

Ensino de gêneros orais em videoaulas para o Ensino Fundamental e Médio

The teaching of oral genres via video lessons
in Middle School and High School

 Maria Clara Batista Monteiro

 Ana Virgínia Lima da Silva Rocha

Resumo: Durante os anos de 2020 a 2023, em razão da pandemia de COVID-19, professores e alunos foram desafiados a adaptarem-se a novas situações de ensino-aprendizagem mediadas por diferentes recursos digitais, como as videoaulas. Por compreender que esse momento sócio-histórico demanda investigações articuladas às questões pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa, este trabalho tem o objetivo de refletir sobre o ensino de gêneros orais em videoaulas produzidas em contexto remoto emergencial. Para tanto, apoiamo-nos em pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), bem como em trabalhos sobre oralidade e ensino (Dolz; Schneuwly *et al.*, 2004; Marcuschi, 2007). A análise aborda cinco categorias de análise, ampliando a classificação de Magalhães e Silva (2021): discursividade, textualidade, normatividade, multimodalidade e questões operacionais. Os resultados evidenciam que, no ensino de gêneros orais, as orientações didáticas acerca da discursividade e da textualidade predominam; enquanto os as-

Maria Clara Batista Monteiro. Mestre em Linguística; UFPB. Email: mcbm@academico.ufpb.br
Ana Virgínia Lima da Silva Rocha. Doutora em Estudos Linguísticos; UFRN. Email: ana.virginia.rocha@ufrn.br

pectos da multimodalidade, da normatividade e da preparação de materiais de apoio ou de questões operacionais ainda aparecem de forma insuficiente para o desenvolvimento de capacidades de linguagem específicas dos gêneros orais formais públicos.

Palavras-chave: Gêneros orais; Videoaulas; Práticas de ensino; Ensino remoto emergencial.

Abstract: Between 2020 and 2023, as a result of the COVID-19 pandemic, teachers and students were compelled to adapt to new teaching and learning contexts mediated by various digital tools, such as video lessons. Recognizing that this socio-historical moment necessitates research connected to key issues in the teaching of the Portuguese Language, this study aims to reflect on the teaching of oral genres in video lessons produced within the context of emergency remote education. To this end, the analysis is grounded in the theoretical framework of Socio-Discursive Interactionism (SDI), as well as in studies on orality and language teaching (Dolz & Schneuwly, 2004; Marcuschi, 2007). The analysis focuses on five analytical categories, expanding upon the classification proposed by Magalhães and Silva (2021): discursivity, textuality, normativity, multimodality, and operational aspects. The findings reveal that, in the teaching of oral genres, didactic orientations related to discursiveness and textuality are predominant; whereas aspects such as multimodality, normativity, and the preparation of supporting materials or operational elements remain insufficiently addressed for the development of language competencies specific to formal public oral genres.

Keywords: Oral genres; Video lessons; Teaching practices; Emergency remote education.

Introdução

Os dias 11 de março de 2020 e 05 de maio de 2023 marcam, respectivamente, o início e o fim de um triste marco histórico da contemporaneidade. Com a rápida disseminação do vírus SARS-CoV-2, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou emergência global de saúde pública. Entre as formas de prevenção e tratamento da doença ocasionada pelo vírus, o isolamento social foi recomendado pelas autoridades legais de saúde de todo o mundo, como principal medida de controle da doença. Nesse contexto, os sistemas de ensino encontraram e criaram múltiplas e inéditas formas para que os alunos continuassem estudando, tais como a disponibilização de material didático escrito, a realização de aulas síncronas em plataformas virtuais, a produção e exibição de videoaulas em plataformas digitais e em canais de TV locais. Nesse novo cenário, práticas de ensino precisaram ser adaptadas a formatos digitais, o que ocasionou o agravamento de dificuldades relativas à prática docente. Para muitas professoras e muitos professores, esses formatos incipientes foram adotados sem preparação prévia ou, ao menos, regulamentação e medidas de formação continuada (Cruz; Coelho; Ferreira, 2021).

Nesse contexto, Secretarias Estaduais de Educação elaboraram programas de ensino que incluíam, entre as atividades, a disponibilização de videoaulas disponibilizadas em canais da plataforma *YouTube* e, em alguns casos, também em canais televisivos locais. Considerando-se a problemática apresentada anteriormente, evidencia-se a necessidade de investigações sobre as referidas práticas durante o período de isolamento social. Simultaneamente, a necessidade de estudos sobre o ensino de gêneros orais no ensino básico, já demonstrada em traba-

lhos como de Marcuschi (2001), Magalhães e Cristóvão (2018) e Magalhães, Bueno, Storto e Costa-Maciel (2022), tornou-se ainda mais evidente nas novas formas de ensinar *online*.

Ao desenvolvermos um projeto de pesquisa¹ acerca da mobilização de saberes docentes em videoaulas, observando as orientações para o ensino de gêneros orais, elaboramos as seguintes questões: Quais dimensões são contempladas no processo de didatização dos gêneros orais? De que maneira essas dimensões favorecem o desenvolvimento de capacidades de linguagem, considerando o contexto de ensino remoto emergencial? Nesse sentido, o presente artigo propõe-se a contribuir com reflexões acerca do ensino de gêneros orais em videoaulas de Língua Portuguesa (LP), produzidas no período de ensino remoto emergencial. Com isso, pretendemos enriquecer a discussão sobre o tema, que deve ser articulado às novas situações que não apenas desafiaram a todas e a todos nós, docentes, mas nos impeliram a repensar práticas de ensino utilizando tecnologias digitais de informação e de comunicação (TDICs).

A seguir, apresentaremos o quadro teórico que fundamenta o trabalho, em que, à luz de pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), discutiremos concepções de oralidade e ensino de gêneros orais, bem como caracterizaremos a *videoaula*. Em sequência, situadas na área da Linguística Aplicada, descreveremos os caminhos metodológicos para a constituição do *corpus*. Explicitadas as bases teóricas e abordagem metodológica, as videoaulas serão descritas e analisadas. Finalmente, apresentaremos nossas considerações finais.

1. Este artigo apresenta o recorte de resultados provenientes do projeto de iniciação científica “Videoaulas em ambientes digitais: novas práticas em contexto de isolamento social” (PIC-18144-2020-UFRN), desenvolvido entre agosto de 2020 e julho de 2023.

Oralidade, gêneros orais e ensino: pressupostos e dimensões

No escopo do Interacionismo Sociodiscursivo, as atividades de linguagem são materializadas a partir dos gêneros de texto, os quais constituem e regulam as atividades languageiras dos seres humanos. Dessa maneira, por se preocupar especialmente com o papel das mediações formativas, Schneuwly (2004) defende que o trabalho com os gêneros permite a incorporação das práticas sociais para dentro da sala de aula, pressuposto fortemente difundido pelos pesquisadores da área e, relevantemente, pelos documentos oficiais de ensino no Brasil.

Todavia, ressalva-se que esse trabalho requer um planejamento criterioso, que considere as dimensões linguísticas, cognitivas e sociais dos gêneros, sem a primazia de um desses aspectos sobre o outro. Para isso, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) preveem, na elaboração de um Modelo Didático dos Gêneros (MDG), a abordagem dos seguintes elementos: a) a situação de comunicação - os papéis desempenhados pelos falantes durante o momento de interação, o contexto e a finalidade subjacente à produção daquele gênero; b) a arquitetura textual - a organização textual do conteúdo temático; e c) a textualização - o emprego dos mecanismos linguísticos discursivos.

Compreendemos que essa abordagem esclarece os elementos essenciais para o processo de didatização dos gêneros. Nessa linha, e no contexto de análise de práticas de ensino, a classificação proposta por Magalhães e Silva (2021) oferece para este trabalho um panorama mais delimitado das dimensões ensináveis dos gêneros em análise. Isso porque, no referido estudo, as autoras apresentam as categorias “discursividade”, “textualidade” e “normatividade”, dimensões que,

segundo elas, deveriam ser abordadas pelos alunos-estagiários do curso de Letras na produção de materiais didáticos sobre gêneros.

