouTube* compreendam o que de fato é ou não uma videorresenha.

Assim, partindo dessa análise, elaboramos um quadro com base na proposta de Bueno, Magalhães, Storto e Costa-Maciel (2024), para sintetizarmos as características do gênero.

Quadro 14 – Síntese das características do gênero textual videorresenha

CARACTERÍSTICAS DE VIDEORRESENHAS	
NÍVEL DE ANÁLISE DO TEXTO ORAL: SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO (capacidade de linguagem a ser desenvolvida: de ação)	
Como o gênero é nomeado? Há uma ou várias denominações para ele?	O gênero é nomeado teoricamente como videorresenha, embora os exemplares analisados tenham outros nomes, como “aula”, “resenha” ou mesmo apenas o nome original da obra viderresenhada.
Qual é o objetivo do gênero?	A videorresenha tem objetivo de apresentar o conteúdo de uma obra acompanhado de comentários, opiniões e avaliações de forma mais dialogal com seu interlocutor.
Em que campo de atuação/esfera pode ser encontrado?	As videorresenhas podem ser encontradas na esfera cotidiana, publicitária e literária. Isso porque muitas vezes grandes editoras pagam para <i>booktubers</i> a publicidade de uma obra; além disso, o público acessa o gênero por curiosidade cotidiana ou por necessidade de estudo.
Há um suporte? Onde o encontramos?	As videorresenhas são publicadas no <i>YouTube</i> .
Quem fala por meio do gênero? Qual é a posição social do enunciador/emissor?	São escritores, professores e entre outros que assumem papel social de analistas da obra.
A quem se destina o gênero?	Esse gênero se destina a estudantes e profissionais da área de Letras e áreas afins interessados nas obras comentadas.
Como é a relação entre produtores com interlocutores? Qual o objetivo da interação entre eles ou elas? A relação é mais simétrica ou mais assimétrica?	Os produtores são os responsáveis pela interação, sendo uma relação assimétrica, pois não há trocas de turnos, apenas o produtor fala. Embora produtor e ouvinte não estejam em um mesmo espaço, há uma relação de proximidade para atingir o objetivo de transmitir o conteúdo e avaliação da obra.
Que assuntos geralmente são tratados neste gênero de modo geral? Que abordagem é dada a esse assunto?	É apresentado nesse gênero o conteúdo da obra, com abordagem teórica e social.
NÍVEL DE ANÁLISE DO TEXTO ORAL: PLANIFICAÇÃO OU ORGANIZAÇÃO INTERNA (capacidade de linguagem a ser desenvolvida: discursiva)	

Qual tipologia (narrativa, argumentativa, descritiva, instrucional etc.) é predominante? Como essa tipologia se configura?	Apresenta sequências descritivas e argumentativas, principalmente para a avaliação e recomendação da obra.
Como é a estrutura do texto (como começa, como segue, como é finalizado)?	As videorresenhas estruturam-se em abertura (com saudação, apresentação pessoal etc.), desenvolvimento (com exposição e resumo da obra) e conclusão (que contém síntese geral recomendando ou não a leitura).
Em que pessoa do discurso o texto é apresentado?	No <i>corpus</i> analisado, as videorresenhas são apresentadas em 1ª pessoa quando se trata da avaliação/opinião. Mas quando os videorresenhistas estão descrevendo a obra/falando de seu autor, assumem a 3ª pessoa.
Qual o tipo de discurso (teórico, interativo, relato, narração) prevalece? Como esse discurso se manifesta?	Prevalecem discursos teóricos e interativos. Teórico para sustentar a credibilidade do conteúdo e interativo para manter boa conexão com o público.
NÍVEL DE ANÁLISE DO TEXTO ORAL: MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO E MECANISMOS ENUNCIATIVOS E DISCURSIVOS (capacidade de linguagem a ser desenvolvida: linguístico-discursiva)	
Qual a variedade linguística empregada?	É utilizada a variedade prestigiada da língua portuguesa, sem uso de gírias, mas com grande presença de marcadores conversacionais.
Que efeitos de sentido essas marcas podem provocar no ouvinte ou na ouvinte?	A utilização da variedade prestigiada da língua portuguesa reforça a relevância do conteúdo, enquanto o uso dos marcadores conversacionais aproxima o ouvinte.
Que expressões são usadas no início do texto por cada falante?	“Alô, bom dia, boa tarde, boa noite”, “Olá, sejam todos bem-vindos”.
Que expressões são usadas para encerrar o texto?	“Foi um prazer e até a próxima, tchau”, “Muito obrigado pela audiência e até o próximo vídeo”, “Espero que vocês fiquem bem, até a próxima miniaula”.
Quais tipos de marcadores conversacionais predominam?	Marcadores de função interacional para manter relação de envolvimento com o ouvinte e marcadores de opinião. Também há marcadores para indicar correções, parênteses, repetições e paráfrases.
Há empregos de palavras para avaliar ou qualificar o que está sendo dito?	Palavras como “importância” e “indispensável” são utilizadas para avaliar.
NÍVEL DE ANÁLISE DO TEXTO ORAL: ASPECTOS MULTISSEMIÓTICOS (capacidade de linguagem a ser desenvolvida: multissemiótica)	
Como é a voz empregada? Qual o ritmo da fala?	Os produtores das videorresenhas apresentam boa qualidade de voz, com ritmo adequado e tom calmo.
Quais são os gestos (as mãos, a cabeça, as pernas, a posição da cabeça)?	Os produtores das videorresenhas se posicionam frente à câmera de modo que apareça apenas do busto para cima, mostrando movimentos com as mãos para manusear o livro e olhos direcionados para a câmera.
Como seus corpos se organizam no espaço físico?	Os videorresenhistas estão aparentemente sentados e localizados na parte central da imagem.
Como é o cenário em que se desenvolve este gênero? Que objetos o caracterizam? Como é a iluminação desse cenário?	O gênero se desenvolve em uma sala com boa iluminação, onde o fundo é composto por parede ou estante de livros.
Que outros recursos são necessários para realizá-lo (slides, microfones, maquetes, objetos etc.)?	Para realizar as videorresenhas, são necessários diversos meios, como câmera, microfone, edição de vídeos, slides etc.

Fonte: a autora.

A análise dos exemplares evidencia que, apesar das variações na forma de apresentação e nomeação do gênero, há características recorrentes que o definem, como a interação com o público, o uso de marcadores conversacionais, a organização do conteúdo e a combinação de elementos multissemióticos para potencializar a comunicação. A videorresenha configura-se como um gênero multimodal que une a descrição e a avaliação ao formato audiovisual, explorando a expressão facial, os gestos, as imagens e o cenário para construir um discurso mais atrativo.

4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada ao longo deste estudo evidencia a relevância da videorresenha como um gênero textual oral que reflete as práticas comunicativas atuais e se alinha à *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018). Sua natureza multimodal, com elementos da oralidade e recursos tecnológicos, torna-a uma ferramenta essencial para o ensino de Língua Portuguesa. A integração de recursos multissemióticos pode oferecer aos professores diversificação de práticas pedagógicas, promovendo um ensino da oralidade mais dinâmico e significativo.

O quadro analítico de gêneros orais, de Bueno, Magalhães, Storto e Costa-Maciel (2024), mostrou-se uma abordagem eficiente para sistematizar o ensino da videorresenha, permitindo que pesquisadores e professores descrevam gêneros textuais orais com base em critérios bem estabelecidos.

Ademais, após o estudo, foi possível constatar que, apesar de ter sido considerada, a princípio, como uma retextualização da resenha escrita, a videorresenha apresenta características novas, como o veículo de publicação, o papel do enunciador, as finalidades, a maior força dos recursos não verbais. Também são particulares as especificidades da plataforma, como a solicitação por curtidas e a possibilidade de os interlocutores incluírem comentários.

