



# Elaboração de materiais com gêneros orais na formação inicial: procedimentos para o trabalho com a oralidade na escola básica

*Elaboration of materials with oral genres in initial teacher education:  
procedures for addressing orality in basic education*

Tania Guedes Magalhães  
tania.magalhaes95@gmail.com  
Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0003-2298-260X>

Letícia Jovelina Storto  
leticiajstorto@gmail.com  
Universidade Estadual do Norte do Paraná,  
Brasil  
<http://orcid.org/0000-0002-7175-338X>

Debora Amorim Gomes da Costa-Maciel  
debora.amorim@upe.br  
Universidade de Pernambuco, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-6408-1626>

Luzia Bueno  
luzia\_bueno@uol.com.br  
Universidade São Francisco, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0003-1397-1482>

Magalhães, T. G., Storto, L. J., Costa-Maciel, D. A. G. & Bueno, L. (2023). Elaboração de materiais com gêneros orais na formação inicial: procedimentos para o trabalho com a oralidade na escola básica. *Oralidad-es*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v9a3>



## Abstract

In this paper, we present a teacher education practice, focusing on orality as an essential element for Portuguese language learning in basic education. From the elaboration of a workshop for undergraduate students in Languages and Education, we aimed to discuss the systematization of procedures, strategies and knowledge germane to the construction of materials as of the stages of addressing orality at school. We bring a theoretical-conceptual framework that indicates gaps in the discussion on orality teaching in teacher education, as well as it ratifies the need to give rise to such practice. As a result, we present the stages of oral genres teaching, relating them to tasks aimed at appropriating knowledge about spoken language for developing language capacities of elementary school students.

### *Keywords*

*Orality; oral genres; spoken language; teacher education; teaching material.*

## Resumo

Neste trabalho, apresentamos uma prática de formação docente, enfocando o eixo da oralidade como elemento essencial para a aprendizagem da Língua Portuguesa na escola básica. A partir da elaboração de uma oficina para estudantes de licenciaturas em Letras e Pedagogia, objetivamos discutir a sistematização de procedimentos, estratégias e conhecimentos atrelados à construção dos materiais relacionados a etapas de trabalho com oralidade na escola. Trazemos um referencial teórico-conceitual que indica lacunas na discussão sobre o ensino da oralidade na formação docente, assim como reafirma a necessidade de abrir espaço para tal prática. Como resultados, apresentamos as etapas do ensino de gêneros orais, relacionando-as a tarefas que visam à apropriação de conhecimentos sobre a fala para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de estudantes da escola básica.

### *Palabras Clave*

*Oralidade; gêneros orais; fala; formação docente; material didático.*

## 1. Considerações iniciais

Apresentamos uma experiência de elaboração de materiais em uma oficina ministrada para graduandos em Pedagogia e Letras, realizada em 2021, em contexto de Ensino Remoto Emergencial. Nela, os licenciandos elaboraram, ao longo de várias etapas, materiais didáticos para o ensino da oralidade na escola básica. Esses instrumentos mediadores do trabalho do docente possibilitam a inserção dos gêneros orais na formação docente com vistas à transposição didática na escola básica.

Na ação empreendida, construímos uma sistematização de procedimentos para a elaboração das propostas didáticas, possivelmente replicável em outros contextos de formação, a fim de aprimorar essa ação de ensino pelos professores universitários. Assim, neste trabalho, objetivamos discutir a sistematização de procedimentos, estratégias e conhecimentos atrelados à construção dos materiais relacionados a etapas de trabalho com oralidade na escola.

A desafiadora tarefa de elaborar materiais didáticos que efetivamente contribuam para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes não é temática nova, apesar de vermos ações pontuais em torno desse trabalho. Estudos anteriores envolveram a oralidade na formação de docente, tomando a elaboração e a análise de materiais didáticos como objeto ou como estratégia de reflexão sobre a oralidade, os gêneros orais e a fala, tais como Costa-Hübes e Swiderski (2015), Baumgärtner (2015), Schneider (2019) e Lima, Mariano e Xavier (2021), com os quais dialogamos.

Adensamos o discurso de que a oralidade deve estar na cena principal das aulas de Língua Portuguesa de forma integrada às demais práticas, a fim de superarmos a crença na supremacia cognitiva da escrita e da dicotomia fala-escrita, já amplamente divulgadas (Marcuschi, 2010). Desse modo, reforçamos a necessidade de pesquisas

que empreendam análise e descrição de gêneros orais e que investiguem a oralidade em materiais didáticos, na prática docente, na escola básica e no ensino universitário, principalmente nas licenciaturas, que formam docentes cujo papel será, entre outros, o de realizar a transposição dos gêneros orais para a escola básica.

Para efetivar nossos objetivos, realizamos primeiramente uma discussão teórico-conceitual sobre a oralidade na formação docente, com foco na elaboração de materiais como estratégia de apropriação de conceitos no eixo da oralidade. Em seguida, apresentamos breve descrição metodológica da oficina, com caracterização da ação e do corpus. Por fim, trazemos uma sistematização das etapas/conhecimentos usados na formação dos graduandos, para finalizar com reflexões sobre como colaborar com tarefas formativas por docentes universitários que inserem a discussão sobre o oral na formação de licenciandos de Letras e Pedagogia.

## 2. Reflexões teórico-conceituais sobre oralidade, materiais e formação docente

Fundamentamo-nos nos aportes teórico-conceituais da vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e da Análise da Conversação (AC) e nos trabalhos do Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino (LABOR).

Compreendemos gênero de texto como um “(mega)instrumento para agir em situações de linguagem” (Dolz e Schneuwly 2011, p. 43), instrumento fundamental propiciador do desenvolvimento da linguagem (Bronckart, 2006). O conceito de gênero no ISD está baseado nas noções de Bakhtin (2019), para quem os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, constituindo-se a partir dos conjuntos de textos que apresentam elementos afins mobilizados

em esferas da atividade humana. Sua importância no ensino se dá porque eles “constituem os quadros obrigatórios de qualquer produção verbal” (Bronckart, 2006, p. 145). Como um dos objetivos do ensino de línguas na escola básica é aprender a interagir pela linguagem, é preciso elaborar as atividades com base nesse constructo.

Os conceitos de oralidade e gêneros orais também são basilares em nossos trabalhos. Retomamos Marcuschi (2010), para quem a oralidade é uma prática social, e a fala e a escrita são modalidades de uso da língua. Segundo o pesquisador, a oralidade permite a construção de textos coesos e coerentes, que atendam às necessidades e aos interesses sociais e discursivos dos indivíduos. Quanto ao ensino, a perspectiva é a de transposição de gêneros orais, considerados por Travaglia *et alli* (2017, p. 17) como aqueles cujo suporte é “a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador)” e que foram elaborados para serem realizados “oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita”.