Para este artigo, em virtude do caráter multimodal inerente aos gêneros orais formais públicos e do uso de materiais de apoio, propomos uma ampliação da proposta, a fim de abarcar as especificidades dos textos orais, conforme observado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Dimensões ensináveis de gêneros textuais/discursivos

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
discursividade	aborda parâmetros contextuais (contexto físico e sociossubjetivo), ou seja, diz respeito a aspectos da adequação de uma ação aos interlocutores, ao monitoramento estilístico, ao suporte, finalidades da ação de linguagem, local de circulação, motivação das temáticas e dos gêneros escolhidos vinculados ao contexto social, culturais, históricas e ideológicas.
textualidade	aborda aspectos relativos às sequências textuais, ao plano do texto, à coesão (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades, referenciação, ou seja, mecanismos de textualização em geral).
normatividade	aborda aspectos ortográficos, pontuação, concordância etc., não abrangidos pela dimensão discursiva e textual.
multimodalidade	aborda aspectos próprios do texto oral, como a entonação, as estratégias de reformulação, as hesitações e outras marcas, além da mobilização de outros recursos não-verbais que atribuem sentido ao texto produzido.
materiais de apoio e questões operacionais	aborda aspectos relativos à elaboração e ao uso de materiais de apoio, como cartazes, anotações, apresentação digital, roteiros, entre outros e às questões práticas necessárias ao contexto comunicativo (ex: ligar o projetor, apresentar os integrantes do grupo, pensar estratégias diante de imprevistos).

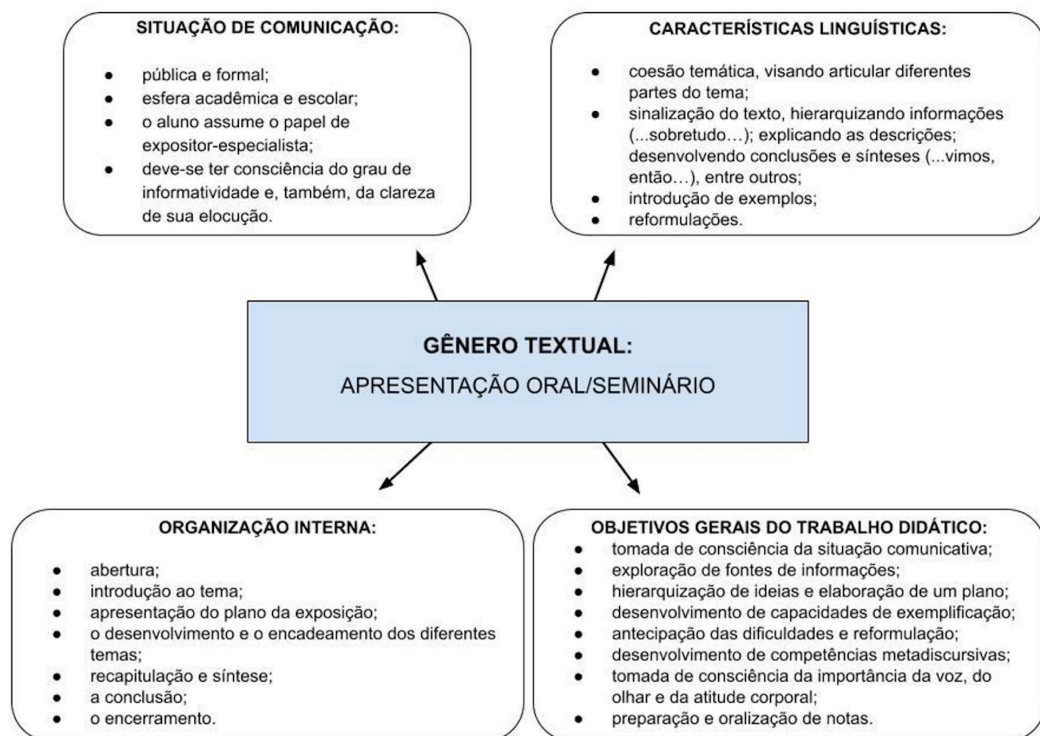
Fonte: as autoras, adaptado de Magalhães e Silva (2021)

No *corpus* analisado, as videoaulas selecionadas tratam acerca dos gêneros debate regrado, seminário e apresentação oral. Sobre os dois últimos, apesar de não ser o foco do trabalho, julgamos importante esclarecer suas definições, em face das divergências teóricas sobre o tema.

Alguns autores (Goulart, 2005; Vieira, 2007) compreendem “apresentação oral” e “seminário” como distintos, uma vez que o último engloba, além da apresentação oral - ou seja, o momento de realização da fala em si - o planejamento, a elaboração de materiais didáticos e a avaliação ou debate posterior. . Entendemos que, por razões didáticas, no âmbito escolar essas expressões podem ser, por razões didáticas, tomadas como sinônimos, como defendido em trabalhos como Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004) e Rocha e Pereira (2021), embora ressaltamos a mobilização de outros gêneros de texto no processo de elaboração do seminário.

Relacionando pressupostos sobre o gênero em questão a elementos que caracterizam os gêneros orais em contexto de ensino (cf. Dolz; Schneuwly; Haller, 2004), propomos o seguinte esquema para o ensino e a análise da apresentação oral/seminário em contexto escolar.

Figura 1 - Gênero apresentação oral/seminário na escola



Fonte: as autoras

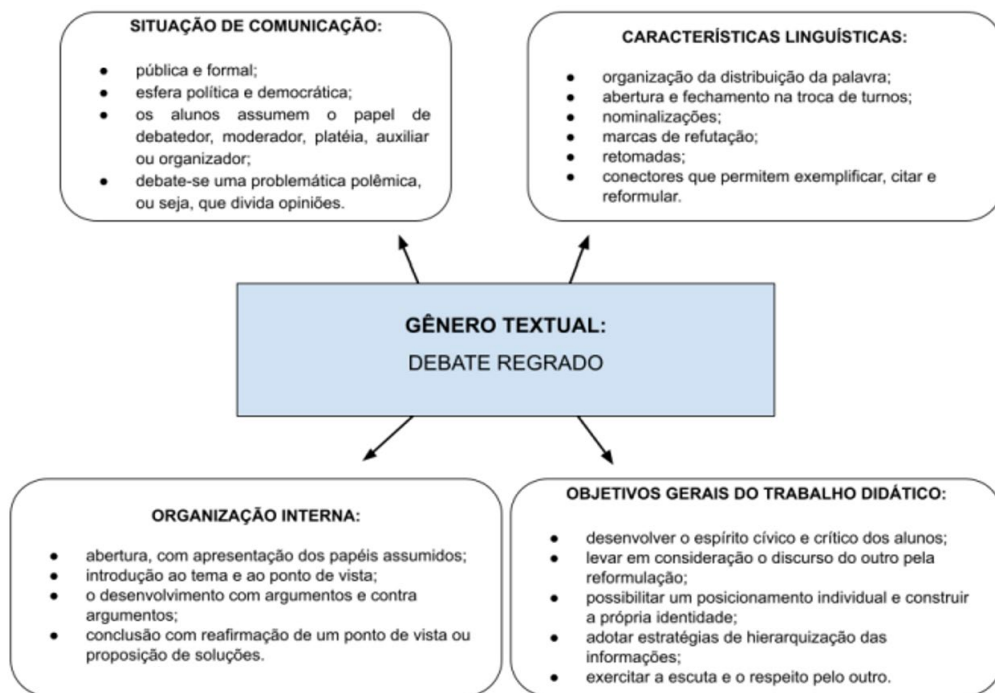
Pode-se observar, na Fig. 1, que as características elencadas incluem aspectos das condições de produção do gênero (situação de comunicação), na dimensão da discursividade; das características linguísticas, na dimensão da textualidade, principalmente; da organização interna, também na dimensão da textualidade. Articuladas a essas características, apresentamos aquelas que podem ser os objetivos gerais para o ensino do gênero apresentação oral/seminário, que envolve atividades a serem realizadas tanto no momento do planejamento quanto da execução, incluindo aspectos da discursividade, da textualidade e da multimodalidade.