Dessa forma, conclui-se que a videorresenha se insere no cenário atual de compartilhamento de informações e divulgação de obras, sendo um recurso relevante para a esfera acadêmica, publicitária e cotidiana. Assim, espera-se que este estudo inspire novas pesquisas voltadas à exploração de gêneros emergentes em contexto digital.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Júlio; ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva; LIMA, Janyele Gadelha de. Videorresenhas do booktube: uma análise da organização sociorretórica desse gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 853-864, set./dez. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezer; notas da ed. russa, 2. reimpr. de S. Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira. Modelo teórico do gênero: etapa inicial da modelização didática. **Calidoscópio**, v. 21, n. 1, 2023.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; NASCIMENTO, Elvira Lopes. O ato de resenhar na e para a academia. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 11, n. 1, p. 33-57, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 6 jul. 2024.
- BUENO, Luzia; MAGALHÃES, Tânia; STORTO, Letícia Jovelina; COSTA-MACIEL, Débora. Análises de gêneros orais: tecendo articulações a partir de Marcuschi, Dolz e Schneuwly. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 24, p. 1-18, 2024.
- CANAL LETÍCIA J. STORTO. **Características da Fala**. Profa. Letícia J. Storto. YouTube, 5 ago. 2021. [Arquivo de vídeo]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3uf_8veeUWI. Acesso em: 6 jul. 2024.
- CANAL LITEROLOGIA. **Lutar com Palavras: coesão e coerência textuais (de Irlandé Antunes)**. YouTube, 1 fev. 2023. [Arquivo de vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b5sl2KJ1xNo>. Acesso em: 6 jul. 2024.
- CANAL PARÁBOLA EDITORIAL. **Roxane Rojo. Minicurso – hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos – aula 1**. YouTube, 13 maio 2020. [Arquivo de vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gUYTG5FvJfY>. Acesso em: 6 jul. 2024.
- CANAL PROFESSOR WESLLEY BARBOSA. **“Textualidade”, de Irlandé Antunes | resenha e principais conceitos | professor Wesley Barbosa**. YouTube, 20 mar. 2022. [Arquivo de vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e8RTJemQdWk>. Acesso em: 6 jul. 2024.
- CANAL TEACHER CHICO. **Vídeo-resenha do livro “Gramática contextualizada: limpando o ‘pó das ideias simples” (Irlandé Antunes, 2014)**. YouTube, 7 abr. 2020.

[Arquivo de vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2SrDoXkpiT4>. Acesso em: 6 jul. 2024.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.35-60.

DUARTE, Thais Priscila Papa Jerônimo; STORTO, Letícia Jovelina; DURANTE, Denise. Características da língua falada e da língua escrita: análise de entrevistas com Vik Muniz. **Web Revista Discursividade**, n. 14, p. 23, jul. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; LACERDA, Ana Paula de Oliveira. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Horizontes**, v. 37, 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664>. Acesso em: 6 jul. 2024.

MAGALHÃES, Tânia Guedes et al. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v. 26, n. 1, p. 384-413, 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée. A construção social do gênero resenha acadêmica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 38, 2001.

SILVA, Alessandra dos Santos. **Vídeo-resenha**: uma proposta para o letramento digital nas aulas de língua portuguesa. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30730>. Acesso em: 6 jul. 2024.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et al. Gêneros orais – conceituação e caracterização. **Olhares & Trilhas**, v. 19, n. 2, p. 12-24, 2017.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. *In*: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanistas Publicações; FFLCH/USP, 1999. p. 81-102.

5 PAPER IV – ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Resumo: Este artigo analisa a implementação de um Produto Educacional (PE) voltado ao ensino da oralidade na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, tendo como foco o gênero textual oral⁸ videorresenha. O PE foi projetado como uma Sequência de Atividades, inspirada na metodologia da Sequência Didática de Gêneros (SDG), e implementado junto a licenciandos do segundo período do curso de Letras Português/Inglês de uma universidade estadual paranaense, em disciplina dedicada ao desenvolvimento acadêmico-científico. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter interventivo, tomou como dados um questionário diagnóstico, registros das etapas e 21 videorresenhas produzidas ao final da proposta. Os resultados do questionário indicam concepções restritas de oralidade, frequentemente reduzida ao “ato de falar”, bem como o desconhecimento e insegurança quanto à noção de gêneros orais. A análise das produções finais evidencia apropriação parcial da organização composicional da videorresenha e do uso de recursos multimodais, mas também reforça a forte dependência da leitura de roteiros, fragilidades argumentativas e dificuldades na apropriação da fala. Conclui-se que o trabalho sequenciado com a videorresenha, mesmo em tempo reduzido e com condensação de etapas, constitui um material proveitoso para que os licenciandos possam desenvolver capacidades de linguagem e ampliar práticas orais na formação inicial docente.

Palavras-Chave: Formação Docente. Sequência de Atividades. Videorresenha.

5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo, apresentamos e analisamos a implementação do Produto Educacional (PE) voltado ao ensino da oralidade na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, tomando como objeto o gênero textual videorresenha. Projetamos o PE como uma Sequência de Atividades e buscamos articular a modelização teórica da videorresenha desenvolvida no *Paper III* com a organização de atividades que mobilizam o desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva, linguístico-discursiva e multissemiótica pelos professores em formação inicial.

A proposta se insere no contexto de fragilidade do ensino da oralidade na formação docente, evidenciado, nesta dissertação, pelo mapeamento da literatura (*Paper I*) e pela análise de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) (*Paper II*), em que se observa pouca sistematização de práticas com gêneros orais, bem como a quase inexistência de trabalhos com a videorresenha no ensino superior e na formação docente. Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é analisar a implementação da Sequência de Atividades com licenciandos de Letras, observando concepções iniciais

⁸ Optamos pela denominação “gênero textual oral” por compreender, com base em Dionísio (2007), que a multimodalidade constitui um traço inerente aos gêneros textuais, sejam eles escritos ou orais. Conforme afirma a autora, “a multimodalidade discursiva [é] um traço constitutivo a todos os gêneros textuais escritos e orais” (Dionísio, 2007, p. 178). Assim, entende-se que explicitar o termo seria redundante neste contexto.

sobre oralidade, apropriação do gênero videorresenha e dificuldades evidenciadas nas produções finais.

À vista disso, realizamos a intervenção com estudantes do segundo período do curso de Letras, de uma universidade pública do Paraná, em disciplina voltada ao desenvolvimento acadêmico-científico, que contempla, em seu PPC, o trabalho com leitura e produção de textos, bem como aspectos linguístico-discursivos e prosódicos implicados na produção oral e escrita.

Ementa: *Leitura de textos acadêmico-científicos. Produção de resenha e seminário. Aspectos linguístico-discursivos e prosódicos implicados no processo de leitura e produção de textos acadêmico-científicos: coerência, coesão verbal e nominal, conexão, seleção lexical, modalização, utilização das vozes discursivas, paragrafação, pontuação, elaboração das sentenças, prosódia, entonação, postura corporal, projeção da voz, argumentação etc.*

Com carga horária total de 30 horas, a disciplina mostrou-nos ser relevante para a implementação da proposta com o gênero videorresenha, especialmente por articular práticas de linguagem acadêmica e reflexão sobre usos da oralidade em contexto formativo. Nesse estudo, focalizamos tanto o processo de produção e implementação quanto os impactos observados nas concepções dos participantes e nas produções finais de videorresenhas.

5.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a elaboração do PE, apoiamo-nos na metodologia da Sequência Didática de Gêneros (SDG) proposta pelo grupo de Genebra, em especial por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esses autores definem a SDG como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.96). Nessa perspectiva, compreendemos que o trabalho com gêneros não se limita à produção final, mas envolve um percurso que articula diagnóstico, estudo de exemplares, atividades e reformulações, visando ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, pois

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.97).

Ao propor uma sequência organizada em oficinas, a SDG oferece um caminho para planejar intervenções que desenvolvam, de maneira progressiva, as diferentes dimensões envolvidas na produção de textos, especialmente textos orais, que é o foco deste trabalho. No entanto, embora o presente PE se inspire diretamente na SDG, optamos por denominar Sequência de Atividades. Essa escolha decorre do fato de que precisamos adaptar a proposta às condições de implementação na universidade, como a carga horária reduzida, a necessidade de condensar etapas e a supressão de oficinas, o que nos impediu no seguimento do modelo com todas as fases previstas.

Sob essa perspectiva, entendemos que o trabalho com gêneros textuais contribui para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, conceito discutido por Schneuwly e Dolz (2004). Para os autores, o ensino por meio dos gêneros possibilita que os sujeitos ampliem diferentes habilidades necessárias para agir linguisticamente em situações sociais concretas, que envolvem não apenas o domínio da estrutura textual, como também a compreensão das condições de produção, circulação e recepção dos textos.

Paralelamente, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) ampliaram essas discussões ao proporem níveis de análise do gênero voltados à elaboração de modelos didáticos e sequências didáticas. Esses níveis contemplam aspectos relacionados ao contexto de produção, à organização discursiva e às escolhas linguísticas presentes nos gêneros, conforme Bueno *et al.* (2024) oferecendo subsídios para o planejamento de práticas de ensino mais sistematizadas.

