



<https://dx.doi.org/10.35499/tl.v19i2.24706>

ORALIDADE E LETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: TRAJETÓRIAS E REFLEXÕES A PARTIR DE L. A. MARCUSCHI

MICHELLY DAYANE SOARES NOGUEIRA (UFPA)*

 <https://orcid.org/0000-0003-1540-0114>

MÁRCIA CRISTINA GRECO OHUSCHI (UFPA)**

 <https://orcid.org/0000-0001-8292-9806>

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo teórico-analítico sobre as práticas sociais, a partir de situações reais, em que tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Parte da indagação sobre a forma como a oralidade e as práticas de letramentos trabalhadas durante o contexto de formação inicial e continuada refletem na prática de uma das autoras-docentes. Tem como objetivo compreender a oralidade em inter-relação com os letramentos, a partir de situações concretas de uso e funções da língua(gem) relatadas pela autora-docente, a partir dos pressupostos teóricos de Luís Antônio Marcuschi e do Círculo de Bakhtin. Como metodologia, analisamos, de maneira crítica, sobre o trabalho com as práticas orais e de letramentos no contexto de formação inicial e continuada da autora-docente. Em seguida, discorreremos sobre como tais práticas sociais contribuíram para a constituição de sua identidade docente e como seus conhecimentos pedagógicos, docentes e científicos são refratados no contexto escolar. Os resultados evidenciam a importância de os docentes participarem de ações e práticas investigativas, nos contextos de formação inicial e continuada, que problematizem o trabalho com as práticas sociais/discursivas (oralidade e letramentos), que articulem metodologias voltadas aos contextos educacionais, que desenvolvam a criticidade e o hábito da pesquisa. Assim, acreditamos que os docentes poderão se apropriar de conhecimentos científicos, pedagógicos que colaborem para atuações mais conscientes, significativas quanto ao ensino de língua(gem).

Palavras-chave: Oralidade; Letramentos; Formação docente; Marcuschi.

* Doutoranda em Letras no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7189998291242917>. E-mail: soaresmichelly@hotmail.com

** Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Docente na Graduação e na Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3038449011739174>. E-mail: marciagreco@ufpa.br

ABSTRACT

ORALITY AND LITERACIES IN TEACHER TRAINING: TRAJECTORIES AND REFLECTIONS BASED ON L. A. MARCUSCHI

This work presents a theoretical and analytical study on social practices, based on real situations, in which both orality and writing are essential. It also inquires into how orality and literacy practices, addressed during initial and continuing teacher training, reflect upon the practice of one of the author-teachers. Its objective is to understand the interrelationship of orality and literacy, based on concrete situations of language use and functions reported by the author-teacher, drawing on Luís Antônio Marcuschi's and on Bakhtin Circle's theoretical assumptions. As a methodology, we critically analyzed the work with oral and literacy practices in the context of the initial and continuing education of the author-teacher. Afterwards we discuss how these social practices contributed to the formation of their teaching identity and how their pedagogical, teaching, and scientific knowledge are reflected in the school context. The results highlight the importance of teachers participating in investigative actions and practices, in initial and continuing education contexts that problematize working with social/discursive practices (orality and literacy), articulating methodologies focused on educational field and developing critical thinking and research habit. Therefore, we believe that teachers will be able to acquire scientific and pedagogical knowledge which will contribute to more conscious and meaningful approaches to language teaching.

Keywords: Orality; Literacies; Teacher training; Marcuschi.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo compõe o Dossiê “Oralidade, gêneros orais e ensino: perspectivas, avanços e desafios em diálogo com Luiz Antônio Marcuschi” da Revista Tabuleiro das Letras e configura-se em um estudo teórico-analítico sobre as práticas sociais de uma das autoras-docentes deste trabalho. Tal estudo exige um olhar crítico, reflexivo e dialógico sobre como as práticas de letramentos e a oralidade foram conduzidas durante a formação inicial e continuada e de que forma refratam nas práticas docentes da autora-docente.

A partir dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, compreendemos que os sujeitos são sociais, inconclusos, que se constituem na interação com o outro e nas

situações das quais participam, considerando o contexto histórico e cultural ao qual estão inseridos. Dessa maneira, a partir de Costa-Hübes (2022, p. 190), ressaltamos que, ao participar dos eventos orais e escritos da vida, o sujeito “além de imprimir em cada ato valorações, sentidos, crenças e ideologias, deixa-se afetar pelos atos dos outros”. Portanto, os sujeitos se constituem pelas vozes sociais que lhes atravessam, pelos atos, pelas ações do outro, contudo, ao mesmo tempo, “os transforma, imprimindo neles seus valores, suas ideologias, suas crenças” (Costa-Hübes, 2022, p. 190).

A partir dessa premissa, compreendemos, enquanto professoras(es), que o ou-

tro baliza nosso ser/agir responsável e que estamos em constante transformação e em processo de aprendizagem e ressignificação dos nossos valores, avaliações, aprendizados e atos-ações na sociedade. Portanto, é na relação com o outro (alunas(os), professoras(es), familiares etc.) – princípio da alteridade – que os sujeitos se complementam, se ressignificam e se constituem constantemente. Tal princípio estabelece relação com a constituição da nossa identidade docente, que se transforma e se ressignifica, possibilitando-nos compreender nosso papel social.

No entanto, refletir e discutir sobre a formação docente, sobretudo, “pela” e “para” a oralidade, não é uma necessidade recente, porque Luís Antônio Marcuschi – professor, linguista, pesquisador didático, ético, comprometido e responsivo – trouxe para o centro do debate, em suas palestras, artigos e obras publicadas, a ausência do ensino da oralidade nas aulas de língua(gem), bem como discussões sobre o mito da superioridade da escrita em detrimento da oralidade.