A realização de uma pesquisa prévia (“exploração de fontes de informações”), por exemplo, é condição indispensável para o pleno domínio do conteúdo e, conseqüentemente, um planejamento consciente do plano global da apresentação. Tal movimento de preparação também é necessário no debate, de modo que a busca por fontes, dados e argumentos é predominantemente acompanhada da escrita, como forma de auxílio aos debatedores na elaboração de suas ideias e na formulação de uma contra-argumentação. Com isso, observa-se que a escrita assume um papel importante não só durante o planejamento, mas também durante a execução dos gêneros orais formais.

A respeito do debate regrado, compreendemos que a abordagem desse gênero mobiliza não apenas a criticidade (no plano cognitivo), a escuta e o respeito ao outro (no plano social) e o posicionamento e a construção de identidade (no plano individual), como também o desenvolvimento de capacidades linguísticas, a exemplo do emprego das marcas de refutação (Dolz; Schneuwly; De Pietro, 2004). Nesse sentido, Coppola e Dolz (2020, p. 22-23) definem o gênero como “uma discussão que ocorre em público entre vários parceiros(as), organizado e dirigido por um moderador ou uma moderadora a partir de uma pergunta controversa, com vistas à mudança de opinião ou de atitudes do público”.

Com base nos trabalhos de Silva e Sartori (2016), Coppola e Dolz (2020) e Fioroto (2022), propomos também um esquema para o ensino e análise do debate regrado em contexto escolar, como verificamos a seguir:

Figura 2 - Gênero debate regrado na escola



Fonte: as autoras

De modo semelhante à proposta anterior, para o gênero apresentação oral/seminário, pode-se observar, na Fig. 2, que as características elencadas incluem aspectos das condições de produção do gênero (situação de comunicação), na dimensão da discursividade; das características linguísticas e da organização interna, ambas na dimensão da textualidade. Essas dimensões mencionadas predominam no campo de objetivos gerais para o ensino do gênero debate regrado, que envolve atividades a serem realizadas no momento da execução. Além desses elementos, poderíamos acrescentar vários outros, que contemplassem a etapa de planejamento e outras dimensões do gênero. Portanto, nossa intenção com as propostas apresentadas não é esgotar a caracterização dos gêneros orais estudados, mas organizar o que autores diversos apresentam.

Sobre o gênero debate regrado, por fim, vale destacar que uma das habilidades específicas para o Ensino Fundamental envolve a capacidade de planejar e engajar-se em debates ancorados em um tópico estabelecido previamente dentro dos interesses coletivos, segundo a BNCC (Brasil, 2018). Entretanto, a abordagem do debate regrado em sala de aula ainda carece de consolidação teórica. O trabalho de Pereira e Silva (2013) visa analisar qual(is) a(s) concepção(ões) de debate demonstradas por professores de Língua Portuguesa do nono ano do ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Campina Grande (PB). Os resultados apontam que o debate é frequentemente usado como uma estratégia metodológica para a exposição do conteúdo, porém, não chega a ser adotado como um instrumento de avaliação. A justificativa para esse fator seria de que, uma vez interpretado como algo informal e não planejado, o debate - e os gêneros orais, de modo geral - foge dos rigores tradicionais e quantitativos dos métodos avaliativos.

Tal problemática corrobora com a ausência do espaço destinado para a oralidade nas escolas, fator que não apenas alarga as pontas da dicotomia “teoria-prática”, como também dificulta a efetivação do currículo. As razões para esse impasse são abordadas em trabalhos como os de Forte-Ferreira, Santos e Noronha (2022), que discutem a formação docente; bem como o de Magalhães e Callian (2021), que se volta para a questão curricular. No escopo deste estudo, essas questões não são desconsideradas, mas serão proficuamente discutidas em trabalhos futuros, tendo em vista a amplitude do assunto.

Videoaulas no ensino remoto emergencial

De acordo Marcuschi (2010), grande parte dos gêneros emergidos no meio digital são resultados da evolução de outros gêneros já convencionados. Um clássico exemplo disso são as proximidades entre a carta e o e-mail, que, apesar de diferentes suportes, apresentam semelhanças tanto na finalidade, quanto no conteúdo, na estrutura e no estilo. Nessa perspectiva, identificamos a videoaula enquanto gênero textual/discursivo que toma como ponto de partida a transposição do gênero aula para o domínio digital. É necessário, porém, compreender um pouco mais esses dois gêneros e suas relações de proximidade.

Matencio (2001) define a aula como um dos gêneros em que se materializa o discurso didático. Para a autora, as investigações sobre a organização da aula possibilitam a compreensão do projeto didático do professor e sua efetivação linguística. Dessa maneira, em suas análises, podemos identificar características importantes para a delimitação do gênero: i) está situado no âmbito das práticas sócio-históricas institucionais de ensino-aprendizagem; ii) o professor assume o papel de gerenciador da interlocução, orientado por seus objetivos de longa, média e curta duração e possui, simultaneamente, as funções de informador, avaliador e animador; e iii) “configura-se [...] um evento intermediário no contínuo entre os rituais e espontâneos, efeito de ajustes em seus ritmos social e acadêmico” (Matencio, 2001, p. 80).

É importante ressaltar que, apesar das proximidades, a videoaula não é a mera transposição da aula para o meio virtual. Por se tratar de um texto de natureza multimodal mais evidente, em que a construção textual se apoia na mobilização de diferentes modos de representação (cf. Dionísio, 2006), a videoaula “mescla-se entre o oral e o escrito, entre o

verbal e o não verbal, construindo-se por similitudes e dessemelhanças advindas das múltiplas possibilidades propiciadas pelo som, pela imagem (visualidade) e pelo discurso verbal” (Mussio, 2016, p. 343).

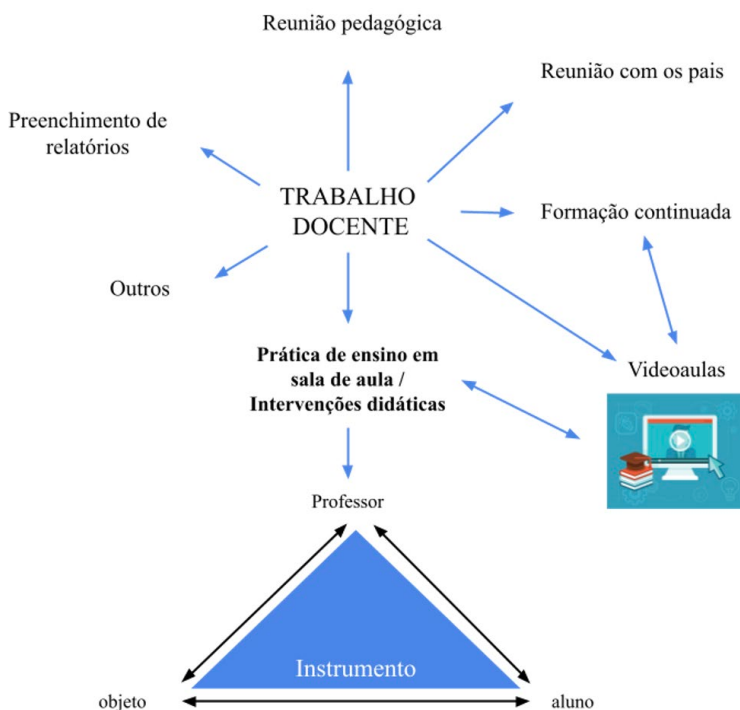
Pode-se, assim, afirmar que a videoaula é materializada pelo meio sonoro; mas, sua concepção, ou seja, seu planejamento, se dá por escrito. Além disso, o gênero é constituído por uma série de elementos visuais, como regravações, figuras, gráficos, símbolos matemáticos, diagramas, cenários, vestuários, além de diferentes entonações, de modo a formar um “enunciado digital carregado de distintas materialidades” (Mussio, 2016, p. 343). É notável, ainda, que as videoaulas “*youtubianas*” dialogam também com a abordagem tradicional das aulas, uma vez que apresentam enunciados de apresentação, explicação, fechamento, assumindo significados distintos no novo gênero.

Compreendemos, então, que o processo de elaboração de videoaulas exige do professor o desenvolvimento de *capacidades de linguagem* fundamentais para a ação e a interação nos novos formatos de ensino. Isso porque, como apontam Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), as situações de interação evocam conhecimentos específicos para a produção de um gênero; e requerem “adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)”.