No entanto, Bueno *et al.* (2024) defendem que a análise dos gêneros orais não pode se limitar apenas aos aspectos estruturais e linguísticos do texto. É necessário considerar um conjunto de elementos que “[...] precisa ser complementado para dar conta de características mais específicas dos gêneros orais” (Bueno *et al.*, 2024, p.5). Em outras palavras, as autoras alegam ser necessário considerar elementos próprios da oralidade, pois também contribuem para a construção de sentidos. A partir dessa compreensão, as pesquisadoras sintetizam capacidades de linguagem específicas que podem ser desenvolvidas no trabalho com gêneros orais (Quadro 15), considerando dimensões relacionadas à oralidade, permitindo compreender a produção oral como uma prática complexa que mobiliza diferentes recursos semióticos e interacionais.

Quadro 15 - Capacidades de linguagem

Capacidade de Linguagem	Níveis de Análise do Texto Oral	Características
de Ação	Situação de comunicação e conteúdo temático (contexto de produção)	Saber relacionar o gênero a um determinado contexto mais amplo (isto é, à esfera de atividade em que o produtor do texto está atuando); e mobilizar os conteúdos a serem verbalizados adequados à situação e ao gênero.
Discursiva	Planificação ou organização interna (Infraestrutura textual)	Saber estabelecer um plano global para o texto e selecionar tipos de organização adequadas à situação de comunicação.
Linguístico-Discursiva	Textualização ou características linguísticas (Mecanismos de Textualização e Mecanismos enunciativos)	Saber construir um texto com coesão para sustentar um posicionamento enunciativo coerente, com a utilização de diferentes vozes e de modalizações.
Multissemiótica	Meios não linguísticos	Saber mobilizar e implementar na ação de linguagem os mecanismos não verbais para a produção de sentidos.

Fonte: Bueno *et al.* (2024, p.6).

Sendo assim, as capacidades de ação dizem respeito à compreensão da situação comunicativa e dos papéis sociais envolvidos; as discursivas referem-se à organização composicional e ao planejamento do texto; as linguístico-discursivas envolvem os recursos linguísticos mobilizados na construção textual; e a multissemiótica relaciona-se com a articulação de diferentes aspectos na produção de sentidos, como gestos, expressões faciais, entonação, postura corporal, elementos visuais e recursos digitais.

Para além do trabalho com gêneros, a oralidade apresenta características próprias relacionadas à interação e à construção dos enunciados. Conforme apontam Castilho (1998) e Preti (1999), a fala é marcada por um planejamento local e simultâneo à produção, influenciada pela presença dos interlocutores e pelo contexto compartilhado. Nesse processo, elementos como pausas, paráfrases, correções, hesitações e digressões constituem marcas recorrentes, utilizadas pelos falantes para garantir a progressão textual e a construção de sentidos na interação. Além dos aspectos verbais, a oralidade também envolve recursos prosódicos e multissemióticos, como entonação, gestos, expressões faciais e marcadores conversacionais, que participam ativamente da organização do discurso e da interação (Preti, 1999; Urbano, 1999). Dessa forma, compreender a oralidade como prática social implica reconhecer sua complexidade interacional.

Esse conjunto teórico fundamenta nossa elaboração do Produto Educacional, orientando-nos na organização das atividades propostas na Sequência

de Atividades, voltadas ao desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à oralidade na formação inicial docente.

Enfim, para a construção da análise, encontramos em Souza e Leal (2023) contribuições no que se refere à organização de dimensões analíticas no ensino da oralidade, entendidas como eixos que sistematizam diferentes aspectos do objeto investigado, tais como relações entre fala e escrita, práticas sociais de uso da oralidade e produção/compreensão de textos orais. Essa organização é formada a partir de categorias que são definidas como classes que reúnem elementos com características comuns, podendo ser elaboradas *a priori*, com base no referencial teórico, ou *a posteriori*, a partir do material analisado.

5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, de natureza aplicada e caráter interventivo, desenvolvida no contexto da formação inicial de professores de Língua Portuguesa. Segundo Gil (2002), a pesquisa aplicada volta-se à produção de conhecimentos direcionados à solução de problemas específicos, enquanto a abordagem qualitativa busca compreender fenômenos em seus contextos de ocorrência. Nesse sentido, a investigação organizou-se a partir da elaboração, implementação e análise de um Produto Educacional (PE) voltado ao ensino da oralidade por meio do gênero videorresenha.

Para alcançarmos o objetivo proposto, dividimos a análise a partir de três instrumentos: diário de campo e fotos; questionário diagnóstico; e produções de videorresenhas. Os dados são constituídos pelos registros da intervenção/implementação do PE na Universidade (reproduzidos na seção 5.3.2 *Relato de Implementação*); por respostas ao questionário, produzido e aplicado via *Google Formulários*; e pelos resultados das produções de videorresenhas pelos participantes. Para tanto, processamos os dados de modo interpretativo com base em Souza e Leal (2023).

A princípio, para construirmos o questionário, buscamos apoio em pesquisas realizadas pelo Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino (LABOR) e selecionamos perguntas *a priori* que buscavam identificar o conhecimento dos participantes em relação à oralidade e aos gêneros orais. Utilizamos apenas duas (2) perguntas fechadas/múltipla escolha:

“Avalie com que frequência os professores do seu curso solicitam a produção de gêneros orais, sendo 0 (não solicitam) e 5 (solicitam com muita frequência).”

“Faça uma autoavaliação em relação ao seu conhecimento sobre oralidade e gêneros orais, sendo 0 (nenhum) e 5 (muito conhecimento).”

Também realizamos sete (7) questões abertas/dissertativas, a fim de verificar a capacidade de argumentação dos participantes sobre seu próprio pensamento:

“Para você, o que é oralidade?”

*“Qual seria, para você, a melhor definição para **gêneros orais**?”*

*“Que **gêneros orais** você conhece?”*

“Sem pesquisar, quais são as características da língua falada (oralidade)?”

“Durante sua educação básica teve contato com gêneros orais? Se sim, de que forma?”

“Você considera a oralidade importante? Justifique.”

“Para você, é mais importante estudar a escrita do que a oralidade? Justifique”.

Após a aplicação do questionário, realizamos uma leitura flutuante das 21 respostas, conforme a perspectiva da análise de conteúdo, buscando identificar recorrências, aproximações conceituais, ambiguidades e lacunas nas concepções dos licenciandos sobre oralidade e gêneros orais. Em vez de classificar as respostas de forma binária, como demonstração de conhecimento ou de ausência de conhecimento, optamos por organizá-las em categorias interpretativas, considerando que algumas formulações, embora frágeis do ponto de vista teórico, revelam saberes iniciais importantes para o planejamento da intervenção.

As categorias foram construídas a partir das recorrências observadas nas respostas abertas e articuladas aos objetivos do Produto Educacional. Desse modo, a análise do questionário contemplou: Oralidade como fala ou comunicação verbal; Oralidade como adequação ao contexto e à situação comunicativa; Reconhecimento de gêneros orais escolares, acadêmicos ou digitais; Concepções instáveis ou ambíguas sobre gêneros orais; Experiências escolares com oralidade

centradas em apresentações, seminários e debates; Negação, esquecimento ou recordação vaga de contato com gêneros orais; Valorização da oralidade na formação acadêmica, profissional e social; Relação entre oralidade e escrita.

Nas produções das videorresenhas, as categorias de análise foram as rubricas da ficha de avaliação. Construímos a ficha *a priori* ancorados nas contribuições do ensino do oral (Schneuwly; Dolz, 2004), tendo em vista o levantamento dos elementos ensináveis da videorresenha para licenciandos e as capacidades de linguagem que poderiam ser expandidas durante a aplicação da Sequência de Atividades. A partir das fichas, selecionamos trechos das produções para realçar a recorrência ou a forma como apareceram as evidências.

5.3.1 Elaboração do Produto Educacional

Conforme supracitado, planejamos a Sequência de Atividades para ser implementada junto a licenciandos do segundo período do curso de Letras, em disciplina voltada ao desenvolvimento acadêmico-científico. Então, considerando o público definido, levantamos os elementos ensináveis da videorresenha. Ao mesmo tempo, levantamos as dificuldades recorrentes identificadas na literatura, especialmente no que se refere à participação oral em contextos acadêmicos e à sistematização do ensino de gêneros orais na formação inicial.

Com esse conjunto de dados, procedemos à construção da Sequência de Atividades. O material foi organizado em seis etapas principais: I. apresentação do projeto; II. produção inicial; III. cinco etapas temáticas; e IV. produção final. A etapa de apresentação teve como objetivo contextualizar o projeto, levantar conhecimentos prévios e realizar a avaliação diagnóstica. A produção inicial teve como intuito identificar as potencialidades e fragilidades dos participantes em relação ao gênero. As etapas temáticas foram estruturadas a partir dos quatro níveis de análise de gêneros orais, que se relacionam a capacidades de linguagem desenvolvidas pelos estudantes. Por fim, a produção final visou à consolidação dos conhecimentos construídos ao longo da sequência.