Em consonância com Marcuschi, muitos pesquisadores da Linguística Aplicada (Storto; Brait, 2020; Magalhães, 2020, 2023; Bueno; Magalhães; Storto; Costa-Maciel, 2024; dentre outros) ampliaram essas questões e enfatizam que as dificuldades (como a falta de preparação e domínio dos gêneros orais) apresentadas pelos docentes para o trabalho com oralidade nas salas de aula justificam, muitas vezes, a ausência do ensino dessa prática nas aulas de língua(gem). Afinal, trabalhar a oralidade, a partir de gêneros orais, exige de nós, professoras(es), um trabalho sustentado na premissa de que “existem diferentes enunciados orais, os quais estão contemplados em diversos gêneros discursivos pré-figurados pelas esferas/campo de atividade humana” (Acosta Pereira; Costa-Hubes, 2022, p. 18).

Além disso, Marcuschi – autor homenageado neste Dossiê – sempre buscou, entre uma inquietação e a interação com o outro, a construção do conhecimento científico, do pensamento reflexivo e investigativo sobre a língua(gem), a fala e a escrita, a relação entre oralidade e letramento, a análise da conversação, enfim, temas/objetos necessários para a formação docente inicial e continuada. E foi a partir de uma de suas inquietações entrelaçadas aos nossos anseios, sobretudo à nossa indagação sobre a forma como a oralidade e as práticas de letramentos trabalhadas durante o contexto de formação inicial e continuada refletem na prática de uma das autoras-docentes, que nos propomos, neste artigo, a dialogar/ investigar sobre o papel da oralidade em inter-relação com os letramentos no processo de formação da autora-docente.

No capítulo “Oralidade e letramento como práticas sociais”, o autor homenageado nos impulsiona a observar “práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso” (Marcuschi, 2007, p. 46), isto é, observar as práticas linguísticas e extralinguísticas, a língua em uso, a partir de uma visão situada, crítica, que considera o contexto histórico e cultural nos domínios discursivos (esferas). Por isso, de acordo com Marcuschi, entendemos que o ensino de língua(gem) na escola precisa possibilitar aos discentes que percebam “a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior do qual não podemos abrir mão. Pois, se há um estudo que vale a pena no ensino básico é o estudo da língua e suas possibilidades” (Marcuschi, 2001, p. 30).

Nesse sentido, como objetivo, propusemo-nos, a partir de Marcuschi e do Círculo de Bakhtin, a compreender de que forma o

contato com gêneros orais e práticas de letramentos, no contexto de formação inicial e continuada, contribuíram e contribuem para a constituição da identidade docente, bem como quais são os reflexos no contexto educacional. Para tanto, o *corpus* deste trabalho é constituído pelo percurso acadêmico e docente de uma das autoras, que denominamos autora-docente, com destaque para atos-ações que envolveram os gêneros canção e notícia radiofônica, além dos letramentos literários e artísticos, na Graduação e na Pós-graduação, que são reflexos de suas práticas docentes, sobretudo, a respeito do trabalho com a oralidade.

Assim, este artigo está dividido em três seções, além das Considerações Iniciais e das Considerações Finais. Na segunda seção, percorremos os trajetos teóricos-conceituais sobre fala e escrita e oralidade e letramento, de acordo com Marcuschi. Em seguida, relatamos sobre algumas das situações comunicativas vivenciadas pela autora-docente, nas quais tanto a oralidade e a escrita foram centrais, bem como de que forma contribuíram e contribuem para a sua formação docente, no contexto de formação inicial e continuada. Na terceira seção, refletimos sobre as práticas educacionais da autora-docente, a partir do estudo da oralidade em relação aos letramentos. Por fim, discorremos sobre nossas Considerações Finais.

2 A RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E LETRAMENTOS PARA MARCUSCHI

As ideias e contribuições de Luiz Antônio Marcuschi representam um grande marco nos estudos da oralidade e das práticas de letramentos, dos gêneros orais e, por conseguinte, para a formação docente inicial e continuada. Tais contribuições são refrata-

das nas pesquisas e estudos sobre oralidade que, inclusive, já apresentam avanços significativos e refletem as inquietações das(os) professoras(es) em suas práticas pedagógicas. Entretanto, a oralidade, enquanto prática social, ainda não tem um espaço de destaque nas aulas de Língua Portuguesa.

Como forma de problematizar e mudar esse cenário, Marcuschi sistematizou as concepções de fala e escrita, e oralidade e letramento, com foco em suas relações, em contextos de uso da língua. Assim, o autor se mostra contrário à dicotomia entre tais modalidades e práticas sociais, já que “não se deve sobrepor uma à outra, mas ver suas relações de contínuo movimento, de funcionalidade e adaptação às necessidades do cotidiano” (Marcuschi, 2007, p. 87).

Magalhães (2020, p. 73) argumenta que, “Se a sociedade e a escola tiveram como concepção a superioridade da escrita, na formação docente não foi diferente”. A partir dessa afirmação, a estudiosa também nos instiga, indiretamente, a refletir sobre nossas práticas pedagógicas, se nossas ações didáticas são sistematizadas, se contemplam a integração entre oralidade e letramentos, se desenvolvem habilidades orais (como escuta ativa e produção textual oral), se dominamos os gêneros orais e suas funções nos diferentes domínios discursivos.