Em contexto de ensino remoto emergencial imposto pela pandemia, porém, reconhecemos que muitos professores foram confrontados com a necessidade de produzir videoaulas pela primeira vez, sem, necessariamente, passar por um processo de formação docente e de ensino-aprendizagem que permitissem reflexões e desenvolvimento de multiletramentos. Na Fig. 3, adaptada do esquema de Silva (2013, p. 129) e elaborada por Zani, Bueno e Dolz (2020), os autores loca-

lizam a produção de videoaulas como uma nova tarefa atribuída aos professores, articulada à prática de ensino e à formação continuada.

Figura 3: Novas tarefas que constituem o trabalho do professor



Fonte: Zani, Bueno e Dolz (2020)

Como ilustrado, dentro do trabalho docente estão incluídas diversas demandas além da prática de ensino em sala de aula, como as reuniões pedagógicas e com os pais, o preenchimento de relatórios e/ou notas e a formação continuada. A videoaula passa a ser uma nova demanda do trabalho do professor, seja como forma complementar ou, conforme foi vivenciado no período remoto emergencial, como meio exclusivo ou principal de prática de ensino. Destacamos, também, a relação necessária entre a produção de videoaulas e a formação continuada, uma vez que, provavelmente, a elaboração desse tipo de recurso didático não foi

contemplada durante a formação inicial dos professores, mobilizando novas capacidades de linguagem, como discutido anteriormente.

Diante disso, torna-se evidente o caráter incipiente das videoaulas que compõem a análise do estudo, assim como as demais produzidas em contexto pandêmico, uma vez que, embora a elaboração de videoaulas já fosse praticada como forma suplementar por alguns professores, a adoção do ensino remoto resultou na substituição total da aula presencial por esse novo gênero, passando, então, a assumir um novo papel para os docentes e discentes e, conseqüentemente, novas formas de realização.

Caminhos metodológicos do estudo

Este trabalho situa-se na área da Linguística Aplicada (LA), concebida como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14). Trata-se de um campo de pesquisa interdisciplinar e transdisciplinar, voltado ao estudo aprofundado de questões práticas e cotidianas de linguagem.

A pesquisa da qual resulta a discussão apresentada na próxima seção possui cunho descritivo-interpretativista, com descrição e análise de videoaulas articulando a realidade social com a pesquisa científica. Além disso, o estudo possui inspiração netnográfica, uma vez que é a partir da inserção do pesquisador na comunicação mediada por computador que os dados das práticas culturais e de comunicação são observados e investigados (Amaral; Natal; Viana, 2008). Assim, a análise será qualitativa, em que as concepções e as características se situam subjacentes aos dados de pesquisa.

A partir de um levantamento feito em janeiro de 2023, constatamos que dezesseis (16) Estados brasileiros desenvolveram programas de en-

sino remoto emergencial que, dentre suas atividades, incluíam a disponibilização de videoaulas. Feito o mapeamento desses programas e seus respectivos canais no *YouTube*, plataforma em que os vídeos eram disponibilizados, foram realizadas buscas por videoaulas que tratavam de gêneros orais. De imediato, o resultado foi alarmante: poucos foram os programas que disponibilizaram videoaulas sobre o tema, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. E, se comparássemos esse número com as videoaulas sobre gêneros escritos, a discrepância evidenciaria ainda mais tal lacuna².

Nesse cenário, decidimos estabelecer critérios que possibilitassem um maior alcance do *corpus*. Buscamos, assim, contemplar videoaulas de diferentes Estados e, preferencialmente, de diferentes regiões, que atendessem aos seguintes requisitos:

- a. Abordar um gênero oral formal público;
- b. Possuir como público-alvo os anos finais do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio;
- c. Ter sido disponibilizada entre abril de 2020 e dezembro de 2022;
- d. Ter entre 20 e 30 minutos de duração.

Aplicados os critérios, foram selecionadas três videoaulas, de modo a oportunizar uma maior confiabilidade dos dados sem dispensar a brevidade do trabalho, conforme exposto no quadro a seguir:

2. Ressaltamos que, em virtude do período eleitoral de 2022, os canais de comunicação dos governos estaduais passaram por modificações, que incluiu a exclusão e/ou arquivamento de alguns materiais. Todavia, a partir do acervo disponível, ainda assim é identificada essa diferença exorbitante entre a quantidade de videoaulas sobre gêneros escritos para gêneros orais. Nesse sentido, acreditamos que, dificilmente, o ocorrido tenha interferido de maneira significativa no cenário observado.

Quadro 2 - Videoaulas selecionadas

Videoaula	VLo1	VLo2	VLo3
Gênero textual	Debate regrado	Apresentação oral	Seminário
Ente federativo	Sudeste	Sul	Nordeste
Público-alvo	8º ano	9º ano	1º ano
Data de publicação	maio/2021	julho/2021	agosto/2022
Duração (em minutos)	20:46	25:42	25:55

Fonte: as autoras

Uma vez sistematizado o *corpus* do trabalho, tomamos como categorias de análise as dimensões já apresentadas - e, por nós, ampliadas - de Magalhães e Silva (2021), uma vez que, além de retomarem os tradicionais parâmetros de Bakhtin (2011[1979]), se aproximam da perspectiva didática demonstrada por Dolz, Schneuwly *et al.* (2004). Desse modo, o quadro inicial propõe como categorias a *discursividade*, *normatividade* e *textualidade*. Porém, para abranger os aspectos multimodais e as questões técnicas que envolvem a produção de gêneros orais, incluímos, também, as categorias da *multimodalidade* e de *materiais de apoio e recursos operacionais*.

Compreendemos, ainda, que a produção de gêneros orais em contexto escolar envolve a efetivação de três etapas: *planejamento*, *execução* e *avaliação*. Sobre esta última, compreendemos que, em razão da escassez de modelos teóricos consolidados sobre avaliação de gêneros orais, é necessário um tratamento mais minucioso, o que não seria viabilizado pela brevidade do artigo, mas que poderá ser discutido em trabalhos futuros.

Por fim, para a realização da análise e da exposição explícita dos dados, utilizamos a transcrição de fala dos professores das videoaulas, consoante as normas do Projeto de Norma Urbana Linguística Culta (NURC), apresentadas por Preti (1999).

Os gêneros orais como objeto de ensino: dimensões ensináveis

As práticas de ensino de gêneros orais em videoaulas provocam reflexões não somente sobre o tema em foco, mas também sobre o ensino de Língua Portuguesa e a mobilização dos saberes docentes, como já abordamos em trabalhos anteriores (Monteiro; Rocha, 2023). Nesse sentido, não podemos dispensar o exame dessas questões, ainda que de forma secundária, para compreensão da problemática apresentada sobre o ensino de oralidade.

Isso se justifica porque, em linhas gerais, observam-se dificuldades por parte de docentes no tratamento didático com os gêneros orais, conforme abordado em diversos trabalhos, entre eles Bueno (2009) e Magalhães, Bueno, Storto, Costa-Maciel (2022). Quando esses gêneros se constituem como objetos de ensino em videoaulas, outras questões emergem, em decorrência do contexto inédito e incipiente de um gênero digital que, de modo emergencial, passa a ser produzido. Para discutir essas questões, iremos descrever e analisar individualmente cada uma das videoaulas, para, em seguida, serem discutidas enquanto grupo.

Como apresentamos anteriormente, em seu conjunto, as videoaulas tratam de dois gêneros orais formais distintos: debate regrado e apresentação oral/seminário. A VLO1, sobre o gênero debate regrado, foi disponibilizada na plataforma *YouTube* em maio de 2021 e destinava-se a alunos do oitavo ano da rede estadual de um Estado localizado na região Sudeste. Essa videoaula fazia parte de um programa veiculado não só na plataforma citada, como também em uma emissora de TV pública estadual.

A VLo1 inicia-se com a vinheta e a apresentação da docente, seguida da descrição das habilidades a serem desenvolvidas, conforme a BNCC, voltadas para a argumentação e o exercício da cidadania. Além das habilidades, os objetivos são também elencados, em um *slide* intitulado “Ao término dessa aula você será capaz de”. Os objetivos, como “conceituar o gênero debate” ou “perceber as posturas do debatedor”, direcionam os alunos para um conhecimento conceitualista que se acentua nas orientações.