Durante a elaboração do material, produzimos e selecionamos diferentes instrumentos, como questionários, fichas de avaliação, exemplares de videorresenhas, *slides* explicativos, atividades interativas e orientações para edição e gravação de vídeos. Ainda assim, ressaltamos que o PE passou por ajustes e

reformulações após o exame de qualificação, levando em conta as contribuições da banca avaliadora. Tais modificações envolveram, principalmente, a interatividade da exposição das informações.

Desse modo, a produção da Sequência de Atividades buscou subsidiar o trabalho com a videorresenha na formação inicial de professores, empenhando-se em promover o desenvolvimento da oralidade de forma sistemática e fomentar reflexão sobre o uso das tecnologias digitais no ensino.

5.3.2 Relato da Implementação

Após a qualificação, com as adaptações e correções sugeridas pela banca, estabelecemos contato com as professoras responsáveis pela disciplina na universidade. Nisso, foram disponibilizados três dias presenciais, com carga horária de duas horas/aula cada. Em razão dessa limitação, tivemos que condensar as etapas previstas, uma vez que, conforme a sinopse do PE, seriam necessárias dezesseis horas/aulas para a implementação integral da proposta. Diante desse contexto, reorganizamos o cronograma, realizando a aula de apresentação no primeiro encontro, a junção das etapas 1 e 2 no segundo momento e a condensação das etapas 3 e 4 no último encontro presencial. A produção inicial, bem como algumas atividades propostas e a etapa 5 precisaram ser suprimidas, e a produção final foi realizada de forma remota.

A aula inicial ocorreu dia dez de setembro e, de modo geral, os participantes interagiram e desde o início demonstraram interesse. A princípio, realizamos nossa apresentação pessoal e um breve relato de formação acadêmica para que os presentes pudessem conhecer nossa trajetória. Em seguida, apresentamos nosso projeto de implementação da Sequência de Atividades desenvolvida como Produto Educacional de Mestrado.

A partir de então, discutimos sobre oralidade. Solicitamos que os participantes escaneassem o código QR disponibilizado no *slide* para responder a um questionário, via *Google Formulários*, a fim de diagnosticarmos suas concepções acerca da oralidade, dos gêneros orais e de seu ensino. Nesse momento, notamos que dois dos presentes não possuíam aparelhos celulares em mãos e, com isso, disponibilizamos aparelho próprio para um deles e, para o outro, projetamos as perguntas no *slide* para que respondesse em seu caderno. Durante o preenchimento

do questionário, algumas dúvidas surgiam oralmente, demonstrando, já de início, falta de contato com o estudo da oralidade. Embora alguns a associassem apenas ao ato de falar, outros mencionaram aspectos relacionados à postura, à adequação linguística e ao modo de se expressar conforme o contexto. Além disso, ao longo das discussões, foi possível perceber reações de concordância, como movimentos afirmativos de cabeça, sobretudo diante das reflexões sobre as dificuldades relacionadas ao uso da linguagem oral em contextos formais.

Após a realização do questionário, expusemos resultados de pesquisas que demonstram a dificuldade dos alunos em participar oralmente de ações languageiras formais e em reconhecer a importância da oralidade, de se trabalhar gêneros orais, sobretudo no ensino superior com professores em formação inicial. Mediante questionamentos, como “Por que ensinar oralidade?”, promovemos momentos de interação e debate, nos quais os participantes destacaram aspectos como “Para aprender a se portar... falar melhor”, relacionando a oralidade a contextos formais.

Por fim, discutimos especificamente sobre videorresenha, parte em que demonstraram certo conhecimento e contato com o gênero, embora tenham relatado não ter experiência prévia com sua produção. Assistimos ao exemplar do gênero produzido por Roxane Rojo, e os participantes ressaltaram elementos como a vinheta do canal, o tempo de duração e a posição do falante frente à câmera. Assim, finalizamos o encontro com a lista de referências utilizadas e contato de *e-mail* caso surgissem dúvidas.

No dia dezessete de setembro, condensamos as etapas 1 e 2. Iniciamos com o *Feedback* do questionário diagnóstico, retomando pontos discutidos na aula anterior e expondo tópicos relacionados às características básicas da oralidade.

Em seguida, introduzimos as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas pelos licenciandos, com ênfase na capacidade de ação. Após explicarmos que esta abrange o contexto de produção, recepção e circulação de videorresenhas, retomamos o exemplar trabalhado anteriormente, a fim de evidenciar tais aspectos. Por meio de perguntas que fomentaram a discussão, os presentes puderam interagir e demonstraram maior compreensão sobre a relação entre o gênero, seus interlocutores e suas condições de produção. Dessa forma, encerramos a etapa 1 com síntese dos conteúdos abordados.

Partimos para a etapa 2, voltada à capacidade discursiva, por meio de perguntas que permitiram aprofundar a análise do exemplar. Retomamos suas características estruturais e organizacionais, buscando evidenciar os elementos constitutivos do gênero no plano discursivo. Ao final, tentamos aplicar o *quizz* planejado. Entretanto, os participantes não conseguiram acessá-lo adequadamente, pois o código QR não estava habilitado para respondentes externos. Diante disso, optamos por projetar o questionário e comentá-lo coletivamente, utilizando-o como instrumento de retomada e sistematização dos conteúdos.

Percebemos que, nesse dia, os participantes se mostraram mais dispersos e menos participativos. Acreditamos que esse comportamento esteja relacionado à condensação das etapas, que resultou em uma aula mais expositiva e conceitualmente densa.

Imagem 6 – Registros do dia dezessete de setembro



Fonte: acervo da autora.

Por fim, o último encontro presencial ocorreu dia vinte e quatro de setembro. Realizamos uma atividade de retomada dos conteúdos trabalhados, por meio de um exercício de memória. Alguns participantes recorreram às anotações e conseguiram relembrar diferentes aspectos das aulas, enquanto outros mencionaram apenas o exemplar analisado, e citaram a importância do estudo da oralidade e de suas características, demonstrando uma retomada superficial.

Para adentrarmos nas capacidades linguístico-discursivas na etapa 3, apresentamos o exemplar produzido por Wesley Barbosa. Os participantes, prontamente, identificaram semelhanças e diferenças em relação à videorresenha de Roxane Rojo, como a posição da câmera, a iluminação, a organização das ideias e o uso, por Barbosa, de uma linguagem mais próxima do público. Também ressaltaram a posição social e acadêmica de Rojo e o fato de ela analisar uma obra de sua própria

autoria, aspectos que favorecem maior proximidade discursiva com o público e conferem à análise um caráter mais subjetivo.

Na continuidade da aula, ao expormos sobre marcadores conversacionais, foi possível notar nas interações que os participantes não conheciam o termo. Após uma explicação introdutória, alguns demonstraram interesse pelo tema, sobretudo quando discutimos os processos de construção do texto falado, evidenciando características que relataram nunca terem analisado anteriormente.

A etapa 4, voltada às capacidades multissemióticas, mostrou-se mais acessível aos participantes, visto que possuíam conhecimentos prévios. A análise do exemplar de Wesley Barbosa contribuiu para tornar esses aspectos ainda mais evidentes.

Na sequência, apresentamos os comandos de produção. Como os alunos haviam escrito uma resenha individualmente como avaliação da disciplina, optamos, conjuntamente, por manter o mesmo tema e produção individual para a videorresenha. Após esclarecermos novamente os objetivos da pesquisa de mestrado e a importância da utilização das produções na constituição dos dados, entregamos aos participantes o termo de autorização para uso de imagem. Todos os presentes concordaram em participar e assinaram o documento. Uma estudante que estava ausente nesse encontro enviou posteriormente sua videorresenha, mas, como não assinou o termo de autorização, sua produção não foi incluída no *corpus* da pesquisa.

Imagem 7 – Registros do dia vinte e quatro de setembro



Fonte: acervo da autora.

Orientamos, de forma breve, sobre o processo de postagem dos vídeos na plataforma YouTube, em virtude das dúvidas apresentadas. Ressaltamos que um aprofundamento sobre essa etapa ocorreria na etapa 5, que não pôde ser realizada em função da condensação do cronograma. Após o esclarecimento das dúvidas, encerramos o encontro.

Os participantes teriam até dia vinte e seis de outubro para encaminhar suas produções via *Google Classroom*. Contudo, diante do baixo número de envios na data prevista, estendemos o prazo até o dia 30 de outubro. Ao final, obtivemos um total de 21 produções, que constituíram parte do *corpus* para as análises desenvolvidas na pesquisa.

5.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, analisamos o questionário diagnóstico aplicado no primeiro encontro e a produção final.