Com base na descrição de um gênero, a proposta de ensino deve se voltar à implementação de práticas para que o aluno possa agir pela linguagem e, para isso, apropriar-se dos gêneros. Os procedimentos são variados: uma sequência didática<sup>1</sup> (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2011; Dolz, & Schneuwly, 2011), um projeto de letramento, uma prática de ensino ou qualquer procedimento que dê unidade à relação entre fala, escrita, escuta, leitura e análise linguística, assim como traga os gêneros como objeto de análise e instrumento de interação real. Isso porque a fala deve ser apropriada não como mera oralização de forma assistemática e contingente, mas em reais atividades planejadas, sistematizadas e mediadas para acompanhamento do desenvolvimento de capacidades de linguagem.

A noção de capacidades (Dolz, Pasquier, & Bronckart, 1993) de linguagem convoca “as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (Dolz, & Schneuwly, 2011, p. 44). Os pesquisadores apresentam três capacidades de linguagem: de ação (reconhecimento do gênero, do contexto de produção e recepção e mobilização de conteúdos); discursivas (planificação global do texto, tipo de discurso, sequência tipológica etc.); e linguístico-discursivas (operações de textualização, construção do enunciado, escolha lexical etc.); por meio delas, é possível analisar o desenvolvimento dos estudantes no aprendizado da produção de um gênero textual. Tal conceito tem sido ampliado, sendo acrescentadas as capacidades de significação (Cristovão & Stutz, 2011) e as capacidades multissemióticas (Dolz, 2015), que abordam aspectos semânticos e ideológicos (construção de sentidos) e também multissemióticos (integração entre linguagem verbal e não verbal, multimodalidade), respectivamente. Essas capacidades não são estanques, visto que interagem simultaneamente nos textos. Ademais, “a compreensão e produção de textos demanda a aprendizagem de capacidades de linguagem” (Cristovão, 2005, p. 175).

O trabalho com gêneros textuais na formação docente é fundamental. Trata-se de articular objetivos: se os docentes têm, entre outras, a tarefa de promover o desenvolvimento dos alunos para interagirem socialmente pela linguagem, é preciso criar tarefas para promover esse desenvolvimento. De fato, saber criar situações para inserir os estudantes em práticas de linguagem, que são mediadas por gêneros de texto, é indispensável. Assim, elaborar tarefas com gêneros orais e escritos vai muito além da seleção de conhecimentos linguísticos, mas requer, principalmente, a compreensão de valores sociais da linguagem, as ancoragens discursivas

<sup>1</sup> Sequência didática é “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Por sua vez, “as práticas de linguagem são consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história” (Dolz, & Schneuwly, 2011, p.43 – grifos dos autores).

dos gêneros, os posicionamentos dos sujeitos que interagem, dentre outras questões. O profissional da educação também deve ser “criador, elaborador e produtor de conhecimento” (Cristovão, 2005, p. 174), e não apenas aplicador de conteúdos.

Cumpra reforçar que a oralidade é prática social multimodal, de modo a haver um hibridismo entre a fala, a escrita e recursos não verbais. Nesse sentido, não há texto puramente escrito ou falado. Logo, as interações discursivas orais são multimodais (Dionisio, 2007), porque, “quando falamos, usamos não só a voz, mas também o corpo, pois fazemos gestos, meneios de cabeça, entonações que podem sinalizar uma pergunta, uma crítica, um elogio, por exemplo” (Dionisio, 2007, p. 178). Portanto, os gêneros são sempre multimodais (Dionisio, 2007) ou, ainda, um fenômeno multissemiótico (Bezerra, 2022). “Assim, entendemos que a multimodalidade deve ser considerada como traço constitutivo de todo e qualquer gênero” (Bezerra, 2022, p. 38). Segundo o autor, esses traços são produtores de sentidos e, por conseguinte, devem ser considerados no trabalho com os gêneros. Assim, a multimodalidade deve ganhar campo nos materiais e nas práticas, não de forma transversal, mas como constitutiva dos gêneros.

Em suas pesquisas, Luna (2017b, 2017b) evidencia um hiato em relação à oralidade na formação docente, cuja consequência são os obstáculos enfrentados pelo docente de Língua Portuguesa em trabalhar de maneira sistemática com textos orais em sala de aula. Segundo diferentes autores, há variadas causas que geram dificuldades no trabalho com gêneros orais na escola: articular teoria e prática (Luna, 2017b, 2017b), nomear e definir os gêneros orais, necessidade de superar a perspectiva dicotômica entre fala e escrita, ausência de estudos sobre a oralidade (Araújo, Rafael & Amorim, 2016), seleção e delimitação de saberes e seleção de instrumentos didáticos (Nonato, 2019) etc. Muitas vezes, essa lacuna é decorrente da dificuldade que os próprios pro-

fessores de Letras também têm no trabalho com a oralidade. Vemos nisso um ciclo vicioso que precisa ser enfrentado.

Corroborando tais aspectos, Costa-Maciel (2013, p. 126) considera que tomar “o oral como veículo de comunicação e como objeto de ensino-aprendizagem é um desafio constante para as ações das políticas de formação docente, no âmbito inicial e continuado”. Araújo, Rafael e Amorim (2016) revelam que, nos cursos de licenciatura, há ênfase nos aspectos teóricos relacionados à oralidade, em especial à comparação entre fala e escrita, e pouco se tem debatido sobre sua transposição didática. Consequentemente, na Educação Básica, o professor lida com vários contratempos ao buscar concatenar a teoria à prática no que tange à oralidade. Para dissipar essa realidade, é preciso incluir, nos programas curriculares dos cursos de graduação em Letras e Pedagogia e de pós-graduação, como o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e Mestrados (profissionais) em Educação e em Ensino, componentes e ações voltadas ao estudo e ao ensino da oralidade e de gêneros orais, pensando na transposição didática dos saberes já construídos, além da produção e da publicação de materiais didáticos sobre tais assuntos, que se desvelam como extremamente necessárias.

Trazemos dois estudos, o de Costa-Hübes e Swiderski (2015) e Baumgärtner (2015), que implementam um detalhado projeto de formação continuada de docentes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, visando à produção de material didático de Língua Portuguesa com foco na fala. As pesquisas mostram que houve apropriação do conhecimento sobre oralidade em práticas colaborativas de construção de materiais, o que exigiu estudo de concepções de linguagem, gêneros orais e reflexão em diferentes contextos. Os resultados indicam que houve uma superação do desconhecimento do eixo da oralidade, o que também revela o papel importante da parceria entre universidade e escola básica para além

de responsabilizar o docente pela ausência de formação específica para o trato com o eixo do oral. Com base no currículo das redes de ensino envolvidas, a produção de material com diferentes gêneros foi seguida de transposição para a escola básica de forma divergente do que havia sido feito anteriormente.