O plano geral do conteúdo é dividido em ativação de conhecimentos prévios, definição do gênero, sua caracterização e delimitação dos papéis do debate. Na ativação dos conhecimentos prévios, são evocadas algumas práticas de uso social da oralidade, como a conversa, a troca de ideias e as contestações que os discentes fazem no cotidiano. A partir disso, questionam-se os conhecimentos e as experiências anteriores com o debate. Esse procedimento, vinculado a uma concepção sociointeracionista de ensino de gêneros, é importante para que o conhecimento do aluno seja ativado mesmo em uma situação de interação assíncrona.

Em seguida, a docente direciona seu discurso para a argumentação inerente ao gênero. Com o apoio dos *slides*, ela indica que o debate é um gênero argumentativo, em que o aluno contesta, polemiza, convence, discute, argumenta, defende um ponto de vista e persuade, configurando-se como uma conceituação do gênero. Trata-se de um rol exemplificativo, sem distinção entre essas operações, tomadas como sinônimos. Entretanto, para desenvolver capacidades de linguagem requeridas em gêneros predominantemente argumentativos e, de modo mais específico, no debate regrado, seria importante conceituar, exemplificar e distinguir os significados desses termos no contexto do conteúdo abordado, especialmente as diferenças entre argumentação

e persuasão. Nesse caso, embora a dimensão da *textualidade* seja tangenciada, as dimensões ensináveis relacionadas não são incorporadas para favorecer o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Em seguida, tem-se a apresentação de outras características do gênero. A docente destaca os locais em que o debate pode acontecer, a importância do comportamento respeitoso e ressalta que a discordância é natural na vida social, marcando elementos da discursividade. Salienta-se, também, que o termo “regrado” se refere à existência de regras que devem ser seguidas, como o tempo de fala e o direito à réplica e à tréplica, sendo essas duas últimas definidas com o apoio dos *slides*. Para isso, a docente menciona como ocorrem esses procedimentos no debate eleitoral, porém, sem exemplificação. Desse modo, vemos a categoria da textualidade - nos conceitos de réplica e tréplica - ainda ser irrisoriamente explorada como dimensão ensinável.

Nesse movimento de caracterização do gênero, com apoio dos *slides*, afirma-se que a linguagem do debate varia: ela pode tanto se situar no âmbito da informalidade, quando o debate for entre amigos ou pessoas íntimas; ou no âmbito da formalidade, quando for em uma situação “séria e formal”. A partir dessa orientação, do quadro da normatividade, nos questionamos acerca da real efetividade da realização de debate regrado entre amigos ou pessoas íntimas. De fato, esse gênero pode ser transposto para o seio da intimidade, mas sua natureza reside no domínio público formal. Consequentemente, apresentar o debate como um gênero informal não só revela uma confusão entre debate regrado e discussão entre pessoas com certo grau de proximidade afetiva, como pode reforçar o entendimento de que as práticas de oralidade podem ser sempre informais e espontâneas. Também, não é discutido o que seria a linguagem formal em uma situação “séria e formal”. Embora os alunos sejam sempre orientados a usar a variante

formal na escrita, seriam necessários exemplos para esclarecer essa delimitação na oralidade.

Adentrando na delimitação dos papéis dos participantes do debate, tem-se a distinção entre o moderador e os debatedores. Nesse momento, consideramos que se iniciam orientações diretas para a prática textual. Acerca do moderador, na fase do planejamento, a docente apresenta a seguinte instrução:

então ele ((o debatedor)) precisa... “preparar previamente o tema”... ele precisa ((lê o slide))... como? “pesquisando as informações necessárias”... ele num pode ir prum debate sem conhecer...eu vou falar isso...mas...quais são os meus argumentos?... por quê?...então ele tem que pesquisar.

Naturalmente, o trabalho da pesquisa, reflexo da dimensão discursiva do gênero, é importante para o bom desenvolvimento de um debate regrado. Contudo, seriam necessários esclarecimentos mais precisos para subsidiar o trabalho de pesquisa prévia. No contexto digital em que os alunos estão inseridos, é importante oferecer ferramentas para que eles possam realizar pesquisas de modo seguro e qualitativo. Mais uma vez, torna-se pertinente que o ensino do gênero abra espaço para o desenvolvimento de outras capacidades que ultrapassem seu mero reconhecimento.

Sequencialmente, são feitas as orientações para a atuação exclusiva do moderador na etapa de execução. A maior parte das orientações são voltadas para a textualidade, mais especificamente para a estrutura da exposição, com direcionamentos de ordem (abrir a sessão, dar a palavra aos participantes e ao público de forma adequada e elaborada). No âmbito da discursividade, é mencionada a função do moderador de animar o debate com novas perguntas e sínteses parciais do que foi

dito. Essa orientação é importante para delimitar aspectos do posicionamento do moderador diante de seu papel enunciativo. Ademais, destacamos outros aspectos a serem contemplados para atividade do moderador, como a postura imparcial, mesmo diante de questões polêmicas, evitando favorecer um debatedor e, com isso, dispor do senso ético que essa função assume.

Não identificamos, nessas orientações, a abordagem das dimensões da normatividade, da multimodalidade, do preparo do material de apoio e das questões operacionais. Acerca da normatividade, sabemos que é importante exemplificar a fala formal pública, que atende aos princípios da norma padrão de forma diferente em relação à escrita. Em se tratando da multimodalidade, essa dimensão não é considerada, apesar de indispensável, pois pode assegurar aos alunos clareza quanto ao gerenciamento de falas, à interrupção dos turnos, ao controle das expressões faciais para não demonstrar um possível posicionamento pessoal, por exemplo.

Outra dimensão não abordada é a mobilização dos recursos operacionais e de material de apoio. Para um moderador, o controle do tempo, por exemplo, é um dos elementos de adequação ao gênero, que deve ser planejado e acordado previamente entre os participantes. Além disso, é importante, para o moderador, a definição de um roteiro prévio, mesmo que apenas da apresentação inicial da problemática/temática e dos debatedores.

Enquanto para o moderador observam-se orientações relativas à discursividade e à textualidade, para o debatedor as orientações incluem, também, aspectos da multimodalidade. Das quatro orientações ao debatedor, duas voltam-se para a *discursividade* - respeitar as regras, escutar atentamente para não repetir ideias já expostas, não usar linguagem agressiva; uma para a *textualidade* - expor com clareza as

ideias e duas para a *multimodalidade* - não interromper o outro debatedor, nem fazer o uso de gestos e expressões faciais que indiquem desrespeito ao que outro fala. Sobre esse último, em sua fala, a docente aponta a necessidade de refletir sobre os aspectos não linguísticos da comunicação oral (como as expressões faciais e os gestos). Como defendem Dolz, Schneuwly e Haller (2004), esses aspectos favorecem a compreensão, por parte dos alunos, de que o uso da linguagem oral também envolve elementos não linguísticos de diferentes ordens.

Apesar de orientações pertinentes e necessárias para o gênero-alvo, não é mencionada a importância de pesquisas que sustentem o(s) ponto(s) de vista defendidos pelo debatedor. Esse processo, situado na dimensão discursiva do gênero, é indispensável ao discente que, além de seu repertório prévio, deve contar com recursos para elaborar argumentos e contra-argumentos que favoreçam a defesa de sua tese ou, ainda, identificar possíveis problemas nos argumentos dos demais debatedores. Nesse sentido, também se faz necessário, na dimensão da textualidade, o trabalho com a construção de argumentos e com o reconhecimento de falácias, por exemplo. Ainda nessa perspectiva, a preparação de roteiros prévios, com dados relevantes para a argumentação, seria um encaminhamento indispensável para a execução eficaz do gênero, notadamente no que diz respeito aos recursos operacionais.

A videoaula é encerrada com destaque para a importância do debate regrado na sociedade. A última etapa do processo de produção do gênero, a avaliação e autoavaliação, não é contemplada, o que já se espera e se justifica, uma vez que não há, de fato, indicações e viabilidade para a realização do gênero.