5.4.1 Análise do Questionário

No primeiro encontro com os participantes, aplicamos um questionário por meio da plataforma *Google Formulários*. O questionário diagnóstico foi respondido por 21 licenciandos e teve como objetivo levantar concepções iniciais sobre oralidade e gêneros orais, bem como identificar experiências formativas anteriores relacionadas à produção oral. A análise das respostas foi realizada qualitativamente, considerando recorrências, aproximações conceituais, ambiguidades e lacunas, permitindo-nos diagnosticar lacunas na formação dos licenciandos no que se refere ao trabalho com a linguagem oral.

As categorias não foram tratadas como mutuamente excludentes, pois uma mesma resposta poderia apresentar mais de uma recorrência temática. Por exemplo, ao definir oralidade como “falar de diferentes formas em diferentes ocasiões”, o participante associa oralidade à fala, mas também indica percepção de adequação à situação comunicativa. Assim, a análise buscou compreender as respostas como indícios do modo como os licenciandos se aproximam do tema antes da realização da Sequência de Atividades.

Quadro 16 - Categorias de análise das concepções iniciais dos licenciandos

Categoria de análise	Nº de resp.	Exemplos representativos
Oralidade como fala ou comunicação verbal	21	“O ato de falar, se expressar e comunicar”; “É a comunicação por meio do falar”; “Tudo que falamos”; “Comunicação transmitida pela voz”

Oralidade como adequação ao contexto e à situação comunicativa	8	“É a capacidade de conseguir falar de diferentes formas em diferentes ocasiões”; “Cada momento ou contexto devemos possuir uma forma de oralidade diferente”; “Cada contexto existe uma oralidade diferente”; “Saber se comunicar, em cada lugar”
Reconhecimento de gêneros orais escolares, acadêmicos ou digitais	15	“Seminário, palestra, teatro”; “Conversas, entrevistas, debates, podcast”; “Seminário, discurso, palestra e videoaulas”; “Videorresenha, seminários”; “Conversas, debates, discursos, seminários, entrevistas, apresentações orais, podcasts, palestras e contação de histórias”
Concepções instáveis ou ambíguas sobre gêneros orais	11	“Não sei”; “Não sei ao certo”; “Não estou familiarizada, seria seminário?”; “Fala”; “Gênero formal e informal”; “Nenhum”
Experiências escolares com oralidade centradas em apresentações, seminários e debates	12	“Apresentações”; “Eu praticava seminários”; “Pequenas apresentações de atividades avaliativas”; “Acredito que apenas seminários passados como trabalho”; “Fazíamos alguns debates, mas não com muita frequência”
Negação, esquecimento ou recordação vaga de contato com gêneros orais	6	“Não”; “Não tive contato”; “Sim, mas não lembro”; “Devo ter tido muitas, mas não lembro”; “Me recordo de ter tido bem brevemente esse contato”
Valorização da oralidade na formação acadêmica, profissional e social	21	“É importante em contextos acadêmicos e profissionais”; “Saber se comunicar adequadamente é fundamental”; “É essencial para ingressar no mercado de trabalho”; “É fundamental para a comunicação, para a construção de relações sociais e também para o desenvolvimento acadêmico e profissional”
Relação entre oralidade e escrita	18 indicam equilíbrio/interdependência; 2 atribuem maior peso à escrita; 1 resposta é ambígua	“Ambos são importantes”; “Os dois caminham juntos”; “É importante estudar a escrita e a oralidade na mesma proporção”; “A escrita ajuda a organizar e registrar o conhecimento, enquanto a oralidade é indispensável para interagir”

Fonte: a autora.

Além das respostas abertas/dissertativas, os dados quantitativos das perguntas em escala também são relevantes para a análise. Na questão sobre a

frequência com que professores do curso solicitam a produção de gêneros orais, 11 participantes atribuíram notas 4 ou 5, indicando alta frequência; 5 atribuíram nota 3; 4 atribuíram notas entre 0 e 2; e 1 participante não respondeu. A média das respostas foi 3,4 em uma escala de 0 a 5. Esse dado sugere que práticas orais são solicitadas no curso, ainda que isso não signifique, necessariamente, que a oralidade seja tomada como objeto de ensino sistemático.

Na autoavaliação sobre conhecimento de oralidade e gêneros orais, os resultados foram mais baixos: 6 participantes atribuíram notas entre 0 e 1; 10 atribuíram nota 2; e 5 atribuíram nota 3. Nenhum participante atribuiu nota 4 ou 5. A média foi 1,86 em uma escala de 0 a 5. Esse contraste entre a frequência de solicitação de produções orais e a baixa autoavaliação conceitual indica uma tensão importante: os licenciandos parecem vivenciar práticas orais, mas não se sentem suficientemente preparados para compreender, analisar ou produzir gêneros orais de modo fundamentado.

A análise das respostas permite observar que as concepções iniciais dos licenciandos não podem ser compreendidas apenas pela oposição entre conhecimento e falta de conhecimento. Os dados revelam um continuum de aproximações com o tema: há respostas que reduzem a oralidade ao ato de falar ou conversar; outras que já indicam percepção de adequação ao contexto, à formalidade e à situação comunicativa; e outras que demonstram insegurança terminológica em relação aos gêneros orais. Assim, mesmo formulações teoricamente frágeis revelam saberes iniciais importantes, pois mostram que os participantes partem de experiências concretas com apresentações, seminários, debates, entrevistas e práticas de comunicação acadêmica.

Em relação à concepção de oralidade, os licenciandos a compreendem como a capacidade de falar ou se comunicar verbalmente, associando-a ao uso da fala em situações cotidianas, formais e informais. Observamos uma recorrência de definições que reduzem a oralidade ao ato de falar ou à transmissão de informações pela voz, como em expressões do tipo “tudo que falamos”, “comunicação por meio do falar” ou “modo de falar”. Ainda que alguns participantes mencionem a necessidade de adequação ao contexto e façam referência a diferentes graus de formalidade, como apresentações acadêmicas ou entrevistas de emprego, tais menções aparecem de forma intuitiva, sem articulação explícita com a noção de oralidade como objeto de ensino. Esse conjunto de respostas demonstra uma

concepção ainda limitada da oralidade, frequentemente entendida como habilidade individual ou competência espontânea, o que reforça a necessidade de propostas formativas que a tratem como conteúdo ensinável na formação inicial de professores de Língua Portuguesa.

No que se refere à definição de gêneros orais, verificamos uma compreensão ainda limitada e pouco sistematizada por parte dos participantes. Predomina a associação dos gêneros orais à fala, à voz e à vocalização, como “comunicação expressada pela voz”, “fala” ou “um gênero totalmente falado”, o que, por vezes, pode gerar uma confusão entre gênero oral e gênero escrito oralizado. Consoante a defesa de Magalhães (2008, p.149),

Na oralização, como a língua falada não está em foco, são privilegiadas as atividades que fazem reflexões sobre a fala, mas baseadas, em geral, em textos escritos: lê-se um diálogo e tenta-se sistematizar características da fala por meio do texto escrito. São pretextos, falsos exercícios de língua falada.

Mediante a isso, fica clara a carência de conceitos bem consolidados para não reduzir a oralidade a simples ações. Embora algumas respostas indiquem a percepção da diversidade desses gêneros, tal reconhecimento ocorre de forma superficial, sem articulação com aspectos discursivos, sociais e situacionais. Além disso, a presença de respostas como “não sei” e “não sei ao certo” evidencia insegurança e aponta lacunas na formação.

Ao serem questionados sobre quais gêneros orais conhecem, predominam referências a gêneros como seminários, palestras, debates, aulas e apresentações orais, o que evidencia uma associação às práticas formais. Poucas são as menções a gêneros mais atuais, como podcast e videorresenha. Além disso, respostas como “não lembro”, “nenhum” e “não conheço” revelam fragilidades no reconhecimento dos gêneros orais. Destaca-se, ainda, a presença de enunciados que confundem gênero com grau de formalidade, como “gênero formal e informal”.

A respeito das características da língua falada, as respostas indicaram maior grau de conhecimento, ao trazerem a espontaneidade, a formalidade e informalidade a depender do contexto, a entonação, as pausas e até mesmo a postura. Esses dados dialogam com a questão seguinte, que investigou se, durante a educação básica, os participantes tiveram contato com gêneros orais e de que forma isso ocorreu. Nesse quesito, os licenciandos relataram experiências restritas e pouco

diversificadas, limitadas à realização de apresentações de trabalhos e seminários. Essas práticas aparecem, em geral, vinculadas a atividades avaliativas, sem indícios de um trabalho sistemático com a oralidade, o que condiz com Souza e Cristovão (2021) ao expor que “ainda somos surpreendidos com abordagens de uso do seminário acadêmico que o restringem a um mero instrumento de avaliação” (Souza; Cristovão, 2021, p. 1527), presumindo que os alunos já dominam o gênero sem ensiná-lo de fato.