Ademais, ressaltamos que nossa intenção, neste artigo, não é estabelecer semelhanças e diferenças entre as abordagens teóricas adotadas pelo Círculo de Bakhtin e por Marcuschi, mas reforçar que há muitas aproximações¹, pois Marcuschi parte do viés sociológico e “busca, nessa base linguístico-filosófica, orientação para fundar sua concepção de língua, de texto e de gênero, em-

1 Para compreender essas aproximações e diferenças, recomendamos a leitura do artigo de Costa-Hübes e Acosta Pereira (2024).

bora ao reenunciá-los, demonstre estabelecer diálogos também com outras correntes teóricas (Interacionismo Sociodiscursivo, por exemplo)” (Costa-Hübes; Acosta Pereira, 2024, p. 198). Logo, é possível analisarmos o percurso acadêmico e docente da autora-docente, a partir dos pressupostos teóricos de ambos os ideários.

Na obra “Fala e escrita”, organizada por Marcuschi e Dionísio (2007), os autores instauram uma reflexão crítica sobre o trabalho com a oralidade (equívocos, preconceitos, compreensões ingênuas e conceitos) e defendem que a língua “é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento” (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 14). Assim, a língua é compreendida como uma atividade, um sistema de práticas históricas, sociais e cognitivas, com “o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções” (Marcuschi, 2008, p. 61) nos diferentes domínios discursivos.

A concepção de língua para Marcuschi (2008, p. 19) converge com os pressupostos do Círculo de Bakhtin quando compreende “língua como um conjunto de práticas enunciativas e não como forma encarnada”, sendo considerada um ato social e tem como base fundante a interação verbal. Dessa maneira, a língua não é vista como um sistema abstrato, mas como uma atividade coletiva, que contribui para a formação das identidades individuais e sociais, sendo “um dos bens sociais mais preciosos e mais valorizados por todos os seres humanos em qualquer época, povo e cultura” (Marcuschi, 2001, p. 14).

Como ponto de partida para essa discussão, Marcuschi (2007, p. 14) argumenta que, no contexto educacional, “é como língua escrita que ela é ali mais estudada, mas é como língua oral que se dá seu uso mais comum no dia-a-dia”, isto é, há um paradoxo

quanto aos valores atribuídos às modalidades da língua – fala e escrita. Porém, o autor reforça que não há motivos para defender a dicotomia entre elas, pois “Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares” (Marcuschi, 2007, p.15), ou seja, em muitas situações cotidianas, como para ministrar uma aula, participar de eventos na e fora da escola, posicionar-se em reuniões/debates, ouvir e anotar informações de uma palestra, precisamos tanto da fala quanto escrita, logo, “refletem o dinamismo da língua em funcionamento” (Marcuschi, 2007, p. 24).

Para ratificar suas ideias, Marcuschi reenuncia Bakhtin, “Aliás, Bakhtin (1979) já ensinava que não se pode considerar a língua como um conjunto de palavras e regras, mas como um conjunto de enunciados na relação de um eu para um outro” (Marcuschi, 2007, p. 70). A língua, portanto, é social, coletiva e histórica porque se dá no contexto histórico, cultural, na interação verbal entre os sujeitos. Ademais, a língua também é cognitiva, pois reflete a “organização da mente” dos sujeitos, sendo necessário considerar, segundo Costa-Hübes e Acosta Pereira (2024, p. 189), a partir de Marcuschi (1997), “a relação entre a linguagem, o mundo e o pensamento”. Portanto, Marcuschi ancora suas ideias sobre língua em dois parâmetros: social e cognitivo.

Dessa maneira, é a partir do uso da língua que os sujeitos têm a possibilidade de agirem socialmente com e sobre o mundo ao qual estão inseridos, seja através da modalidade falada ou escrita. A partir disso, Marcuschi (2007) se propõe a discutir sobre a relação entre fala e escrita, e as concebe como modalidades da língua, ou seja, aspectos das formas linguísticas, apresentando semelhanças e algumas diferenças.

Enquanto a fala é entendida como “formas orais do ponto de vista do material linguístico e de sua realização textual-discursiva”, a escrita designa “o material linguístico da escrita, ou seja, as formas de textualização na escrita” (Marcuschi, 2007, p. 32). Todavia, o autor vai além e apresenta outros aspectos que nos ajudam a entender tais modalidades, desde o fato de usarem o mesmo sistema linguístico, por isso são modalidades e não línguas distintas, bem como o meio utilizado, “A escrita se manifesta como grafia com sinais sobre o papel, a pedra, a madeira, etc., e a fala como som” (Marcuschi, 2007, p. 21).

A fala seria, então, um modo, uma modalidade da língua, que contempla som, movimentos corporais, gestos, dentre outros recursos expressivos. No entanto, o autor argumenta que só é possível observar a relação entre fala e escrita ao “contemplá-la num contínuo de textos orais e escritos, seja na atividade de leitura, seja na de produção” (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 17), pois, em algumas produções, não é tão fácil definir se são escritas ou orais, uma vez que

temos situações até mesmo híbridas, como o caso das produções que não são tipicamente orais, mas só chegam a público na forma fônica, tal como as notícias nas rádios e nos telejornais. São uma escrita oralizada, o que não equivale, em hipótese alguma, à língua falada como tal. Também a letra de música que geralmente só nos chega pelo canto, mas que não se chamaria legitimamente de língua falada (Marcuschi, 2007, p. 71).

Assim, observamos que a discussão não é tão simples e nem recente. Logo, Marcuschi torna-se uma referência ao trazer tais reflexões que nos possibilitam entender que os textos-enunciados materializados em gêneros textuais precisam e podem ser analisados na perspectiva do *continuum*, seja entre fala e escrita e/ou entre gêneros (Mar-

cuschi, 2008). Na sequência, o autor discute sobre oralidade e letramentos.