Outro estudo que enfocou a elaboração de materiais didáticos é o de Schneider (2019, p. 122). A autora relata que, após busca bibliográfica, encontrou poucos estudos que discutissem “práticas pedagógicas com oralidade nos cursos de formação docente”. Assim, a partir de uma disciplina em 2018, ministrada para graduandos de Letras e Pedagogia, como parte de um projeto maior envolvendo a formação para o ensino da oralidade, os licenciandos elaboraram materiais didáticos objetivando mobilizar suas capacidades docentes. Salienta-se a importância de ações como essa, que favorecem uma formação inicial para um ensino mais consciente, coerente e crítico da oralidade.

Ao encontro desse tipo de iniciativa de formação, o trabalho de Lima, Mariano e Xavier (2021) relata uma experiência de elaboração de sequências didáticas (Dolz, Noverraz, & Schnewly, 2011), por estudantes de Letras em uma disciplina ministrada em 2016, 2018 e 2019. A produção das sequências envolveu seis fases: 1) estudo teórico; 2) seleção de um gênero textual; 3) análise de exemplares autênticos dos gêneros escolhidos; 4) determinação das suas dimensões ensináveis; 5) produção das sequências com base em objetivos de aprendizagem, conteúdos disciplinares, estratégias didáticas e capacidades de linguagem a desenvolver; 6) socialização dos resultados. Das 39 sequências didáticas elaboradas, apenas 8 tratavam de gêneros orais. Para os autores, provavelmente a prevalência dos gêneros escritos é decorrente de “uma superva-

lorização da cultura escrita na sociedade e, por conseguinte, nas práticas de linguagem escolares” (Lima, Mariano & Xavier, 2021, p. 216). Isso reforça a nossa discussão anterior.

Nesse viés da ampliação de oportunidades de elaboração de materiais de oralidade, a oficina em foco neste artigo teve o objetivo de: a) elaborar materiais com práticas pedagógicas de oralidade para o ensino básico; b) contribuir com a divulgação de materiais didáticos qualificados para dar suporte aos profissionais da educação já atuantes, por meio da divulgação do **Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino (LABOR)**<sup>2</sup>, que congrega ensino, pesquisa e extensão. No campo da divulgação, contribuímos para legitimar o professor da escola básica como produtor de saberes e formador de novos professores e professoras<sup>3</sup>.

Todo esse movimento de ensino, pesquisa e extensão reforça nosso discurso como docentes universitárias, uma vez que defendemos que “as universidades são instâncias de formação inicial de professores e cabe a elas, portanto, a busca pela articulação entre os saberes científicos da área e os processos didáticos necessários ao ensino dos objetos específicos no contexto escolar” (Lima, Mariano & Xavier, 2021, p.199).

Passamos, na seção seguinte, à descrição dos aspectos metodológicos da pesquisa em questão.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www2.ufjf.br/labor/>

<sup>3</sup> O **Repositório de Trabalhos de Oralidade e Ensino**, por exemplo, é uma ação do LABOR que visa a criar espaço para a circulação do discurso docente, materializando esse propósito com circulação gratuita de materiais elaborados por licenciandos e professores. Isso fortalece o discurso do docente como autor de seu trabalho e como formador, o que também promove a valorização da escola básica.

### 3. Metodología

Para a realização deste trabalho, utilizamos um processo exploratório, que envolveu a realização de uma oficina com elaboração de materiais didáticos por graduandos em Pedagogia e Letras. De modo específico, discutimos a sistematização de procedimentos, estratégias e conhecimentos atrelados à construção dos materiais relacionados a etapas de trabalho com oralidade na escola. Assim, explicitamos como tarefas e comandos podem orientar os docentes em formação inicial.

Os materiais envolveram, em sua preparação, uma série de etapas. Primeiramente, foram retomados conceitos com os estudantes sobre concepção de linguagem, objetivos do ensino de Língua Portuguesa na escola básica, oralidade, gêneros orais, fala, multimodalidade, entre outros. Em seguida, os alunos foram divididos em grupos para a elaboração do material.

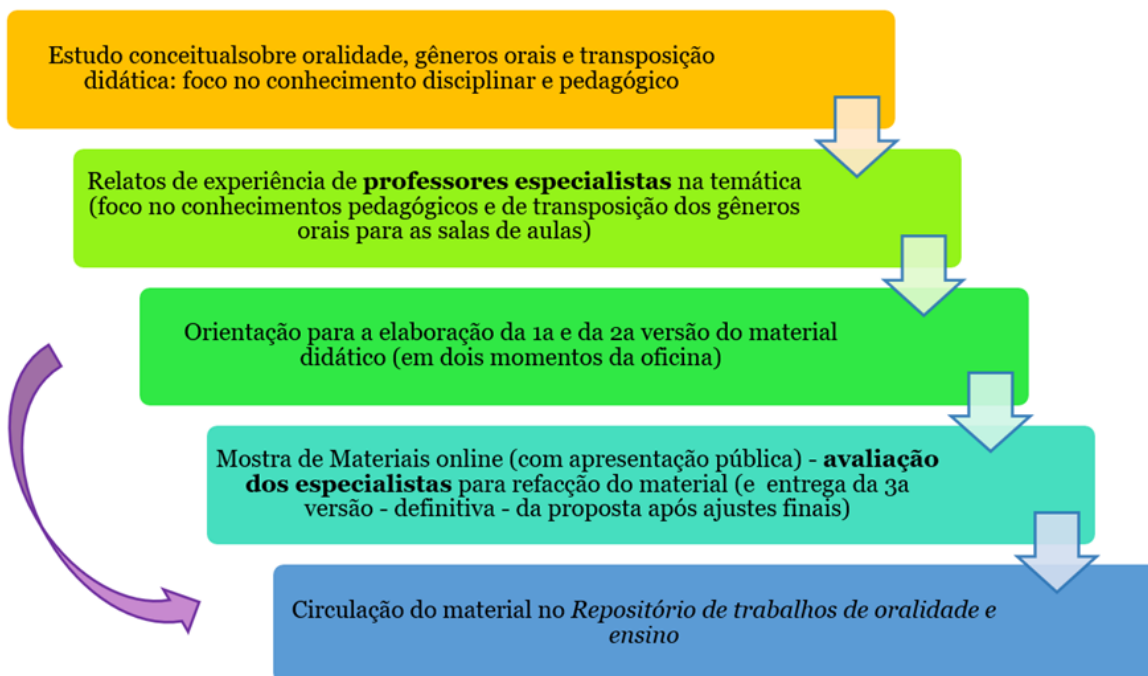
Diferentes palestrantes e especialistas no ensino de oralidade estiveram presentes, virtualmente, para abordar tópicos indispensáveis, com os cursistas, a práticas educativas, como oralidade e argumentação na Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas, práticas com o gênero *podcast*, entrevista no ensino fundamental, dentre outros.