Em se tratando da VLO2, assim como a videoaula anteriormente analisada, ela foi veiculada na plataforma *YouTube*, em julho de 2022, e em um canal de TV local. O público-alvo tratava-se de alunos do 9º

ano da rede estadual de um dos Estados da Região Sul e o tema da videoaula consistia na produção do gênero apresentação oral.

Em primeiro lugar, vale destacar que o formato de realização da VLO2 apresenta diferenças em relação às VLO1 e à VLO3 - analisada posteriormente, pois inclui, em um momento síncrono, a realização de atividades por parte do aluno, projetadas na tela junto a um cronômetro, seguida pela resposta e pelo comentário da professora. Verificamos que essa é uma prática padronizada nas videoaulas do canal, para todas as matérias e conteúdos, o que se mostra relevante, já que não só permite a participação ativa dos alunos, como tem o potencial de amenizar o distanciamento gerado pela frequência de formas de interação assíncrona no ensino-aprendizagem.

Inicialmente, a docente se apresenta e elenca os objetivos da aula, procedimento que ajuda a situar o aluno quanto ao conteúdo. Por meio dos objetivos, percebem-se propostas mais voltadas para a inserção do aluno como produtor. Ao propor que o discente aprenda a “elaborar e planejar” uma apresentação oral, o ensino do(s) gênero(s) parece ter uma finalidade maior do que apenas a conceituação. É pertinente a ressalva de que, pelo fato de o gênero apresentação oral ser quase exclusivo do domínio escolar, pode-se argumentar que é mais “natural” que a sua didatização focalize o aluno como produtor. Sem desprezar a circulação do gênero, à luz de Schneuwly (2004), defendemos que, na escola, a produção textual deve oferecer condições de produções, mesmo que fictícias, que permitam ao discente se inserir - ou se projetar - em tal situação comunicativa.

Após esse momento, a docente menciona o conhecimento prévio, pois, mesmo sem a possibilidade de interlocução síncrona, ela questiona se o aluno já produziu o gênero, em quais situações e se a timidez é um problema. Nesse contexto, merece destaque o seu comentário sobre a realização do gênero no contexto remoto, a seguir:

hoje... na situação que nós estamos... e no ensino remoto às vezes a professora pede que você... compartilhe a sua tela no Meet... apresente daí alguma... al-algo que você pesquisou... que você... respondeu... um texto que você fez... isso chama-se apresentação oral.

Tal comentário evidencia não só o processo de adaptação pelo qual os gêneros escolares precisaram passar para se inserirem no meio digital, mas também demonstra que a concepção de apresentação oral é bastante próxima com a de seminário, uma vez que prescinde de um trabalho de pesquisa e uma produção de material de apoio.

No decorrer da VLO2, a docente procura quebrar alguns mitos do senso comum acerca da oralidade, como a concepção de que uma fala formal pública bem organizada e desenvolvida trata-se de algo puramente espontâneo ou, principalmente, de algo inato, resultado de um dom. Partindo disso, reforça a importância de uma preparação consciente do material de apoio, o que subsidiará o desenvolvimento do aluno, bem como a necessidade da participação em práticas que permitam que tais habilidades sejam gradualmente desenvolvidas, especialmente para aqueles que possuem dificuldades relacionadas à timidez.

Para a docente, o planejamento envolve dois momentos. Um deles é o conhecimento prévio, ou seja, a análise do contexto de apresentação (o público-alvo, o local, os recursos necessários etc.) e, para auxiliar os alunos, a docente expõe algumas questões que podem ser levantadas pelo próprio discente no planejamento, etapa que contempla a dimensão *discursiva* do gênero. O outro momento refere-se à preparação para a apresentação, que inclui tanto a pesquisa de fontes, buscando confiabilidade, também do âmbito da discursividade; quanto a forma de usá-las no material de apoio; a professora, inclusive, indica o padrão de citação (AUTOR, ano, página), aspecto da normatividade. Nesse momento, também indica a importância da delimitação e

do atendimento ao tempo, bem como diferencia a paráfrase da citação direta para o material de apoio, aspecto da textualidade. Ressaltamos que essa última orientação possibilita ao aluno desenvolver competências linguísticas relativas ao gerenciamento de vozes alheias, evitando práticas de plágio ou mal emprego das fontes.

Na VLO2, as orientações para o planejamento contemplam todas as dimensões do gênero, à exceção da multimodalidade, o que pode ser justificado pela natureza da etapa. Porém, considerando o possível alcance pedagógico deste artigo, recomendamos que os alunos ensaiem sua apresentação previamente, tanto para identificar possíveis aspectos de melhorias, quanto para construir mais segurança no momento de elaboração (Dolz; Schneuwly; Pietro; Zahnd, 2004).

Para a etapa de execução, a docente orienta que os alunos desenvolvam a apresentação conforme a estrutura de: introdução, explicação do plano de exposição, desenvolvimento do conteúdo, resumo e encerramento. Essa classificação, apesar de retomar, também expande e adapta o tradicional esquema de introdução-desenvolvimento-conclusão, demonstrando semelhança com o esquema proposto por Dolz, Schneuwly, Pietro, Zahnd (2004). Além disso, outros aspectos são discutidos, como os meios não-linguísticos (a direção do olhar e a postura, por exemplo), de modo a predominar, nessa etapa, orientações voltadas para a textualidade e a multimodalidade.

Ocorrem, ainda, encaminhamentos relativos a outras dimensões genéricas, como manter a postura séria (discursividade), não usar gírias (normatividade), não ler os slides exclusivamente, nem andar na frente dos recursos que estiverem sendo usados (gerenciamento do material de apoio). Acerca da normatividade, reiteramos a necessidade de uma abordagem mais esclarecedora para o tratamento com a

norma-padrão em gêneros orais formais, pois apenas eliminar o uso das gírias não torna a linguagem adequada para a apresentação oral.

Na videoaula em análise, há um desalinhamento teórico entre o material de apoio didático (os *slides*) e o discurso da professora sobre uma possível distinção entre apresentação e exposição oral. Segundo a docente, esta seria a produção de gênero oral, seja ele formal ou informal, como a gravação de um conteúdo no *YouTube* ou o seminário, porém, a oscilação terminológica na fala acaba uniformizando as duas expressões. Conforme a docente:

apresentação ou exposição?... ((lê o slide))... “**exposição** oral... gênero formal ou informal... conteúdo para um canal no *YouTube*”...pode ser uma exposição oral...mas... a **apresentação** oral também pode ser “um debate...seminário...palestra”... então um debate...um seminário uma palestra...todos esses são... **apresentações** orais. (grifos nossos)

Desse modo, não se evidenciam como distintas entre si a apresentação oral e a exposição oral, revelando um certo desalinhamento entre o conteúdo produzido oralmente e o material de apoio, assim como na VLO1. Isso nos leva ao questionamento se a preparação do material de apoio é feita pelo docente ou pela equipe do programa de ensino, seja em razão do domínio das ferramentas, da alta demanda de atividades ou mesmo da padronização das videoaulas do canal.

A aula se encerra com a proposta de produção de uma apresentação oral sobre o tema “violência”, que pode ser divulgada nas redes sociais. Como na VLO1, faltam considerações sobre a avaliação, o que, como mencionamos, já era um movimento esperado em detrimento do contexto. Em linhas gerais, podemos notar uma maior aproximação dos encaminhamentos didáticos com a perspectiva sociointeracionista, ao

mobilizar recursos prévios, inserir o aluno como produtor do gênero e considerar ao menos duas das três etapas de produção de textos orais.

Por fim, a última videoaula analisada, a VLO3, também foi veiculada na plataforma *Youtube*, em agosto de 2022, inserida em um contexto de programa estadual, que contou com o apoio de emissoras locais. A VLO3 tinha como público-alvo alunos do 1º ano do Ensino Médio de um dos Estados da Região Nordeste, e o tema abordado foi o gênero seminário. Assim como o da VLO1, o estúdio da videoaula tem um teor televisivo, com um amplo espaço para deslocamento e uma tela com transmissão de *slides*.