Por oralidade, o autor a compreende como uma “prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ou mais formal e nos mais variados contextos de uso” (Marcuschi, 2007, p. 40), ou seja, são ações-atividades orais que são tipificadas em gêneros, nos diferentes contextos de uso da língua oral (formais ou informais).

Em outras palavras, assim como Marcuschi (2007), também defendemos, a partir do viés dialógico, a concepção de que a oralidade, enquanto prática de linguagem, é definida como “elemento articulador das atitudes humanas, compreendendo-a como condutora das redes de atividades desenvolvidas num quadro de interações diversas, materializadas em diferentes enunciados orais” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021, p. 16). Afinal, o projeto discursivo oral de um sujeito acontece quando considera a língua(-gem) em inter-relação com a vida, ou seja, considera a vida, a situação comunicativa, o outro, o objetivo empreendido.

A oralidade, dessa maneira, é compreendida enquanto fio discursivo oral, que “enuncia o mundo e para o mundo, ao refratar muitos outros discursos, os já-ditos via entonação valorativa, devido à essencial dialógica que o engendra, afinal, a oralidade precisa ser ponte, elo continuum da comunicação discursiva entre os sujeitos, a completar, a discordar, a estabelecer interação” (Nogueira; Ohuschi, 2024, p. 6).

A respeito do conceito de letramentos, o autor defende que são “fenômenos relativos à escrita como prática social” (Marcuschi, 2007, p. 33), isto é, práticas comunicativas como processo e que constituem as práticas de escrita e de leitura. O termo letramentos, no plural, tem relação com um posiciona-

mento que considera, a partir da perspectiva cultural e dinâmica, a diversidade/pluralidade de práticas letradas, de letramentos.

Além disso, de forma sucinta, ressaltamos que os termos “eventos de letramentos” e “práticas de letramentos” surgiram no contexto de investigação dos Novos Estudos de Letramento (NEL), por volta da década de 1980, no campo dos estudos das práticas letradas. Dentre os principais autores, podemos citar Street, que é (re)enunciado por Marcuschi (2007), ao tratar da relação entre oralidade e letramentos. Nesse sentido, o autor, ancorado em Street, sugere o modelo ideológico e, por conseguinte, discute sobre os termos: “eventos de letramentos”, “práticas de letramentos” e “práticas comunicativas”.

Segundo Marcuschi, os “eventos de letramento são atos comunicativos mediados por textos escritos, assim como “os eventos orais são atos comunicativos mediados por textos falados” (Marcuschi, 2007, p. 50), isto é, são ações-atividades, enquanto atos comunicativos, que se realizam e materializam em gêneros textuais orais e escritos. Já as práticas de letramentos “são modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significado na base da leitura e da escrita” (Marcuschi, 2007, p. 50), ou seja, são modos de uso dos letramentos. Tais modos refratam e refletem a visão de mundo, as avaliações sociais e culturais de uma comunidade/sociedade.

É a partir desse diálogo entre Marcuschi (2001; 2007) e Street que há um aprofundamento nos estudos das relações entre oralidade e letramentos com foco na desmitificação da supremacia da escrita. Assim, entendemos que, para agirmos em sociedade, precisamos ser multiletrados, já que muitos textos-enunciados são constituídos por diversas semioses, exigindo diferentes conhe-

cimentos, que envolvem oralidade e escrita, por exemplo.

Quanto à concepção de letramentos docentes, Antunes (2020) postula que

O letramento docente ou letramentos docentes se referem ao modo como a própria leitura e a escrita do professor se constituem e se realizam nas práticas necessárias e pertinentes ao local de trabalho, abrangendo os aspectos sociais das práticas de leitura e escrita na esfera profissional. [...] Para compreender melhor o conceito de letramentos docentes, é preciso uma abordagem minuciosa sobre a relação do professor com o objeto científico e com o objeto de ensino. A primeira aproximação com o conceito é possível através da observação sobre o mundo prático do professor: a escola. Na prática docente, podemos observar as perspectivas ideológicas que permeiam os processos de leitura e escrita na relação individual do professor com o conhecimento e com o ensino (Antunes, 2020, p. 16-17).

Essa compreensão dos letramentos docentes é interessante, pois nos possibilita refletir e analisar os eventos e as práticas sociais e letradas vivenciadas pela autora-docente; compreender as avaliações, os valores, as crenças e as ideologias que, engendradas em suas ações-atos escolares, as quais partem do uso social dos textos (escritos ou orais), refratam seus saberes docentes, seus letramentos e constituem sua identidade docente. Tais experiências são relatadas na seção a seguir.

Antes disso, frisamos que, dentre as pesquisas mais recentes, há estudiosas que, em convergência com Marcuschi, elucidam que fala e escrita apresentam diferenças e semelhanças, mas que suas singularidades e relações são materializadas e percebidas “em cada gênero textual, que comporta especificidades, de fundamental importância na reflexão escolar sobre a relação fala-escrita” (Bueno; Magalhães; Storto; Costa-Maciel,

2024, p. 5). Tal orientação é válida, quando passamos a entender que o ensino de língua se volta para a “produção textual e para a compreensão tendo em vista os gêneros textuais e as modalidades de uso da língua e seu funcionamento” (Bueno; Magalhães; Storto; Costa-Maciel, 2024, p. 16).

A respeito dos gêneros textuais, Marcuschi (2008) defende a ideia de que falamos ou escrevemos por meio gêneros textuais que se materializam em textos. Dessa maneira, o autor compreende que os gêneros textuais são

os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos, e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (Marcuschi, 2008, p. 155).