Ao longo de várias semanas, concomitantemente às discussões, os alunos, divididos em grupos menores, foram orientados em três momentos. No primeiro, foram dadas orientações sobre o gênero oral, as etapas do material, ideias de temas, indicações de ano/ etapa de escolarização, dentre outros. Os gêneros tematizados pelos alunos foram selecionados na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), documento que rege a educação básica brasileira, e no glossário de gêneros textuais (Pinton et al, 2020). Apesar das críticas que podem ser remetidas à BNCC (Brasil, 2018), é com ela que os docentes da escola básica lidam no seu cotidiano. Além disso, podemos nos apropriar dos gêneros nela indi-

cados para superar as lacunas e os problemas encontrados. A partir de um rol de gêneros orais citados na BNCC para a atividade docente, os gêneros escolhidos pelos licenciandos foram os seguintes: texto dramático, resenha em vídeo, *vlog*, vídeo-minuto, documentário e *podcast* de notícia.

Após três semanas, os cursistas tiveram nova orientação com a docente responsável, para que a primeira versão do material fosse discutida. Várias sugestões foram feitas, dadas as dificuldades dos alunos de transformar ideias e conceitos em efetivos exercícios. Com essa nova orientação, os discentes tiveram novos elementos para continuar a elaboração do material e, em um terceiro e último encontro de orientação, enfim o coletivo discente pode apresentar uma versão “final” para ser socializada em sala, a fim de que novas sugestões fossem feitas.

O diferencial de nossa proposta foi fazer, além de uma série de orientações ao longo da elaboração, em uma produção coletiva e artesanal, uma sessão pública em que realizamos uma Mostra de Materiais. Nela, os convidados especialistas que anteriormente participaram da oficina como palestrantes, estiveram presentes para analisar as produções dos cursistas, a fim de sugerir possíveis melhorias para que uma versão final fosse publicada. A seguir, organizamos essas etapas para melhor visualização.



**Figura 1.**  
Etapas de realização da oficina  
Fonte: as autoras.

Assim, consideramos que esse percurso de trabalho detalhado e minucioso propiciou uma melhor apropriação dos conhecimentos de modo que todos os envolvidos pudessem construir propostas de ensino diversificadas e produtivas que ultrapassassem apenas a vocalização em situações fortuitas de interação oral em sala.

## 4. Resultados e reflexões

Apresentamos, neste tópico, uma descrição de etapas usadas na oficina para elaborar os materiais, que nos possibilitam atingir o objetivo específico anunciado neste trabalho. Para iniciarmos a oficina, indicamos ao grupo-sala que a proposta deveria envolver: a) um tema pertinente à etapa ou modalidade escolhida (Ensino fundamental, anos iniciais ou finais, Ensino Médio, EJA, educação infantil etc.); b) um gênero oral como alvo da produção final, integrando variados outros gêneros orais ou escritos (com atividades de leitura, escrita e análise linguística), subordinadas à produção central, de forma a associar eixos do ensino de Língua Portuguesa, mas preservando a centralidade da oralidade no material. Desse modo, passou a ser necessário descrever as etapas da didatização de um gênero oral, com base em experiência anterior, aqui ampliada:



**Figura 2.**  
Etapas de uma sequência didática oralidade  
Fonte: as autoras com base em Magalhães e Barbosa (2017).



A seguir, passamos a discutir cada uma dessas etapas, de forma aprofundada, para que pudesse ficar claro aos licenciandos que conhecimentos e comandos poderiam ser inseridos nessas fases, a fim de que o material fosse o mais explícito e detalhado possível, de modo a atender às necessidades escolares de desenvolvimento de capacidades de linguagem oral na escola básica.

#### 4.1. Etapa 1 - Escuta

Como é comum que os alunos da escola básica não conheçam todas as práticas e os gêneros, é importante iniciar as atividades com perguntas em uma sondagem que investigue o que eles já sabem sobre o tema e, então, apresentar exemplos para reflexão sobre suas características interacionais. Podem-se inserir perguntas como sugestão de trabalho. As experiências dos estudantes podem ser registradas, e isso deve ser indicado no material.

A etapa de escuta ativa, atenta ou orientada, diferentes nomeações para um objetivo comum, é essencial à compreensão da multimodalidade da oralidade. Trata-se de uma atividade decisiva em que se reconhece que a oralidade e seu ensino envolvem aspectos para além do conteúdo temático do gênero, a fim de preparar melhor as atividades e ultrapassar os exercícios focados apenas na discussão temática.

A escuta ativa pode ser feita com áudios ou vídeos, a fim de que os licenciandos insiram atividades para percepção de elementos não verbais da interação, de modo a contribuir para a construção do sentido dos textos. A atividade de escuta ativa foi baseada em Alvim e Magalhães (2019, p. 35), que definem esse procedimento como uma

*Atividade escolar de interação com gêneros orais, proposta por mediação pedagógica pelo professor, para análise de uma situação realizada pela fala, que vá além da identificação de temas e participantes, cujos obje-*

*tivos são:1) compreender gêneros orais (ou escrita oralizada) 2) analisar gêneros orais; 3) aprender a escutar: analisar comportamentos e participações nas interações orais; 4) compreender o funcionamento de gêneros orais com vistas à participação social; 5) tomar notas; 6) retextualizar e analisar a relação oral escrito a partir da transcrição”.*

O exercício da escuta é desenvolvido **enquanto** os estudantes ouvem um áudio (um *podcast*, uma notícia de rádio, por exemplo) ou assistem a um vídeo. À medida que escutam/ assistem, eles anotam suas observações sobre o gênero. É possível ouvir o mesmo áudio ou assistir ao mesmo vídeo várias vezes, com a finalidade de refinar a busca por elementos que são melhor visualizados quando detalhados. Isso porque é preciso destacar, no material, quais elementos são passíveis de análise, como, por exemplo, os elementos multissemióticos (voz, gestos, ambiente, vestuário etc.), os relativos ao contexto de produção, ao conteúdo temático, à forma composicional e aos elementos linguísticos. Algumas questões podem ser mediadoras desse movimento reflexivo, dentre elas: Quais são o tom de voz e o ritmo da fala usados? (**Aspectos acústicos**); Como estão as expressões faciais, os gestos e postura corporal dos participantes? Que isso significa? (**Aspectos cinésicos**); Como está organizado o ambiente onde ocorre a interação oral: como estão posicionados os participantes? Há iluminação suficiente? O som do ambiente está coerente com as falas? (**Aspectos extralinguísticos**); Como as pessoas estão vestidas? Que imagem suas vestimentas, expressões faciais e gestos querem passar de si mesmas? (**Aspectos extralinguístico/ Aspectos cinésicos**); Quantas pessoas participam da interação? Que papéis sociais elas desempenham na interação? (**Aspectos extralinguísticos**); As escolhas das palavras na interação foram adequadas? (**Aspectos linguísticos**); A interação atingiu o objetivo? As falas estão adequadas aos interlocutores (a de-

pendendo do gênero)? (**Aspectos linguísticos**); Onde circula o vídeo/ áudio? Em qual suporte ou canal?