Além disso, diversos participantes mencionam a baixa frequência dessas práticas sistematizadas, utilizando expressões como “algumas vezes”, “brevemente” e “não com muita frequência”. Ainda, comentários como “não lembro” e “não me recordo”, sugerem que tais atividades não foram significativas no percurso escolar. Quatro participantes mencionaram práticas mais dialógicas, como rodas de conversa e debates. Assim, esse conjunto de interações indica que a formação desses licenciandos é marcada por uma trajetória escolar frágil no que diz respeito ao trabalho com gêneros orais.

Na universidade, no que se refere à frequência com que os professores de Letras solicitam a produção de gêneros orais, a maioria percebe uma frequência de média à alta. Contudo, essa percepção não parece estar associada a um trabalho sistematizado, mas, sobretudo, a práticas pontuais vinculadas a apresentações e exposições orais novamente.

Em relação à autoavaliação dos participantes quanto ao conhecimento sobre oralidade e gêneros orais, predomina a atribuição de um nível mediano. Esse dado reforça a percepção de que, embora reconheçam a relevância do tema, os licenciandos identificam limites em sua própria formação.

No que tange à importância da oralidade, constatamos consenso entre os participantes, uma vez que todas as respostas afirmam sua relevância. As justificativas concentram-se, sobretudo, na dimensão comunicativa, destacando a oralidade como meio fundamental para expressar opiniões, transmitir informações e interagir socialmente. Muitos associam sua importância aos contextos acadêmico e profissional, mencionando situações como entrevistas de emprego, ingresso no mercado de trabalho e atuação docente. Entretanto, apesar dessa valorização, nota-se, novamente, a ausência de referências à oralidade como objeto de ensino, uma vez que a compreendem predominantemente como uma habilidade geral, e não como um conteúdo a ser trabalhado de forma planejada na formação docente.

Por fim, no que diz respeito à relação entre escrita e oralidade, as participações indicam um entendimento de equilíbrio entre as duas modalidades. A maioria afirma que ambas são igualmente importantes, destacando que “se completam”, “andam juntas” e devem ser trabalhadas “na mesma proporção”. Entretanto, algumas reações revelam resquícios da centralidade atribuída à escrita, ao mencionarem seu caráter mais difícil ou seu papel em avaliações como vestibulares.

Nos quadros a seguir, enfatizamos, *a priori*, respostas que sintetizam conhecimento acerca da oralidade e gêneros orais e, em seguida, aquelas que revelam instabilidade conceitual e aproximações parciais com o tema.

Quadro 17 - Respostas que sintetizam conhecimento acerca da oralidade e gêneros orais

Conhecimento acerca da oralidade e gêneros orais	
Tema relacionado às perguntas	Trechos das Respostas
Definição de oralidade e gêneros orais	<i>“Oralidade é uma forma de nos comunicarmos formalmente e informalmente”</i> <i>“Comunicação transmitida pela voz, envolve expressões e interações. É a forma de conversar entre as pessoas, ou palestrar uma aula, por exemplo. Entretanto, possui momentos de formalidade e ‘informalidade’.”</i> <i>“A oralidade pra mim vai muito mais além do que uma forma de falar no dia a dia, acredito que que cada contexto existe uma oralidade diferente. Exemplo na faculdade em uma apresentação temos que ter uma forma mais formal pra se comunicar, isso vale também em uma entrevista de emprego.”</i> <i>“São gêneros que utilizam da oralidade para transmitir a ideia intencionada”</i>
Citação de gêneros orais conhecidos	<i>“Debate, entrevistas”</i> <i>“Videoresenha, seminários.”</i> <i>“Palestras, vídeos aulas”</i>
Contato com gêneros orais durante educação básica	<i>“Sim, com apresentações de trabalhos”</i> <i>“Sim, debates”</i> <i>“Acredito que apenas seminários passados como trabalho.”</i>
Importância de estudar oralidade	<i>“Sim, pois assim conseguimos expressar a própria opinião”</i> <i>“Sim, pois saber se comunicar adequadamente é fundamental”</i>

	<i>“Sim pois é uma forma de se expressar. Além disso como estudante de letras, a oralidade é importante para a profissão”</i>
--	---

Fonte: a autora.

Quadro 18 - Respostas que revelam instabilidade conceitual e aproximações parciais com o tema

Instabilidade conceitual e aproximações parciais acerca da oralidade e de gêneros orais	
Tema relacionado às perguntas	Trechos das Respostas
Definição de oralidade e gêneros orais	<i>“Falar de forma socialmente ‘correta’”</i> <i>“Não sei ao certo...”</i> <i>“Todos os tipos de conversa”</i>
Citação de gêneros orais conhecidos	<i>“Gênero formal e informal”</i> <i>“Não estou familiarizada, seria seminário?”</i> <i>“Não conheço.”</i>
Contato com gêneros orais durante educação básica	<i>“Me recordo de ter tido bem brevemente esse contato porém não me lembro muito bem”</i> <i>“Não tive contato”</i> <i>“Com projetos de leitura”</i>
Importância de estudar oralidade	<i>“Sim. É importante em contextos acadêmicos e profissionais”</i> <i>“Escrita, apesar de achar importante os dois, é na escrita que damos mais identidade para o que vamos fazer ou construir.”</i>

Fonte: a autora.

A sistematização das respostas permite observar que as concepções iniciais dos licenciandos não podem ser compreendidas apenas pela oposição entre conhecimento e falta de conhecimento. Os dados revelam um *continuum* de aproximações com o tema: há respostas que reduzem a oralidade ao ato de falar ou conversar; outras que já indicam percepção de adequação ao contexto, à formalidade e à situação comunicativa; e outras que demonstram insegurança terminológica em relação aos gêneros orais. Assim, mesmo formulações teoricamente frágeis revelam saberes iniciais importantes, pois mostram que os participantes partem de experiências concretas com apresentações, seminários, debates e práticas acadêmicas.

As respostas também indicam que a oralidade foi vivenciada, ao longo da escolarização básica, sobretudo como atividade avaliativa, geralmente associada a apresentações de trabalho e seminários. Esse dado é relevante porque sugere que muitos licenciandos tiveram contato com práticas orais, mas não necessariamente com um ensino sistematizado da oralidade como objeto de análise, planejamento e avaliação. Nesse sentido, a dificuldade não está apenas em “não conhecer” gêneros orais, mas em não dispor de categorias conceituais e didáticas para compreender seu funcionamento.

Essa leitura diagnóstica teve implicações diretas para o planejamento e para a análise da Sequência de Atividades. A recorrência de respostas que associavam oralidade à fala espontânea reforçou a necessidade de trabalhar a videorresenha como gênero oral multissemiótico planejado, distinguindo fala pública, roteiro de apoio e leitura oralizada. Do mesmo modo, a presença de respostas que valorizavam a comunicação acadêmica e profissional justificou a ênfase nas capacidades de linguagem envolvidas na produção do gênero, especialmente a organização composicional, a argumentação, a adequação ao interlocutor, a performance oral e o uso de recursos audiovisuais.

Por fim, o questionário serviu como parâmetro para a análise das produções finais. As dificuldades identificadas nas respostas iniciais, como a concepção restrita de oralidade, a insegurança em relação aos gêneros orais e a associação da fala a práticas escolares avaliativas, reapareceram parcialmente nas videorresenhas produzidas, sobretudo na dependência da leitura de roteiros, na fragilidade argumentativa e na dificuldade de construir uma fala mais autônoma diante da câmera.

A seguir, analisamos as produções de videorresenhas elaboradas ao final da proposta.

5.4.2 Análise das Produções Finais

Na análise das produções finais dos licenciandos, buscamos compreender de que modo os participantes concretizaram os conhecimentos relativos à oralidade e ao gênero videorresenha. Para tanto, tomamos como base os critérios previamente estabelecidos na ficha de avaliação presente no PE.

De modo geral, a maioria das produções apresenta uma estrutura relativamente estável, composta por abertura, desenvolvimento e conclusão, com presença de saudação inicial, contextualização da obra e, em muitos casos, síntese final acompanhada de recomendação. Cerca de 80% dos produtores respeitaram o tempo previsto; e todos publicaram as videorresenhas na plataforma indicada. Esses elementos apontam que os participantes se apropriaram, ao menos parcialmente, da organização composicional do gênero videorresenha e dos comandos, demonstrando atenção às orientações propostas durante o percurso formativo.