Entendemos, dessa forma, que os gêneros textuais são concebidos como modelos comunicativos (orais e escritas) históricos, sociais e funcionam como formas (textuais) de validação discursiva em determinados contextos. Ademais, Marcuschi (2008, p. 161) postula que, na sociedade, os gêneros textuais refratam e refletem atividades discursivas de controle social, “são nossa forma de inserção, de ação e controle social no dia-a-dia”, ou seja, enquanto sujeitos sociais, a depender do contexto e da finalidade, agimos, marcamos nosso lugar ideologicamente, através de certos gêneros textuais que legitimam/validam práticas discursivas. Afinal, “os gêneros textuais representam uma relativa estabilização de comportamentos sociais padronizados e consagrados que produzem efeitos específicos. Seja na oralidade ou no letramento” (Marcuschi, 2007, p. 54).

Por isso, a relevância de que os discentes “aprendam a apropriar-se de tais formas de

realizar objetivos linguisticamente” (Bueno; Magalhães; Storto; Costa-Maciel, 2024, p. 4), sobretudo, gêneros orais dos domínios discursivos públicos e formais. Para tanto, em consonância com alguns pesquisadores, concordamos que os licenciados e professores precisam estar inseridos em “práticas sociais orais e escritas, para familiarizar esse público com os gêneros e a cultura acadêmico-profissional, já que, como sabemos, conhecer a teoria não é suficiente para a docência” (Magalhães, 2020, p. 76).

Acreditamos que o ponto chave nisso tudo é saber como desenvolver o trabalho com oralidade na sala de aula, isto é, quais caminhos percorrer, para além de dominar os gêneros orais, que são entendidos como “elementos que guiam a ação pedagógica, nos quais estão indexadas significações e representações sociais” (Magalhães; Callian, 2021, p. 4).

3 TRAJETÓRIAS PELA/PARA A ORALIDADE NA SUA RELAÇÃO COM OS LETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Para a tessitura desta seção, sentimos a necessidade de nos aproximarmos da concepção de “interlocutor” (Bakhtin, 2016 [1979]) da nossa própria prática docente. Tal *ato-ação* se constitui na intenção de avaliar, de forma reflexiva e crítica, os nossos saberes docentes que são desenvolvidos durante os nossos processos de formação, já que o *saber-fazer* se entrecruza com o *saber-teórico* muitas vezes. É o momento de olhar para a nossa formação docente, de maneira a compreender os nossos saberes, a fim de que nos direcionem para uma atuação mais significativa, dialógica e contextualizada em sala de aula, sobretudo, quanto ao trabalho

com a oralidade. É o momento de materializar nossas certezas e dúvidas que surgiram ao longo desta trajetória e que contribuíram para o trabalho com a oralidade (de forma fragmentada ou não).

Durante o relato da trajetória da autora-docente, ao longo do contexto de formação inicial e continuada, de forma sucinta, destacamos duas práticas que envolvem oralidade e letramentos como centrais para que o conhecimento fosse se constituindo. A observação dessas práticas suscitou dois princípios orientadores de análise: 1) observar se houve a inserção da autora-docente em práticas reais de oralidade e letramentos, com foco na vivência e apropriação dos

saberes docentes; 2) observar se houve a construção de conhecimentos pedagógico-profissionais, sobretudo, voltados para o trabalho com a oralidade em inter-relação com os letramentos.

Antes de relatarmos essa trajetória acadêmico-científica, apresentamos - no Quadro 1 - o levantamento de alguns dos gêneros orais/multimodais, eventos e práticas de letramentos do meio acadêmico que a autora-docente teve contato, devido a diversos motivos e em contextos distintos. Porém, ressaltamos que nem todos foram trabalhados com a finalidade de refletir especificamente sobre a oralidade, a partir dos gêneros orais e/ou letramentos.

Quadro 1. Gêneros, eventos e práticas de letramentos no meio acadêmico

GÊNEROS ORAIS/MULTIMODAIS	EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS
Palestras, conferências, oficinas, minicursos, contação de histórias (técnicas e execução), mesa-redonda, roda de conversa	Produção de vídeos (vídeo-aula, divulgação de leituras e de variações linguísticas, outros), declamação de poemas
Seminários, comunicação oral, relato de experiência, entrevista oral	Leitura dramatizada, encenação de peça teatral, a partir da elaboração de roteiro
Apresentação de banner/pôster	Musicalização de poemas e performances, a partir de canções e de poemas
Defesa de dissertação, teses e artigos, bate-papo com escritores e compositores	Painel integrado (leitura, debate e socialização)
Canção, documentário, notícia radiofônica	Sarau literário e sarau literomusical

Fonte: As autoras.

Dentre os gêneros orais/multimodais, eventos e práticas de letramentos citados no Quadro 1, observamos que, no contexto de formação, a autora-docente teve contato com diversos gêneros orais/multimodais que, de alguma forma, estão presentes na universidade. Tal processo, certamente, contribuiu para a construção da identidade docente, bem como para o desenvolvimento dos seus saberes docentes que continuam em processo de constituição.

Para Kleiman (2008, p. 8), os saberes docentes são

os saberes envolvidos na atuação docente e são situados: eles envolvem estratégias de ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social. Eles estão relacionados com habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e gêneros e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas), isto é: com estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o outro, através de diversas linguagens, de mobilizar modelos sociocognitivos, interativos (por exemplo, gêneros) que permi-

tam aos alunos alcançar suas metas, para eles se comunicarem, acessarem seus recursos culturais, brincarem, experimentarem novas situações, enfim, para aprenderem o que vale a pena aprender.

Os saberes docentes são vários, pois, para ministrar uma aula de Língua Portuguesa que seja significativa, contextualizada, que promova a interação, que parta da prática social para os conteúdos, é necessário mobilizar diferentes conhecimentos teóricos e metodológicos nas interações com o outro e com os textos, enfim, nas diversas instâncias sociais e educacionais.