As atividades de escuta ativa podem ser feitas em perguntas, com um ou mais vídeos ou áudios de um mesmo gênero ou até gêneros diferentes, a fim de compará-los. Sendo mais de um, que é ideal, é fundamental enfatizar os elementos e as relações entre as características em função dos objetivos da interação.

Após essa etapa, é importante que o material tenha uma **síntese** para os alunos compreenderem as características principais do gênero em estudo. É indicado também que seja retomada a definição do gênero, conforme fizemos, com consulta ao Glossário (Pinton *et al*, 2020), a fim de confirmar as características do gênero e acrescentar novas, elaborando uma síntese a partir dos exemplares observados. Todo esse reconhecimento do gênero está vinculado a um projeto mais amplo, que encaminhará para a produção diversos textos.

## 4.2. Etapa 2 - Preparação para a produção

Na fase denominada **preparação para a produção oral**, descrevemos as etapas que **antecedem** a produção do gênero, muito necessária, mesmo que os estudantes já tenham reconhecido os elementos desse, e às vezes até já tenham tido experiência de produção oral. Como a **escrita e a fala estão imbricadas** compondo conjuntamente um evento, os suportes (roteiros, por exemplo) e as etapas que antecedem o evento oral precisam estar minuciosamente detalhados como fator determinante para o sucesso da interação.

Nesse sentido, sugerimos a elaboração de roteiros diversificados escritos, que se integrarão à produção oral (anotações a serem consultadas em um seminário, entrevista ou debate; roteiro para leitura oral na gravação de um *podcast*, entre

outros). É fundamental que o professor faça mediações na elaboração desse roteiro, corrigido e reescrito até uma versão ideal, para iniciarmos o processo de “exercitação do oral” antes da apresentação ou gravação.

Em nossa experiência, solicitamos que os licenciandos inserissem no material uma etapa: o **ensaio prévio**, gravado ou não, que poderia ser feito na frente de espelho ou presencialmente com seus colegas. Antes de qualquer produção oral, é preciso um exercício oral, para que os alunos percebam se a proposta atinge os objetivos. Esse momento prévio não deve ser confundido com um “treino” mecânico. Nela, o interlocutor efetivamente ensaiará sua fala articulando os elementos verbais aos não verbais. Ao mesmo tempo, o produtor tem condições de pronunciar palavras desconhecidas de forma adequada, ler e dominar o assunto de maneira que sua fala fique fluente, sem reparos e hesitações, para mostrar segurança na interação oral. Gaguejar enquanto falamos, fazer hesitações, fugir do tema, bem como reagir bem ou mal a falas de colegas são situações comuns em nossa conversa espontânea, com as quais precisamos aprender a lidar. Em interações mais formais, entretanto, a fala requer maior fluência e correção. O ensaio é importante para que a produção oral **não sugira improvisação**. Um certo grau de espontaneidade pode estar presente dependendo da interação. Isso depende do gênero e do tipo de evento proposto.

Nesse momento de exercitação do oral, é necessário indicar a necessidade de preparar ambiente (imagem de fundo, por exemplo) e figurino para realizar uma filmagem ou apresentação presencial. Além disso, os licenciandos devem inserir orientações nos materiais sobre o enquadramento da câmera; por fim, é necessário destacar no material que os ruídos no ambiente devem ser levados em conta, orientando os estudantes a escolherem lugares mais silenciosos.

Um aspecto importante, tanto na preparação do gênero quanto na fase pós-produção, antes da circulação, é a **retextualização** e **relações entre a fala e a escrita** na elaboração de um roteiro que dará suporte à apresentação oral. Na produção oral em diferentes situações, a fala e a escrita estão imbricadas, e transitar e integrar a fala e a escrita são ou podem ser uma novidade para alguns estudantes.

Para Marcuschi (2010), a retextualização é a transformação de um texto em outro, em geral com uma mudança de propósito. Marcuschi, enfatizando a transformação que se dá entre modalidades, lista algumas possibilidades como exemplo<sup>4</sup>. Esse momento de transformar um texto em outro deve ser considerado como oportunidades de **visualizar as relações entre a fala e a escrita** e figura como exercícios nos materiais didáticos, visto que os alunos da escola básica não são ainda autônomos em elaborar tais etapas sozinhos, precisando de mediação do professor. Isso precisa ficar claro para os licenciandos, uma vez que o processo de transformar textos envolve uma série de operações e, por isso, são importantes momentos de estudo da linguagem. Deve haver uma série de exercícios que levem os alunos a selecionar informações considerando o objetivo, hierarquizá-las, reescrevê-las, em uma verdadeira transformação do texto em outro, com diferentes propósitos. A ausência de exemplos sobre as mudanças necessárias para transformar um texto em outro cria dificuldades para crianças e adolescentes. Assim, inserir atividades sobre **como** os alunos vão transformar um texto oral em um escrito em função dos objetivos é fundamental.

Para exemplificar, realizamos a seguinte reflexão com os licenciandos. Na preparação de um seminário, é preciso inserir exercícios para a elaboração de um roteiro escrito e de *slides*.

Dúvidas como as elencadas abaixo são comuns entre os estudantes, seja de escola básica seja da licenciatura: *O que colocar no slide? Quanto de informação em relação ao tempo da apresentação? Qual é a informação mais importante? Qual é a ordem da apresentação do conteúdo? A ordem das informações deve seguir a ordem do capítulo (ou artigo) lido para apresentação (ou é possível mudar da ordem)? Como iniciar a fala? Como transferir a fala para o outro (no caso de apresentação em grupo)? Como finalizar o slide? É preciso explicitar nos primeiros slides a ordem dos conteúdos? Podem-se ler os slides? Se não, como fazer um roteiro escrito para não ler? Há slides prontos gratuitos com apresentações visuais mais amigáveis? É possível usá-los? Qual escolher? Como deve ser o posicionamento dos apresentadores e dos ouvintes na sala? Como articular a fala, os slides e o roteiro no momento da apresentação para transmitir segurança aos interlocutores?*

Além disso, outro exemplo usado com os licenciandos na elaboração do material foi a situação de *influencers* que atuam em canais do *YouTube* e perfis do *Instagram*. Sendo figuras conhecidas nas redes, mesmo sendo experientes, tais locutores podem apenas listar alguns tópicos e improvisar a fala, mas algum tipo de preparação ocorre, de forma a ter mais seguidores e “likes” e evitar cancelamentos por falas mal recebidas.

Nesse sentido, houve orientação para que os futuros professores e professoras inserissem nos materiais a elaboração de um roteiro escrito mais detalhado para ser colocado ao lado do computador/ celular quando da produção/ gravação pelos alunos (em situações de vídeo). Esse roteiro escrito é fixado em um lugar visível, como um suporte que ficará “alocado” ao lado do computador/ celular para que a leitura pareça mais natural durante a filmagem.