Ao longo de toda videoaula, são reforçadas as tendências das provas de exames vestibulares, como o ENEM, de modo que, na introdução do conteúdo, o docente comenta: “vamo fazer junto essa aula de gêneros textuais... um assunto fun-da-men-tal... vai estar na sua prova... na verdade... toda prova de língua portuguesa cobra o assunto de gêneros”. Desviar o foco do seminário e enfatizar a categoria gênero pode ser uma estratégia para obter a atenção de alunos preocupados com a preparação para os exames; mas, para alunos do 1º ano do Ensino Médio, consideramos que existem outros aspectos que podem despertar o interesse sem abrir mão do enfoque.

Sobre os objetivos, segundo o docente, trata-se de estudar os gêneros textuais, especificamente o testemunho, o depoimento, o debate e o seminário, uma vez que compartilham características similares e podem causar dificuldade entre os discentes. Apesar de se observar uma relativa afinidade entre o testemunho e o depoimento, é notável a escassez de pontos de convergência entre um depoimento e um seminário, bem como entre um debate e um testemunho. Essa disparidade se estende tanto ao nível dos elementos textuais quanto dos aspectos discursivos. Assim, podemos afirmar que a principal característica partilhada entre

esses gêneros reside no fato de que se manifestam, sobretudo, por meio da oralidade. Logo, a uniformização desses padrões textuais reduz as intenções comunicativas e o contexto em que emergem.

Para iniciar a exposição, o professor aponta a concepção de texto adotada, enfatizando quase exclusivamente a coesão. Esse aspecto é reflexo de uma perspectiva tradicional do ensino de Língua Portuguesa, que supervaloriza a construção coesiva ao mesmo tempo que a esvazia (Antunes, 2007), pois a compreende como um fator de textualidade isolado dos demais. Além disso, por mais que a videoaula trate de um gênero oral, o discurso do professor é exclusivamente voltado aos textos escritos, mais especificamente, às redações escolares:

[...] vou dividir... fazer uma fofoca aqui pra vocês... só fica entre a gente... ((passa o slide))... tá... olha só... eu corrijo redação tem... mais ou menos uns... doze anos... que eu corrijo redação... mais ou menos isso... e... geralmente... eu encontro problema com coesão textual...né... tanto coesão quanto coerência.

Esses conceitos - texto, coesão e coerência - ocupam mais da metade do tempo da videoaula, o que não seria um aspecto negativo, desde que fossem relacionadas com o seminário ou, ao menos, incluíssem os gêneros orais. Adiante, o professor sustenta que os quatro gêneros textuais previamente mencionados no início da VLo3 serão abordados. No entanto, vê-se que, de fato, apenas o seminário é tratado no desdobramento da aula. Podemos inferir, de modo superficial, que a inserção desses gêneros pode estar vinculada à demanda de cumprir um currículo, em uma tentativa de incorporar os gêneros orais em uma única videoaula.

O gênero em foco, o seminário, é definido como uma “técnica eficiente de aprendizagem”, com destaque para a importância do trabalho em

grupo. A partir disso, observa-se a abordagem do seminário enquanto uma estratégia metodológica, desprezando as características do gênero. Nesse sentido, as orientações para o planejamento são voltadas, quase que exclusivamente, às questões operacionais, que seriam as etapas mediadas pelo professor (formação dos grupos, delimitação do tema e o trabalho de pesquisa). Ademais, alguns aspectos da discursividade são incluídos, como a necessidade de se manter engajado enquanto plateia, e a divisão de funções e papéis na realização do trabalho.

Apesar disso, faltam orientações que contemplem elementos centrais da textualidade, da normatividade e da multimodalidade. São apresentadas apenas as orientações supracitadas, sem encaminhamentos para a execução e a avaliação. Nesse sentido, ao compreender o seminário como uma estratégia didática, suas dimensões são desprezadas e os aspectos pedagógicos e operacionais predominam.

Quadro 3 - Etapas e dimensões contempladas nas orientações didáticas

Dimensões/Orientações	Etapas	
	Planejamento	Execução
Discursividade		
Animar o debate com novas perguntas e sínteses parciais do que foi dito		VL01
Realizar pesquisa prévia sobre o tema	VL01; VL02; VL03	
Fazer uma análise do contexto de apresentação	VL02	
Manter a postura séria		VL02
Respeitar as regras previamente estabelecidas		VL01
Escutar, atentamente, evitando repetir as ideias já expostas		VL01
Escolher a abordagem do tema	VL02	

Selecionar o conteúdo em fontes confiáveis	VL02	
Estabelecer as funções dos participantes	VL03	
Interagir com a apresentação de outros grupos	VL03	
Textualidade		
Realizar a abertura e introduzir o tema		VL01; VL02
Dar a palavra aos participantes, garantindo a distribuição equilibrada do tempo		VL01
Dar a palavra ao público para que interroge os participantes		VL01
Encerrar o debate, fazendo um balanço final		VL01
Delimitar e atender o tempo planejado	VL02	
Apresentar o plano		VL02
Expor o conteúdo com clareza		VL02
Apresentar um resumo do que foi dito		VL02
Apresentar uma conclusão		VL02
Agradecer ao público e abrir para perguntas		VL02
Normatividade		
Usar modelo de citação (Autor, Ano)	VL02	
Não utilizar gírias como “tipo assim”		VL02
Não utilizar linguagem agressiva		VL01
Questões operacionais/Materiais de apoio		
Preparar de material de apoio	VL02	
Não ler os slides, exclusivamente		VL02
Não andar na frente dos recursos que estiverem sendo usados		VL02
Formar grupos	VL03	
Escolher um tema	VL03	

Multimodalidade		
Não interromper o outro debatedor estiver com a palavra		VLo1
Observar a direção do olhar		VLo2
Adequar o tom de voz para todos ouvirem		VLo2
Evitar ficar de costas para a plateia		VLo2
Evitar apoiar as mãos na cintura ou nos bolsos ou gesticular demais		VLo2
Não bocejar ou ficar olhando o relógio		VLo2
Usar diferentes entonações		VLo2

Fonte: elaborado pelas autoras

Diante dos dados analisados, observa-se que apenas a VLo2 abran-ge todas as dimensões aqui elencadas como necessárias para a produ-ção de gêneros orais. No caso da VLo1, as instruções, na verdade, con-sistem em descrições de diversos aspectos do gênero, principalmente relacionados à sua estrutura, sem envolver o aluno como um potencial participante de um debate regrado. É notada, assim, uma abordagem conceitualista do gênero, em que bastaria o aluno compreender a es-trutura e as características do gênero para ser capaz de produzi-lo em uma situação de comunicação real.

Dentre as três videoaulas, a VLo2 pode ser identificada como a que mais se relaciona com a concepção sociointeracionista, embora apre-sente momentos de oscilação teórica em relação à definição do gênero e demonstre dificuldades no tratamento com a categoria da norma-tividade. Essa videoaula abrange todos os aspectos elencados como categorias de análise (discursividade, textualidade, normatividade, re-cursos de apoio/aspectos operacionais e multimodalidade) e, ao nosso ver, fornece diretrizes consistentes para o planejamento e a elaboração

de uma apresentação oral, com destaque para os aspectos relacionados à multimodalidade.

Já a VLO3 reforça aspectos negativos do tradicionalismo no ensino de Língua Portuguesa, especialmente por sua constante referência aos exames vestibulares, mesmo que abordando um gênero oral. Com isso, há momentos em que a produção textual é associada exclusivamente à escrita. O seminário, tema da videoaula, não é compreendido como um gênero em si, mas como um instrumento de avaliação. Essa concepção evidencia-se no fato de que, durante a fase de execução, as únicas dimensões do gênero consideradas são as da discursividade e das questões operacionais.

Por fim, conforme exposto, no que se refere às diretrizes para o planejamento, execução e autoavaliação de gêneros orais, observamos que nenhuma das videoaulas abrange essa última etapa, e somente a VLO2 fornece orientações para as duas primeiras. A VLO1 se concentra exclusivamente na etapa de execução, enquanto a VLO3 trata apenas de alguns aspectos do planejamento. Destacamos a ausência de orientações para a autoavaliação nos gêneros orais, que pode ser compreendida devido à falta de oportunidades para produções, especialmente quando se trata de gêneros que são predominantemente utilizados em ambientes escolares ou em contextos de participação síncrona, como é o caso da apresentação oral e do seminário.