Todavia, de acordo com Costa-Hübes e Menegassi (2021, p.178), “se queremos que algumas práticas, em especial de linguagem, sejam desenvolvidas com os alunos na escola, precisamos garantir, ao futuro professor em formação inicial, alguns conhecimentos que subsidiarão, posteriormente, suas ações didáticas”, como o trabalho com a oralidade em inter-relação com a leitura entonativa.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), documento mais atual e de caráter normatizador, sobre práticas sociais que se organizam por meio da linguagem, por exemplo, afirma que

As atividades humanas realizam-se nas *práticas sociais*, mediadas por diferentes linguagens: verbal, (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, construindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e ético (Brasil, 2018, p. 61).

A BNCC também admite que as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diversas linguagens, e que a interação acontece entre os sujeitos por meio da linguagem. Nesse sentido, esta-

belece relações com a abordagem dialógica da linguagem, de acordo com o Círculo de Bakhtin. Tal abordagem dialógica é a que subsidia, atualmente, as pesquisas científicas e práticas pedagógicas que desenvolvemos nos contextos acadêmicos e educacional.

A partir dessa premissa, ressaltamos que, durante o contexto de formação inicial da autora-docente, ela não teve uma disciplina especificamente voltada para o trabalho com a oralidade. Por isso, os gêneros orais e práticas de letramentos citados no Quadro 1 não foram trabalhados de forma sistematizada, mas ao longo da trajetória, possibilitando o contato com práticas que desenvolveram habilidades orais e escritas.

Porém, a autora-docente cursou uma disciplina cujo mote eram os gêneros orais e as práticas/eventos orais, como “Oficina de prática - Brincadeiras infantis e contação de histórias”, na qual aconteceu a apropriação de técnicas de contação de histórias. Tal apropriação possibilitou o desenvolvimento de habilidades (elaborar histórias e utilizar uma das técnicas aprendidas), para contar histórias para o público acadêmico. Nesse momento, reflexões sobre o tom de voz adequado a ser utilizado, os recursos (sons, ritmos, movimento corporal etc.) necessários, bem como sobre a importância da contação de histórias no contexto educacional foram empreendidas pela autora-docente.

Segundo Magalhães (2020, p. 73), “na transposição dos gêneros orais para o ensino e para a formação docente, são demandadas ações de linguagem situadas em discursos artístico-literários, científicos, jornalísticos, entre outros; e no caso da formação docente, também em discurso acadêmico-profissional”, o que pode ser visto nas atividades propostas no contexto docente. Dessa maneira, dentre os gêneros orais/

multimodais e práticas/eventos orais do Quadro 1, destacamos o gênero canção, bem como ações-atos que envolvem a musicalização de poemas, performances a partir de canções, que fizeram parte da trajetória docente em algumas disciplinas (Estilo Individual de Época I e Oficina Prática – Encontro Marcado).

Na primeira disciplina, a autora-docente participou de um Sarau trovadoresco – verdadeiro evento de letramentos e práticas orais –, nos quais pôde fazer uso da língua(gem) em suas diversas possibilidades, a partir de textos escritos e orais, para executar e/ou contemplar declamações de cantigas líricas e satíricas; danças e até performances de canções contemporâneas, com o objetivo de evidenciar que algumas canções do século XXI refratam a essência da escola literária Trovadorismo, por exemplo. Já na segunda disciplina, dentre outros objetivos, aprendeu sobre a musicalização de poemas, como uma possibilidade de trabalho na sala de aula, apropriando-se de conhecimentos artístico-literários.

Além disso, a autora-docente participou de um Sarau Literomusical, no qual realizou uma performance, a partir de um texto-canção (uso de gestos, movimentos, texto-enunciado oral), bem como se apropriou das técnicas de musicalização de poemas, uma vez que, nesse contexto, a turma constituiu-se em banda, com uso de instrumentos, para a realização da prática de musicalização e encenação de textos-enunciados literários para a comunidade acadêmica.

Tais práticas e eventos de letramentos em inter-relação com a oralidade refratam o princípio orientador 1, ao compreendermos a inserção da autora-docente em práticas reais de oralidade e letramentos, com foco na vivência e apropriação dos saberes docentes. Afinal, contribuíram para que, no

contexto escolar, ela trabalhasse com gêneros orais/multimodais, para além dos gêneros escritos. No entanto, a grande dificuldade sempre foi “o como fazer”, apesar de a autora-docente ter vivenciado o gênero canção em diferentes contextos. Na tentativa de explicar esse entrave, Vieira e Magalhães (2021) postulam que a formação docente precisa contemplar a

compreensão dos gêneros orais como objetos de ensino, considerando uma concepção de linguagem como interação social, para que haja propostas relevantes nas quais os licenciandos e professores, em formação continuada, não só interajam por gêneros em práticas sociais, mas também reflitam conscientemente sobre elas (Vieira; Magalhães, 2021, p. 6248).

Em outras palavras, licenciandos e docentes em formação continuada precisam participar de atividades de inserção aos gêneros em práticas sociais, mas também refletir, discutir, analisar conscientemente sobre elas. Como o foco não era a oralidade, especificamente, talvez tenha faltado a construção dessa reflexão voltada para a sala de aula. No entanto, o fato de ter participado de tais experiências, ainda no contexto de formação, possibilitou com que ela tivesse uma outra postura frente aos gêneros orais, sendo contrária a supervalorização de textos escritos em detrimento dos textos orais.