<sup>4</sup> Segundo Marcuschi (2010), a retextualização pode ser feita: da fala para a escrita (da entrevista oral para a entrevista impressa; da aula em vídeo para um resumo etc.); da fala para a fala (de uma conferência para uma tradução simultânea; de uma aula para um áudio de *WhatsApp* etc.); da escrita para a fala (ex.: de um capítulo de livro para um seminário etc.); da escrita para a escrita (ex.: de um texto escrito para um resumo do texto etc.).

Como exemplo, pensamos em uma notícia escrita: ela começa com o título e um *lead*, pois está publicada em jornal impresso; já um *podcast de notícia* (áudio) pode ser iniciado com um cumprimento ao público (“Olá, pessoal...”), nome do autor (“Aqui quem fala é o fulano...”), explicitação do objetivo (“E hoje vou falar sobre...”); somente depois vem o conteúdo da notícia em si (os fatos). No quadro abaixo, organizamos os exemplos de acréscimos na retextualização de uma notícia de divulgação científica para um *podcast* de divulgação científica:

Notícia de DC (escrita)	Podcast de DC	Exemplo
	cumprimento ao público	olá, pessoal...
	nome do autor	aqui quem fala é o fulano...
título	explicitação do objetivo	e hoje vou falar sobre...
corpo da NDC escrita (se necessário, reduzida)	a notícia em si (os fatos divulgados)	Uma pesquisa realizada...
	despedida	então é isso, pessoal, até a próxima...
	pedido de curtida do perfil	não se esqueçam de curtir e ficar ligado no nosso canal etc.

#### Cuadro 1.

*Exemplo de transformação de notícia escrita para o podcast*

Fonte: elaborado pelas autoras.

Apesar de trazermos como exemplo a transformação de uma notícia escrita para um *podcast*, outros gêneros necessitam de transformações semelhantes, como a citação de argumentos em um debate. Haverá inserções necessárias na oralização dos argumentos na hora do debate e sabemos que os alunos de Ensino Fundamental e Médio precisam ser orientados a realizar essa retextualização, considerando os propósitos e o meio/ suporte do gênero escolhido.

### 4.3. Etapa 3 - Produção oral

A fase que denominamos de produção oral é o momento de realização do gênero, sendo ela gravada ou não (apresentações em sala, por exemplo). Esta etapa é mais bem aproveitada se feita com gravação em áudio ou vídeo para que se possa assistir à interação depois, buscando fazer dela mesma uma valiosa atividade de escuta ativa, com exemplo dos próprios alunos. O material didático sinaliza que a etapa de produção deve ser filmada ou gravada sempre que possível.

No caso de produções gravadas que vão circular após a edição, as nossas produções orais costumam ter elementos como pausas, hesitações e correções, dentre outros aspectos. Desse modo, conforme o objetivo da interação, haverá necessidade de **gravar várias vezes**, dependendo do desempenho dos alunos e da (não) aceitabilidade desses elementos no gênero/ evento. Durante nossa produção oral, nós respiramos, engasgamos, corrigimo-nos, hesitamos e, de fato, é comum termos que **regravar** as produções até uma versão ideal. Isso deve ficar claro nos materiais didáticos, sob pena de os estudantes suporem que uma gravação inicial pode circular com variados problemas de vocalização, sem atingir o objetivo.

Outro elemento de destaque nos materiais didáticos é que nem sempre ruídos são previsíveis quando estamos em um momento de gravação. Mesmo em um lugar silencioso, é comum termos barulhos de latidos, vozes, carros, som alto, dentre outros, o que deve ser previsto no material, com orientação para superação desses problemas. É preciso inserir, então, no material uma tarefa em que conste uma **primeira gravação** para testar e para os alunos se acostumarem com a câmera, com sua voz e imagem. Se a produção oral não for em áudio ou vídeo, mas em alguma escola (teatro, seminário etc.), é necessário, assim mesmo, sugerir que os alunos filmem a produção para ter um material de avaliação posterior. As mesmas orientações devem ser dadas para a produção na escola (ambiente, organização do lugar que as pessoas vão ocupar, testagem de equipamentos, produções de roteiros etc.).

Em caso de apresentação sem gravação, como as realizadas em sala (debates, seminários, entrevistas etc.), valem as mesmas orientações. Nesse caso, como a produção oral não terá interrupções no momento de o enunciado ser produzido, é importante que haja os mesmos exercícios de escuta, conforme propusemos no início desta seção, para que os estudantes e o professor, à

medida que escutam, anotem questões que ainda precisam ser transformadas, superadas e adaptadas em futuras interações orais, de forma que uma avaliação efetiva da fala seja implementada.

Destacamos, ainda, que as interações orais em sala também podem receber as mesmas intercorrências das gravadas: os docentes precisam esclarecer que elas podem ser afetadas por ruídos inesperados no momento da fala, respostas inusitadas e fora da expectativa, risos e brincadeiras de colegas da turma, dentre outros, aos quais os estudantes devem aprender a reagir, sem interromper a interação e lidando com o imprevisto de forma pertinente.

#### 4.4. Etapa 4 - Avaliação

Critérios de avaliação da oralidade são um tema emergente (CAVALCANTE; MELO, 2007). Como não se trata de uma prática recorrente e clara nas escolas e universidades, nem mesmo conhecida pelos licenciandos, o mais comum é que a avaliação recaia sobre o tema adequado à situação de produção oral, conforme atestamos no diálogo em nossa oficina.

Assim, deixamos claro que os materiais deveriam inserir atividades explícitas de avaliação das produções, com parâmetros específicos de acordo com o gênero oral escolhido. No caso de propostas que envolveram apresentações feitas em sala, a avaliação deveria ser feita logo após a produção oral dos alunos. Fichas de avaliação, articuladas às práticas de escuta são uma boa estratégia para que os estudantes conheçam os princípios que servem como base de julgamento das produções orais. Assim, normas específicas orientam os estudantes a não fazerem avaliações mais simplistas ou superficiais (como boa ou ruim, por exemplo), ou que se atentem apenas para o desenvolvimento do tema ou dos elementos verbais da interação.

De fato, é preciso dizer se o propósito da atividade foi ou não atingido, induzindo os alunos a uma nova gravação ou nova produção futuramente. Vale destacar que a avaliação após uma apresentação feita em sala deve ser feita de forma preparada e dialogada, a fim de não gerar constrangimentos, de maneira que professores e alunos entendam os erros como etapas de um processo mais amplo de aprendizagem, ou conforme afirma Suassuna (2007, p. 36), como forma de conceber o “erro como parte constitutiva do aprender”.