No que se refere à modalidade oral, constatamos que parte significativa dos licenciandos ainda apresenta forte dependência da leitura de roteiros previamente elaborados, o que resulta em oralização da escrita, comprometendo a fluidez, a espontaneidade e a expressividade da fala. Esse resultado dialoga com as discussões de Magalhães (2008) acerca da predominância da escrita nas práticas dos estudantes e professores.

Podemos inferir a oralização por meio do trecho “*Então basicamente ela...* (nesse momento, o videorresenhista faz uma pausa em sua fala, desvia o olhar da câmera e direciona a atenção para um ponto lateral com um movimento ocular contínuo, semelhante ao acompanhamento visual de um texto escrito, acompanhado de movimentos labiais sem emissão sonora; em seguida, retoma a fala) [...] *basicamente ela divide a aula em três tópicos...*”. Nessa produção, conforme as rubricas de avaliação, notamos que o produtor recorreu com frequência à leitura, o que prejudicou a fluidez da oralidade e gerou algumas repetições enquanto buscava retomar o raciocínio, além de limitar o contato visual com o interlocutor. A imagem 8 pode exemplificar essa constatação, em que vemos o videorresenhista direcionar a cabeça para o lado em vez de manter o contato visual com a câmera.



Fonte: dados da pesquisa.

Em contrapartida, destacamos algumas produções mais organizadas visualmente, com maior contato com a câmera e melhor envolvimento comunicativo. A imagem 9 exemplifica esse aspecto ao apresentar uma videorresenha com o fundo composto por estante de livros, bom enquadramento diante da câmera, iluminação natural e corpo voltado inteiramente na direção da gravação.

Imagem 9 – Videorresenha com bom enquadramento



Fonte: dados da pesquisa.

Em relação à interação com o interlocutor, observamos níveis variados de engajamento. Enquanto alguns participantes mantiveram uma postura mais restrita, com pouca interação e reduzido contato visual, outros buscaram estabelecer aproximação por meio de perguntas, convites à participação e comentários diretos ao público, como pode ser observado no excerto a seguir:

[...] e isso é muito verdade, né? E quando a gente apresenta o seminário, a gente não está só repetindo o conteúdo, a gente está aprendendo a se expressar [...].

No plano argumentativo, verificamos que 86% das videorresenhas apresentaram avaliação e recomendação da obra, ainda que, em muitos casos, de forma superficial. Frequentemente, os argumentos mostraram-se pouco desenvolvidos, com repetições e generalizações.

[...] e até no fim, eu quero citar o começo, que ela começa a palestra, falando assim, que Storto começa a palestra falando assim, que lançar luzes sobre questões da oralidade, iluminar o próprio ensino da língua [...]

Algumas produções, entretanto, evidenciaram maior reflexão, ao articular opiniões próprias, referências teóricas e análises da aplicabilidade da obra, como nos seguintes trechos:

Olá, pessoal! Eu sou [...], e como estudante do curso de Letras, a gente frequentemente revisita os nossos conceitos, a nossa prática e a nossa forma de pensar a língua. Hoje eu trago a resenha de um vídeo de uma palestra da professora [...] que eu considero bastante relevante para quem atua ou pretende atuar com a língua portuguesa [...]

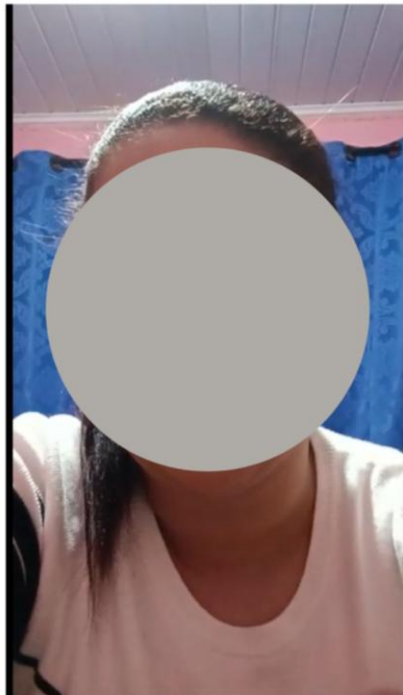
O vídeo traz uma abordagem essencial, completa e totalmente acessível para a formação de novos educadores. O tema oralidade, ele é extremamente vasto e interessante. E esse vídeo, ele é fortemente recomendado por trazer informações claras, de uma forma objetiva e com eficácia, e essencial para a formação dos alunos [...]

Quanto aos aspectos linguísticos, predominou o uso da variedade prestigiada da língua, ainda que com ocorrências de informalidade, marcadores conversacionais excessivos e pequenos desvios gramaticais.

No que diz respeito aos recursos multimodais e técnicos, algumas produções incorporaram vinhetas, imagens, *slides*, legendas e descrições na plataforma. Outras, contudo, limitaram-se à exposição oral, sem exploração de recursos complementares. Além disso, foram recorrentes dificuldades relacionadas à iluminação, à posição da câmera, ao volume do áudio e à presença de ruídos externos. A imagem 10 expressa essas limitações, pois podemos notar uma luz

artificial acima da videorresenhista, o que prejudica a iluminação do vídeo. Além disso, constatamos que esta não seguiu o comando de gravar com o celular na horizontal, tampouco buscou um enquadramento melhor, tendo o rosto bem aproximado da câmera, o que limita o espaço e faz os interlocutores perderem a sua linguagem corporal, os movimentos das mãos e até mesmo a conexão visual com o cenário ao redor.

Imagem 10 – Videorresenha com limitações



Fonte: dados da pesquisa.

Na figura a seguir, apresentamos, anonimamente, uma das 21 fichas. Preenchemos essas fichas após o recebimento das videorresenhas, utilizadas para avaliar os conhecimentos consolidados pelos participantes.

Figura 3 – Ficha de avaliação anônima

Ficha de avaliação para a produção final da videorresenha

Nome: _____

Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=93333333333333333333>

RUBRICAS	SIM	NÃO
Utilizou a modalidade oral? Ou seja, não realizou a oralização da escrita.	X	
A videorresenha foi publicada no YouTube?	X	
Soube manter uma boa interação com o destinatário?	X	
Seguiu o assunto da área de Letras?	X	
Sustentou argumentos de avaliação e recomendação da obra?	X	
A videorresenha foi dividida em partes? (Abertura, desenvolvimento e conclusão)	X	
Na abertura, houve saudação ao público e apresentação própria?	X	
No desenvolvimento, expôs e resumiu bem a obra?	X	
Na conclusão, realizou síntese geral e recomendação da obra?	X	
Seguiu o tempo determinado? (Entre 8 a 15 minutos)		X
Utilizou a variedade prestigiada da língua?	X	
Utilizou outros recursos durante a videorresenha? (Como slides, vinheta do canal, imagem da obra, descrições...)	X	
Teve boa postura diante da câmara? (Posição, olhar, movimentos...)	X	
Foi claro com a fala e o som estava adequado?	X	
O ambiente estava organizado, bem iluminado e adequado para a gravação?	X	

Comentários/ Observações:

A videorresenha apresentada por _____ evidencia excelente domínio do gênero e cuidado na produção audiovisual. A aluna realizou uma abertura adequada, apresentando-se de forma clara e estabelecendo boa interação com o público. Demonstrou segurança na fala, mantendo firmeza e coerência na exposição das ideias ao longo do vídeo.

Destaca-se o uso de recursos multimodais, como vinheta, slides e imagens intercaladas, que enriqueceram a apresentação e contribuíram para a construção de um produto dinâmico e atrativo. O cenário escolhido — com fundo composto por livros —, aliado à boa iluminação e posicionamento de câmara, reforçou a credibilidade da produção e demonstrou atenção aos aspectos técnicos do gênero.

A oralidade foi bem empregada, com entonação adequada e ritmo controlado, sem que houvesse perda de naturalidade. A argumentação foi consistente, sustentando avaliação e recomendação pertinentes à obra.

O único ponto a ser observado diz respeito à duração do vídeo, que não atingiu o tempo mínimo previsto (8 minutos). Apesar disso, o desempenho geral foi muito satisfatório e demonstra domínio tanto do conteúdo quanto da forma de apresentação exigida pela videorresenha.

Fonte: a autora.

As produções finais revelam empenho e envolvimento com a proposta, bem como compreensão básica das características do gênero videorresenha. No entanto, ponderamos que persistem limitações relacionadas à autonomia da fala, ao aprofundamento argumentativo, à interação com o interlocutor

e ao domínio dos recursos multimodais. Esses resultados dialogam com os dados do questionário inicial, ao evidenciar que, embora os participantes reconheçam a importância da oralidade, ainda a mobilizam de forma intuitiva e pouco sistematizada. Assim, a análise confirma a necessidade de ampliarmos práticas formativas contínuas e planejadas, que promovam o desenvolvimento da oralidade como objeto de ensino, articulando dimensões discursivas, linguísticas, multimodais e pedagógicas na formação inicial de professores de Língua Portuguesa.