Já no contexto de formação continuada², a autora-docente cursou duas disciplinas voltadas, especificamente, para o estudo da oralidade: “Compreensão e Produção oral – práticas interativas em sala de aula” (Especialização) e “Ensino e Aprendizagem da oralidade” (Doutorado). Nas duas disciplinas, a autora-docente refletiu sobre a

2 A formação continuada da autora-docente, no âmbito da Pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu* aconteceu em uma Universidade pública do Estado do Pará.

oralidade, a partir dos gêneros orais, como objeto de ensino e de pesquisa, sobretudo, sobre seu lugar nas salas de aula, bem como nos livros didáticos. Para tanto, o gênero em destaque foi o “seminário”, para discutir sobre os resultados obtidos do lugar da oralidade nos livros didáticos e elementos que constituem o seminário (aspectos teóricos, realização e maneiras de avaliação), bem como vivenciar dinâmicas de sala de aula que utilizam gêneros orais, como possibilidades para o trabalho na Educação Básica.

Ainda no contexto de formação continuada, a autora-docente participou do grupo de estudo aberto “Oralidade, gêneros orais e ensino” do LABOR - Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino -, que busca contribuir para a formação de licenciandos de Letras e de Pedagogia, estudantes da pós-graduação e professoras(es) da educação básica e superior. Nesse contexto, a autora-docente pôde ler textos científicos sobre a prática oralidade e dialogou sobre experiências com gêneros orais (como entrevista de seleção, autobiografia, documentário) e dimensões do ensino da oralidade, com estudantes e professoras(es) de diferentes lugares do Brasil. Uma experiência muito relevante para a sua formação continuada, pois, em todos os encontros, a oralidade era o centro do debate, o objeto de ensino e de pesquisa.

Ademais, em sua pesquisa de Mestrado, a autora-docente elaborou e implementou uma proposta com o gênero oral/multimodal notícia radiofônica, em contexto escolar, para alunos da 1ª série do Ensino Médio. A proposta contemplou oralidade, leitura e escrita, em conformidade com a ideia de estabelecer relações entre oralidade e letramentos no cotidiano. Tal proposta é relatada na subseção 3.2 *Práticas de oralidade e letramentos no contexto de sala durante formação continuada*.

Assim, as experiências citadas reforçam que, ao longo da jornada acadêmica da autora-docente, as experiências letradas evidenciam o princípio orientador 2, pois contribuíram para o desenvolvimento dos conhecimentos docentes, pedagógicos e profissionais, a partir da vivência, do estudo teórico, da investigação do lugar da oralidade nos livros didáticos, da produção e compreensão de textos orais/multimodais de diferentes campos de comunicação, como o científico, o jornalístico, o artístico-literário etc.

3.1 Práticas de oralidade e letramento no contexto de sala de aula após formação inicial

Nesta subseção, nosso objetivo é relatar, de forma sucinta, sobre duas práticas pedagógicas envolvendo oralidade e letramentos no contexto de sala de aula. A primeira, na formação inicial; a segunda, na formação continuada. Para tanto, os dados suscitaram outros três princípios orientadores de análise: 3) A sistematização do trabalho com a oralidade; 4) O domínio do gênero discursivo oral/multimodal; 5) A didatização dos aspectos não-linguísticos (entonação, ritmo, tom de voz etc.) de forma consciente.

É importante frisarmos que a primeira proposta foi elaborada e implementada durante o início da jornada da autora-docente, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais – da rede privada de ensino de Belém-PA. Na ocasião, a autora-docente ainda não tinha tido contato com a abordagem dialógica da linguagem, porém já compreendia que, por meio da interação, das relações sociais e discursivas é que o sujeito “vai se reconhecendo como *ser* no mundo, capaz de agir, de pensar, de tomar atitudes, de decidir, de mudar o rumo das coisas, de transformar a sua realidade e, conseqüentemente, a realidade dos outros” (Costa-Hübes, 2022, p. 192).

Destarte, a autora-docente já entendia que as suas *ações-atos*, enquanto professora, precisavam ser pautadas na teoria e também considerando as necessidades e a bagagem ideológica e cultural dos educandos, bem como o contexto social e histórico no qual eles estavam inseridos. Afinal, o trabalho com a língua(gem) precisa possibilitar aos discentes o “ser/agir” socialmente, em todas as instâncias sociais, já que as práticas escolares também são práticas sociais, quando recontextualizam/refletem “as práticas com as quais os alunos convivem fora da escola, tornando-as mais significativas para eles” (Kleiman, 2010, p. 380).

Assim, a proposta com foco no gênero oral/multimodal “canção”, a partir da escuta atenta e da compreensão textual oral, era um conteúdo estabelecido no currículo escolar. Entretanto, a autora-docente sentiu a necessidade de produzir uma proposta que retratasse o contexto social e cultural dos alunos, bem como suas necessidades. De acordo com Kleiman (2010), foi o movimento pedagógico acionado que considera as práticas sociais, os contextos socio-histórico para, então, ressignificar conteúdos e temas, com base na valoração e na avaliação atribuída pela turma. Como forma de compreender esse movimento pedagógico, elaboramos o Quadro 2 a seguir.

Quadro 2. Movimento pedagógico acionado para o trabalho com o gênero canção

ESTUDO/PESQUISA SOBRE O CANTOR-COMPOSITOR	
1. Escolher as canções a serem trabalhadas e compreender o contexto de produção	2. Pesquisar a biografia do cantor/compositor
ESTUDO E ANÁLISE DO TEXTO-ENUNCIADO ORAL	
3. Analisar as canções a partir de algumas escolhas linguísticas	4. Compreender a estrutura composicional
PLANEJAMENTO DAS ETAPAS DA PROPOSTA	
5. Elaborar questões de leitura, com foco na compreensão do tema de cada canção	6. Preparar um guia de orientações para o bate-papo com o cantor-compositor e realizar o ensaio da canção a ser apresentada pela turma

Fonte: As autoras.