Em caso de produção que foi gravada, ela poderá ser assistida em conjunto com os alunos antes da circulação final do vídeo. Nessa fase, também pode ser usada uma tarefa de escuta, de modo a explicitar critérios de avaliação. Com uma gravação, essa análise proporciona momentos propícios para voltar e analisar muitas vezes uma mesma cena, o que pode gerar muitas discussões e reflexões entre professores e estudantes com vistas a um “debate amplo, à negociação e à instauração de relações intersubjetivas que fazem da escola espaços de aprendizagem, formação e produção de conhecimentos, valores e subjetividades” (Suassuna, 2007, p. 38)

Na explicitação dos critérios de avaliação da oralidade, os licenciandos atentaram-se para alguns elementos, como os seguintes, na elaboração de seus materiais: - *A intenção comunicativa do gênero foi atingido?* - *A abordagem do conteúdo temático foi adequada ao objetivo comunicativo?* - *A construção composicional do texto estava de acordo com os elementos do gênero estudado?* - *O estilo da linguagem era adequado ao público-alvo?* - *O tempo de duração da produção oral estava de acordo com o estabelecido?* - *Houve um bom enquadramento da câmera no enunciador ou no(s) interlocutor(es)?* - *O ambiente estava adequado à produção?* - *A vestimenta dos participantes condizia com o evento?* - *A imagem/ tela de fundo e a iluminação do ambiente estavam adequados e propiciavam informação pertinente ao tema/ objetivo da produção?* - *Os interagentes participaram da interação de forma adequada ao gênero? Os par-*

*ticipantes agiram com respeito e polidez entre eles?* - *O ritmo, a qualidade, a fluência e a altura da voz dos enunciadores e interlocutores eram apropriados?* - *Houve pronúncia adequada das palavras?* - *Pausas, respiração, risos e suspiros eram adequados visando ao objetivo da interação?* - *Havia sons ou ruídos que atrapalham a interação?* - *Havia música de fundo adequada à produção?* - *Havia expressividade na fala dos interagentes?* - *Quais emoções a voz expressava (monótona, empolgante, agressiva, animada etc.)?* - *Havia ênfases adequadas em trechos de destaque?* - *A produção gravada demonstrava espontaneidade, preparação e improvisação? etc.*

É possível acrescentar outros aspectos específicos do gênero para elaborar critérios. Necessário lembrar que a avaliação não está vinculada à nota, mas à construção de conhecimento do aluno e ao desenvolvimento de capacidades para a interação social. Por isso, a avaliação dialogada é a melhor forma de esclarecer para os alunos quais capacidades já foram desenvolvidas e quais precisam ainda ser mais bem trabalhadas no cotidiano escolar.

Esta avaliação também visa a tratar de forma mais explícita um mito que ronda o ensino de oralidade: o de que a timidez, o desconforto e o incômodo para falar em público são características pessoais e, por isso, não passíveis de interferência. De acordo com Del- Gáudio e Barros (2010), a escola deve interferir na fala espontânea e natural dos alunos, buscando aprimoramento das capacidades de linguagem orais, assim como fazemos com a escrita. Todavia, em cursos de formação, costuma-se mencionar que algumas pessoas mais tímidas não podem, não devem ou não conseguem superar suas características supostamente natas ou adquiridas até o momento da escolarização, como se não fosse possível aprender a falar, ler e escrever. Se interferimos na escrita dos estudantes e se ensinamos estratégias para aprender a ler, essa inferência também deve ocorrer no eixo da oralidade, rompendo com a crença de que falar e escrever bem são dons, com os quais se nasce, ou que

são habilidades adquiridas de forma espontânea somente por algumas pessoas bem sucedidas que já tem esses “dons da linguagem”.

## 4.5. Etapa 5 – Edição ou refacção

A etapa de edição só será válida se a produção oral tiver sido gravada. Após a avaliação, é necessário verificar a necessidade de edição do texto gravado em áudio ou vídeo. Como afirmamos, na produção oral, nós costumamos gaguejar, realizar correções na nossa fala, rir, engasgar, ou seja, usar uma série de intercorrências na fluência da fala; são características da fala as hesitações e os alongamentos (quando esquecemos uma palavra, quando não temos um roteiro ou quanto improvisamos), além do emprego de marcadores conversacionais (para manter o turno, mas acompanhar a fala de um entrevistado etc.). Também é comum, em uma atividade de debate, entrevista ou conversação espontânea, “roubamos” o turno ou a fala do colega antes de um momento adequado. Em um debate ou entrevista mais acalorada, a fala de alguém pode ser interrompida indevidamente.

Em algumas produções, é preciso inserir vinhetas de abertura e fechamento como em produção de *podcast*, entrevistas e tutoriais. Indicamos, para esses casos, o aplicativo *Canva*, que dá opções de inserção de imagens, identidade visual, músicas etc.

No caso de uma atividade não gravada, mas realizada em sala ou na escola, a refacção do gênero, ou seja, uma nova produção é bastante trabalhosa e nem sempre viável. É preciso verificar sua necessidade, de modo a não desgastar a turma. Em uma apresentação em sala de aula, por exemplo, em que estudantes elaboram uma exposição oral, após o momento de avaliação com discussão dos aspectos mais relevantes, é possível inserir uma pequena atividade para

refazer/ rerepresentar o gênero caso o propósito não tenha sido atingido, almejando rever apenas alguns aspectos selecionados.

Vale destacar, também, que lacunas ainda não superadas nas produções dos alunos (por exemplo, slides malfeitos que não condizem com a apresentação; ausência de roteiro e fala que sugere improvisação; divisão inadequada do tempo entre os interagentes, repetição de informações desnecessárias, dentre outros), podem ser superadas não em uma nova apresentação, mas em futuras atividades; nesse caso, o material didático deve retomar os equívocos ou desvios individuais, e a nova tarefa deve se ater especificamente a um elemento ainda não superado.

## 4.6. Etapa 6 – Publicação e circulação da produção

No início da proposta de produção oral, é preciso indicar no material didático em que lugar o gênero oral circulará ou a apresentação acontecerá: será uma apresentação na sala de aula? Em algum ambiente na escola, como em um auditório? Um vídeo para o *YouTube*? Um *podcast* para postar em um site da escola ou circular no *WhatsApp*? Um *teaser* para o *REELS*?

Em nossa oficina, orientamos os graduandos a indicar se é preciso fazer algum tipo de registro (inscrição) em sites e canais para que a produção circule, como o *YouTube* e as ferramentas *Anchor* e *Canva*, que requerem registro.

Para as produções realizadas na escola, é preciso inserir atividades para que os estudantes organizem o ambiente da produção oral (a sala, o auditório, o pátio) e vejam se é preciso ter equipamentos apropriados (caixa de som, microfone, dentre outros); além disso, é necessário convidar os interagentes previamente, recebê-los e apresentá-los, conforme o gênero conduz. Os licenciandos devem se atentar para o fato de que, se para um adulto é óbvio toda essa preparação, para crianças e adolescentes nem sempre

isso está claro, dada a falta de experiência para organizar eventos. Conhecer todas essas etapas para realizar a atividade é uma tarefa que nem sempre é posta em fases claras e objetivas, o que pode resultar em frustração para professores e alunos e um desempenho abaixo das expectativas dos envolvidos.

o trabalho com a oralidade na Educação Básica, levando os seus futuros alunos a desenvolverem capacidades de linguagem para agirem e reagirem, de modo exitoso, com os gêneros orais esperados para cada situação de interação em que se encontrarem.