5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da implementação da Sequência de Atividades, constatamos que o trabalho sistematizado com a videorresenha possibilitou promover reflexões importantes acerca da oralidade na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, mesmo diante das limitações decorrentes da redução da carga horária e da necessidade de condensação das etapas previstas no Produto Educacional.

Ao analisarmos os dados do questionário diagnóstico, identificamos que os licenciandos apresentam concepções ainda restritas sobre oralidade e gêneros orais, frequentemente associadas apenas ao ato de falar. Esse resultado reforça discussões presentes na literatura acerca da centralidade da escrita e da fragilidade do ensino sistematizado da oralidade. Além disso, observamos que a recorrência de experiências limitadas demonstra que os gêneros orais continuam sendo solicitados mais como instrumentos avaliativos do que como objetos de ensino.

Ao examinarmos as produções finais, verificamos que a sequência favoreceu indícios de desenvolvimento de algumas capacidades de linguagem, especialmente composicionais e multissemióticas, mas mostrou limites no desenvolvimento da oralidade autônoma e da argumentação oral. Isso porque ainda prevaleceu a oralização da escrita. Esses aspectos revelam o quanto a oralidade ainda é pouco trabalhada ao longo da trajetória escolar e universitária dos participantes.

Nesse sentido, compreendemos que o desenvolvimento da oralidade na formação docente não ocorre de maneira espontânea, mas demanda práticas planejadas, contínuas e fundamentadas. Além de responder à lacuna identificada nos estudos anteriores desta dissertação, consideramos que a proposta contribui para

ampliar as discussões sobre o ensino da oralidade e dos gêneros orais na formação inicial de professores. A experiência analisada aponta potencialidades para a construção de práticas pedagógicas que compreendam a oralidade como objeto de ensino e como dimensão constitutiva da atuação docente.

Em síntese, as videorresenhas finais mostram avanços parciais e limites formativos. Os avanços aparecem na apropriação da estrutura geral do gênero, no cumprimento das condições básicas de produção e na mobilização inicial de recursos audiovisuais. Os limites aparecem, principalmente, na dependência da leitura de roteiros, na fragilidade da argumentação avaliativa e na dificuldade de construir uma fala pública mais autônoma e responsiva. Tais resultados possibilitam reconhecer o potencial formativo do Produto Educacional e identificar ajustes necessários para futuras aplicações, como ampliação da carga horária, inserção de produção inicial, análise coletiva de exemplares, ensaios orientados, feedback, regravação e autoavaliação das produções.

Por fim, reconhecemos que a implementação parcial da proposta limitou um acompanhamento mais aprofundado do desenvolvimento dos participantes. Assim, apontamos como desdobramentos desejáveis a ampliação da proposta para outros contextos curriculares, nos quais o Produto Educacional possa ser implementado integralmente, bem como a investigação de que maneira experiências dessa natureza repercutem posteriormente nas práticas pedagógicas de professores em formação inicial.

REFERÊNCIAS

BUENO, Luzia *et al.* Análises de gêneros orais: tecendo articulações a partir de Marcuschi, Dolz e Schneuwly. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 24, p. 1-18, 2024.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino do português**. São Paulo: Contexto, 1998.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos**

na escola. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002. 4. ed.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagogia do oral. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 11, n. 2, p. 137-153, 2008.

PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais.** 4. ed. São Paulo: Humanistas Publicações; FFLCH/USP, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: ROJO, Roxane e SALES, Glaís (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOUZA, Everton Gelinski Gomes de; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Elaboração de avaliação diagnóstica do gênero seminário acadêmico: construção de critérios e descritores. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1525–1549, 2022. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1968>. Acesso em: 27 maio. 2026.

SOUZA, Julia Teixeira; LEAL, Telma Ferraz. Análise de documentos curriculares de Pernambuco e oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **EntreLetras**, v. 14, n. 1, p. 213-239, 2023.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. *In*: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais.** 4. ed. São Paulo: Humanistas Publicações; FFLCH/USP, 1999. p. 81-102.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação, organizada em formato *multipaper*, teve como objetivo analisar o potencial didático da videorresenha, entendida como gênero textual oral multissemiótico em ambiente digital, na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, considerando lacunas da produção acadêmica, a presença da oralidade em currículos de Letras, a modelização teórica do gênero e a implementação de uma Sequência de Atividades com licenciandos. A partir de quatro estudos articulados, foi possível compreender como a oralidade vem sendo abordada na produção acadêmica, nos PPC de Letras e nas práticas formativas com licenciandos, bem como modelizar e didatizar a videorresenha como objeto de ensino.

O mapeamento da literatura revelou que, embora a oralidade venha ganhando espaço nas discussões acadêmicas, ainda são escassos os estudos que a tratam de forma sistematizada no contexto da formação inicial de professores. No que se refere especificamente à videorresenha, constatou-se que, apesar de sua presença em propostas didáticas e pesquisas sobre multiletramentos, o gênero ainda é pouco explorado como prática de ensino da oralidade no ensino superior, sendo, em geral, associado à leitura, à escrita ou à multimodalidade, e não às competências orais.

A análise de PPC confirmou esse quadro ao mostrar que a oralidade, quando mencionada, tende a aparecer de forma pontual, muitas vezes com pouca sustentação teórico-metodológica, em meio ao predomínio da leitura e da escrita. Algumas instituições apresentam avanços, como a criação de disciplinas específicas ou a inclusão de autores fundamentais no campo, mas, de modo geral, a oralidade ainda não é assumida como eixo estruturante da formação docente.

Nesse cenário, o modelo teórico do gênero oral videorresenha buscou enfrentar a ausência de materiais sistemáticos de gêneros orais digitais que possam subsidiar o trabalho docente. A partir do quadro analítico para gêneros orais de Bueno, Magalhães, Storto e Costa-Maciel (2024), a videorresenha foi modelizada em quatro níveis de análise, evidenciando que não se trata apenas de uma adaptação da resenha escrita, mas de um gênero com finalidades, suportes, papéis enunciativos e recursos multimodais específicos. Essa modelização tornou possível explicitar as capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursivas e multissemióticas mobilizadas na produção de videorresenhas, oferecendo subsídios para o ensino do gênero.

Assim, foi elaborado o Produto Educacional na forma de Sequência de Atividades, implementado com licenciandos do curso de Letras Português/Inglês. A análise da implementação mostrou que os participantes, em sua maioria, chegam à formação inicial com concepções restritas de oralidade e com conhecimento pouco consolidado sobre gêneros orais. Suas experiências prévias concentram-se em seminários e apresentações avaliativas, sem um trabalho contínuo de reflexão sobre a linguagem oral.

As produções finais de videorresenhas evidenciaram apropriação parcial da organização composicional do gênero e do uso de recursos multimodais, bem como esforços de interação com o interlocutor, mas também uma forte dependência da leitura de roteiros, fragilidades argumentativas e dificuldades na apropriação da fala. Ainda assim, a implementação da Sequência de Atividades, mesmo em tempo reduzido e com necessidade de condensar etapas, mostrou-se capaz de promover reflexões importantes nas concepções e nas práticas dos licenciandos em relação à oralidade.

Do ponto de vista da formação docente, os resultados desta dissertação reforçam que não basta prever a oralidade de maneira genérica em documentos normativos: é necessário que os cursos de Letras incluam, de forma sistemática, conteúdos, bibliografia e práticas voltadas ao ensino de gêneros orais. Isso implica revisar currículos, intensificar ações formativas que abordem a transposição didática da oralidade e garantir que licenciandos tenham oportunidades concretas de analisar, planejar, produzir e avaliar gêneros orais ao longo do curso.

Reconhece-se, por fim, que a pesquisa apresenta limitações, como a impossibilidade de implementar integralmente o Produto Educacional e o tempo reduzido de acompanhamento dos participantes. Tais limites apontam desdobramentos futuros, como a implementação da Sequência de Atividades em contextos com maior carga horária.

Em síntese, a dissertação evidencia que a videorresenha constitui uma resposta à lacuna formativa: a ausência de propostas sistemáticas para o ensino da oralidade na formação inicial de professores de Língua Portuguesa. Ao articular mapeamento da literatura, análise curricular, modelização teórica e intervenção didática, o trabalho contribui para o fortalecimento da oralidade nos currículos de Letras e para a aproximação da formação docente às práticas de linguagem que caracterizam a contemporaneidade.

APÊNDICES

APÊNDICE A - SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Disponível em: <https://canva.link/fvqcdydwvh1y5fl>