Considerações finais

Neste trabalho, examinamos as dimensões de gênero contempladas em três videoaulas, com base na ampliação das categorias expressas por Magalhães e Silva (2021), à luz de princípios alinhados ao Interação Sociodiscursivo. Discutimos as potenciais contribuições das

videoaulas para o aprimoramento das capacidades de uso da oralidade em contextos mais formais. De modo secundário, observamos questões relativas aos recursos de apoio das videoaulas, relacionando-os ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

De modo geral, verificamos um relativo desconhecimento por parte dos docentes sobre as dimensões ensináveis dos gêneros orais, sendo estes ora definidos como uma ferramenta metodológica, ora tratados de forma desvinculada da vida social do aluno, por vezes confundindo práticas de *oral autônomo* e *oral integrado* (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004). Apenas uma das três videoaulas ofereceu orientações suficientes para a etapa de planejamento e execução do gênero, mas nenhuma trouxe ferramentas de avaliação ou autoavaliação explícitas para os discentes.

Essas observações possibilitam-nos retomar a problemática acerca do ensino de gêneros, o qual, como defendido, deve contemplar um conjunto de dimensões que os constituem para favorecer práticas de letramentos efetivas. Porém, observa-se que a oralidade ainda é, predominantemente, desvinculada de tais ações sistematizadas, considerada como menos complexa e, portanto, menos relevante para o ensino de língua materna, de modo que, como visto em uma das videoaulas, parece-nos constar apenas para o cumprimento de uma demanda curricular.

Com esta análise, não buscamos, de forma alguma, desacreditar o trabalho das docentes e do docente. Ressaltamos e valorizamos o esforço empreendido por profissionais que, diante de um cenário incipiente e, muitas vezes, sem suporte dos sistemas de ensino, conseguiram alcançar objetivos e contribuir para a formação de seus alunos. O que buscamos mobilizar, de fato, é a necessidade de uma formação docente - inicial e continuada - com vista para essas questões relativas aos gêneros orais, mas também para a elaboração e o domínio de TDICs. No mundo contemporâneo, os temas aqui discutidos e relacionados, como

letramento digital e ensino mediado por tecnologias, são indispensáveis para uma formação de professores, alinhada a pressupostos teóricos e, conseqüentemente, às recentes recomendações curriculares.

Nesse sentido, vale ressaltar que as TDICs, nas videoaulas analisadas, não ultrapassaram o já relativamente estabilizado em salas de aula — o uso de uma tela com transmissão de *slides*. Naturalmente, entendemos que, para muitos docentes, não havia muitas possibilidades de ultrapassar tais ferramentas, em virtude de limitações informáticas ou da demanda por letramento digital (Ribeiro; Coscarelli, 2017). Todavia, nas videoaulas descritas, há indícios de que as condições e recursos eram um pouco mais amplos, uma vez que contavam com equipe técnica especializada.

Para o ensino de gêneros orais, nenhum vídeo ou áudio foi transmitido, mesmo com a disponibilidade desta ferramenta que não somente permite um contato mediado com o gênero, como também pode mobilizar práticas de escuta e de análise linguística/semiótica, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Aliás, no crivo da análise linguística, é notável a dificuldade no trabalho com a categoria normatividade. Sabemos que a tentativa de unir o ensino de análise linguística ao ensino de gêneros ainda é um desafio para a realidade da educação básica, porém, esse parece ser ainda maior quando se trata do texto oral formal público.

Além disso, em alguns casos, é possível notar um desalinhamento teórico entre o docente e o material de apoio usado, o que indicaria uma terceirização da produção desses recursos pedagógicos por um outro profissional da equipe técnica do programa. Esse movimento, resquícios da herança tecnicista de ensino, resguarda o distanciamento do professor como agente de decisão do processo de ensino e centraliza o currículo descontextualizado.

Diante de tal cenário, os dados observados nos levam a corroborar com Moran (2000), o qual indica que o uso das TDICs - e aqui estendemos para o ensino com gêneros - nas práticas pedagógicas só alcançará seu verdadeiro potencial se estiver acompanhado de uma postura reflexiva, caso contrário, “conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (Moran, 2000, p. 36).

Referências

AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. *Famecos/PUCRS*, Porto Alegre, n. 20, p. 34-40, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/4829/3687>. Acesso: 10 set. 2023.

BAKHTIN, M. [1979]. *Estética da Criação Verbal*. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18612>. Acesso em: 24 mai. 2025.

COPPOLA, A.; DOLZ, J. Ensinar o debate regrado sobre as (des)igualdades entre os sexos no primário: evolução da distribuição da fala entre os(as) participantes. *Linha D'Água*, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 19-38, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/172698>. Acesso em: 28 maio. 2023.

CRUZ, L. M.; COELHO, L. A.; FERREIRA, L. G. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 992-1016, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p992-1016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798>. Acesso em: 23 maio. 2025.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucena, 2006. p. 131-144.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 215-246.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B e colaboradores. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.(orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-183.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J.-F. de; ZAHND, G. A exposição oral. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 215-246.

FIOROTO, J. *O debate regrado: uma análise das capacidades linguageiras em atividades de produção textual oral em uma coleção de livros para o ensino médio*. 2022. 84 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2022.

FORTE-FERREIRA, E. C.; SANTOS, R. I.; NORONHA, L. Formação docente e o ensino de oralidade: entre concepções e práticas em sala de aula. *Interfaces*, Guarapuava-PR, v. 13, n. 2, p. 82-101, 2022. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/7159. Acesso: 11 out. 2023.

GOULART, C. *As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino*. 2005. 210 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; STORTO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 26, n. 1, p. 384-413, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/37776>. Acesso: 17 set. 2023.

MAGALHÃES, T. G.; CALLIAN, G. R. Concepções do ensino de oralidade em uma proposta curricular de Língua Portuguesa: anos iniciais. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 26, n. Especial 03, p. e26074, 2021. Disponível em: <https://periodicoshomolog.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36349>. Acesso em: 5 set. 2023.

MAGALHÃES, T.; SILVA, M. Os gêneros textuais nos planos de estágio de discentes no curso de Letras - Português: reflexões sobre as dimensões abordadas. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 24, n. 1, p. 055-079, 1º sem. 2021.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. (Orgs). *Oralidade e Ensino de Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-69.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 19-32.

MATENCIO, M. de L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: ____ (orgs.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MORAN, J. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J; MASETTO, M; BEHRENS. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-67.

MONTEIRO, M. C.; ROCHA, A. V. L. da S. A emergência de um novo gênero e a mobilização de saberes docentes em videoaulas para o ensino médio. In: PEREIRA, R. C.; ESPÍNDOLA, E.; CRISTOVÃO, V. L. (orgs). *Gêneros textuais / discursivos: conhecimentos, linguagens e culturas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.p.646-665

MUSSIO, S. C. Do presencial ao digital: um diálogo com o gênero videoaula youtubiano de escrita científica. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, vol. 18 n. 3 – setembro/dezembro, 2016.

PEREIRA, B. A.; SILVA, W. M. O debate no espaço escolar objeto de ensino ou estratégia metodológica? In: ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. M. [orgs.]. *Oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino*. Campina Grande, PB: Bagagem, 2013. p. 161 - 194.

PRETI D. (org) *O discurso oral culto* 2ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2).

RIBEIRO, A.; COSCARELLI, C. V. (org.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2017.

ROCHA, A. V. L. da S; PEREIRA, G. P. (2021). Com a palavra, as alunas e os alunos: o seminário escolar. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 26, n. Especial 03, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36363>. Acesso em: 30 maio. 2025.

SILVA, D. W. da; SARTORI, A. T. O gênero “debate regrado” no espaço escolar. *Entretextos*, Londrina, v. 16, n. 2, p. 153–178, 2016. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/23957>.

Acesso em: 01 out. 2023.

VIEIRA, A. R. F. *Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos*.

Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

ZANI, J. B.; BUENO, L.; DOLZ, J. A atividade docente e uma proposta de formação para as vídeo-aulas. *Linha D'Água*, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 91-115, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/166801>. Acesso em: 10 maio de 2023.

Recebido em: 30/05/2025

Aprovado em: 21/08/2025

Licenciado por