## 5. Considerações finais

Neste trabalho, realizamos uma discussão em torno da sistematização de procedimentos, estratégias e conhecimentos usados na construção dos materiais didáticos para o trabalho com oralidade na escola básica. Cumpre comentar que, devido a tal objetivo e ao espaço deste artigo, não apresentamos aqui os resultados da implementação dos materiais elaborados durante as oficinas.

Como vimos, para o sucesso deste trabalho, é necessário levar o licenciando a perceber a complexidade dos gêneros orais, com seus elementos verbais e multissemióticos, e a compreender a tarefa de construir um material didático que deve conter tópicos que ajudem o aluno a reconhecer os gêneros, mas também a saber agir por meio deles. Para isso, haverá a necessidade de se pensar em todas as etapas descritas.

Desse modo, reafirmamos que ensinar futuros professores e professoras a elaborar materiais para a transposição de gêneros orais e desenvolvimento de capacidade dos alunos contribui para ultrapassar os limites encontrados por Luna (2017a, 2017b), em seus trabalhos de pesquisa, em que oralidade, gêneros orais e fala são estudados do ponto de vista conceitual, sem alcançar a necessária prática pedagógica em que o enfoque no “como fazer” é central.

Nesse sentido, vemos que experiências como a apresentada, que se centram na transposição, podem contribuir muito para que os licenciandos possam quebrar o círculo vicioso que envolve



## Referências

- Alvim, V. T.; & Magalhães, T. G. (2019). Oralidade e ensino: sistematização das atividades de escuta na escola a partir dos resultados de uma pesquisa-ação. In: Magalhães, T. G.; & Ferreira, C. S. (Org.). *Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa*. Araraquara, Letraria, pp. 24-67. <https://www.lettraria.net/oralidade-formacao-docente/>. Acesso em: fev. 2018.
- Araújo, D. L.; Rafael, E. L.; & Amorim, K. V. (2016). Estudos Linguísticos e oralidade: uma visão do objeto de estudo e de ensino em cursos de Letras da Paraíba. In: Araújo, D. L.; & Silva, W. M. (Org.). *Oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino*. Campinas, Pontes Editores, pp. 49-62.
- Bakhtin, M. (2019). **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 2 reimpressão. São Paulo, Editora 34.
- Baumgärtner, C. T. (2015). Grupo de estudos de Língua Portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco nos gêneros orais e ensino. In: Bueno, L.; & Costa-Hübes, T. C. (Org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas, Mercado de Letras, pp. 91-116.
- Bezerra, B. G. (2022). *O gênero como ele é (e como não é)*. São Paulo, Parábola.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/SEB. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf).
- Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. de Anna Rachel Machado e maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- Bueno, L.; Magalhães, T. G.; & Barbosa, G. O. (29/10/2020). *Oralidade em contexto acadêmico*. Núcleo FALE UFJF. <https://www.youtube.com/watch?v=wQK5TytnR3M&list=PLrqUDb3JwdkHxu-SevKduyp-P8mhfG2Z84&index=2&t=3836s>.
- Cavalcante, C. T. V.; & Melo, M. C. B. (2007). Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: Marcuschi, B.; & Suassuna, L. (Org.). *Avaliação em Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 75-94.
- Costa-Hübes, T. C.; & Swiderski, R. M. S. (2015). Gêneros orais e ensino: uma experiência didática com notícia televisiva. In: Bueno, L.; & Costa-Hübes, T. C. (Org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas, Mercado de Letras, pp.139-168.
- Costa-Maciél, D. A. G. da (2013). *Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente*. Recife: Ed. da Universidade de Pernambuco.
- Cristovão, V. L. L. (2005). Gêneros Textuais, Material Didático e Formação de Professores. *Signum: Estudos Da Linguagem*, vol. 8, n. 1, pp. 173-191. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2005v8n1p173>.
- Cristovão, V. L. L., & Stutz, L. (2011). Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: Szundy, P. T. C. et alli (org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas, Pontes Editores, pp.17-40.
- Del-Gaudio, S. M.; & Barroso, T. (2010). Práticas de oralidade na escola. In: Micarello, H. (Org.). *Formação em Rede*. (vol. 2). Juiz de Fora, FEME, pp.8-18.
- Dionísio, A. P. (2007). Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: Marcuschi, L. A.; & Dionísio, A. P. *Fala e escrita*. Belo Horizonte, Autêntica, pp.177-198.
- Dolz, J. (2015). Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3). *Seminário das Olimpíadas da Língua Portuguesa de 2015*. [www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc](http://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc).

- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2011). Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, B., & Dolz, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. 3.ed. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, pp.81-108.
- Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.P. (1993). L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, 102, pp. 23-37. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2011). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: Schneuwly, B., & Dolz, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. 3.ed. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, pp. 41-70.
- Lima, G.; Mariano, R. C. S.; & Xavier, W. P. (2021). Produção de material didático para o ensino do oral: desafios e possibilidades na formação inicial de professores. In: Magalhães, T. G.; Bueno, L.; & Costa-Maciél, D. A. G. (Org.). *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. Campinas, Pontes Editores, pp.199-220.
- Luna, E. A. A. (2017a). Pontos de vista de formadores sobre o ensino de textos orais: Por quê? O quê? Como? *Leia Escola*, v. 17, pp.20-31.
- Luna, E. A. A. (2017b). Desafios de docentes universitários brasileiros sobre didática da oralidade na formação do professor de Português. *Indagatio Didactica*, v. 9, pp.81-96.
- Marcuschi, L. A. (2010). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10.ed. São Paulo, Cortez.
- Nonato, S. (2019). Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 1, pp. 49-68. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913577>.
- Pinton, F. M; Sternhorst, C.; & Barreto, T. (orgs). (2020). *Glossário de gêneros e suportes textuais [recurso eletrônico]: Base Nacional Comum Curricular*. Santa Maria, RS: UFSM, CAL, NEPELIN, 2020. <https://drive.google.com/file/d/1Kxya-ud229Jznu5MPUT7SBLPIDw-iY8Q/view>.
- Schneider, L. J. (2019). Oralidade e ensino na formação de professores: resultados de um percurso formativo. In: Magalhães, T. G.; & Ferreira, C. S. (Org.). *Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa*. Araraquara, Letraria, pp.121-139. <https://www.letraria.net/oralidade-formacao-docente/>.
- Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim et al. ([2004] 2011) *Gêneros orais e escritos na escola*. 3.ed. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Suassuna, L. (2006). Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: Marcuschi, B.; & Suassuna, L. *Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte, Autêntica, pp. 27-43.
- Travaglia, L. C. *et alii* (jul./dez. 2017). Gêneros orais: caracterização e ensino. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, vol. 19, n. 2, pp.12-24.