O movimento pedagógico evidencia que a autora-docente não se restringia ao livro didático, já que este apresentava apenas questões sobre a estrutura do gênero e, ainda, sugeria enunciado-texto que não tinha relação com o contexto no qual os alunos estavam inseridos. Dessa forma, não teria como fazer da aula de Língua Portuguesa um encontro de interação, um evento de letramentos se não planejasse outros encaminhamentos, estratégias de escuta-compreensão, de escrita, de atos-ações sociais pelas canções.

Em outras palavras, a autora-docente demonstra um *ser-agir* com responsividade em relação ao papel social que escolheu assumir, colocando-se como ouvinte, que está disposta a dialogar, a refazer, a aprender, enfim, a exercitar “uma compreensão que responde, uma escuta que fala, sem deixar de assumir [seu]nosso próprio discurso e defender [sua]nossa ideologia” (Costa-Hübes, 2022, p. 195).

Diante desse cenário, a autora-docente selecionou três canções (“Janela de Belém”, “Igarapés” e “Pequena cantiga de bom dia”)

do cantor, compositor, professor e biomédico paraense, Alcyr Guimarães. Pesquisou sobre sua biografia e analisou, de maneira intuitiva, o conteúdo temático desses enunciados e alguns aspectos do contexto de produção. Logo, observou que tais canções retratam elementos da cultura paraense, das belezas de Belém-PA, como rios (rio Guamá retratado como um manto que carrega vários encantos), plantas (mururés), nomes de peixes (peixe elétrico da Amazônia – Puraquê e o Tucunaré), lendas amazônicas (Iara, botos). Desse modo, Alcyr entona de maneira poética e singela, sentimentos e ritmos que nos conectam com nossas raízes amazônicas.

Durante a implementação, os discentes também realizaram a pesquisa da biografia (escrita) do cantor e compositor e socializaram (oralmente) com a turma. Depois, refletem sobre o conteúdo temático e a estrutura composicional desse gênero, a partir de perguntas pré-elaboradas que nortearam a tessitura da aula dialogada, de “interação”. Para a autora-docente, o fato de acontecer o diálogo e a socialização das respostas, na época, já indicava que “estava” trabalhando a oralidade. Para a compreensão textual oral, os discentes ouviram algumas vezes as canções, para que pudessem expressar oralmente suas compreensões, sensações e sentimentos. Nessa etapa, os alunos receberam uma apostila com algumas perguntas e a letra de cada canção.

A respeito da etapa de compreensão do conteúdo temático, é possível perceber que foi desenvolvida de forma fragmentada e intuitiva, pois as questões de leitura em integração com a oralidade não contemplaram as duas faces (social e verbal/multissemiótica) de um gênero, ou seja, os elementos que constituem um gênero (contexto de produção, conteúdo temático, estrutura compo-

sicional e estilo), de acordo com Bakhtin (2016) e Marcuschi (2007), não foram contemplados em sua integralidade. Assim, evidenciamos, com relação ao princípio orientador 4, que se refere ao domínio do gênero discursivo oral/multimodal, que a autora-docente não dominava o gênero canção, enquanto objeto de ensino. Podemos inferir que a ideia que se tinha, nesse momento, era de que a oralidade era tratada de forma reducionista, como se bastasse oralizar as respostas anotadas e socializar com a turma sobre o tema do texto-enunciado oral, isto é, há uma série de entraves, segundo Barbosa e Magalhães (2021), que não promovem a reflexão sobre o uso da língua(gem) de forma satisfatória, significativa.

É nessa trajetória de “constituir-se” enquanto professoras(es), que as indagações, as tensões desenham o cenário docente e educacional, que apresenta certezas, mas também incertezas, sobretudo, a respeito do trabalho com a oralidade em sala de aula. Hoje, é possível afirmar que autora-docente realizou um trabalho de maneira intuitiva, pois seus saberes ainda não contemplavam as dimensões da oralidade que deveriam ser ensinadas, nem quais seriam os elementos não-linguísticos (entonação, ritmo etc.) que deveriam ser analisados, apesar de ter tido contato com o gênero canção durante a formação docente, ainda que de forma isolada, em diferentes momentos. Para Magalhães e Callian (2021, p. 6), “ainda é um desafio didatizar esses aspectos, em atividades que docentes elaboram materiais didáticos, pois tais elementos não costumam ser enfatizados, o que demanda formação docente específica para o trato do oral”. Portanto, observamos que o princípio orientador 5, relacionado à didatização consciente dos aspectos não-linguísticos da oralidade, não foi contemplado, uma vez que entonação, ritmo,

volume, intensidade, pausas etc. não foram abordados de forma consciente, reflexiva e significativa.

Para o bate-papo com o cantor-compositor, a autora-docente explicou aos discentes sobre a importância do respeito aos turnos de fala, da postura que precisariam ter, do tom de voz (audível para a situação) a ser utilizado para conversar com o cantor-homenageado (Marcuschi, 2003). Compreendemos que a etapa foi positiva, pois garantiu a realização de atividade com foco na fala, na escuta atenta, na elaboração de perguntas (como entrevistas) e na reflexão sobre o que foi estudado em contexto real de interação. Afinal, no cotidiano, precisamos de tais habilidades, para que a comunicação oral ocorra de forma eficaz e responsiva. Além disso, a turma escolheu a canção “Pequena cantiga de bom dia” para cantar no dia, como forma homenageá-lo.

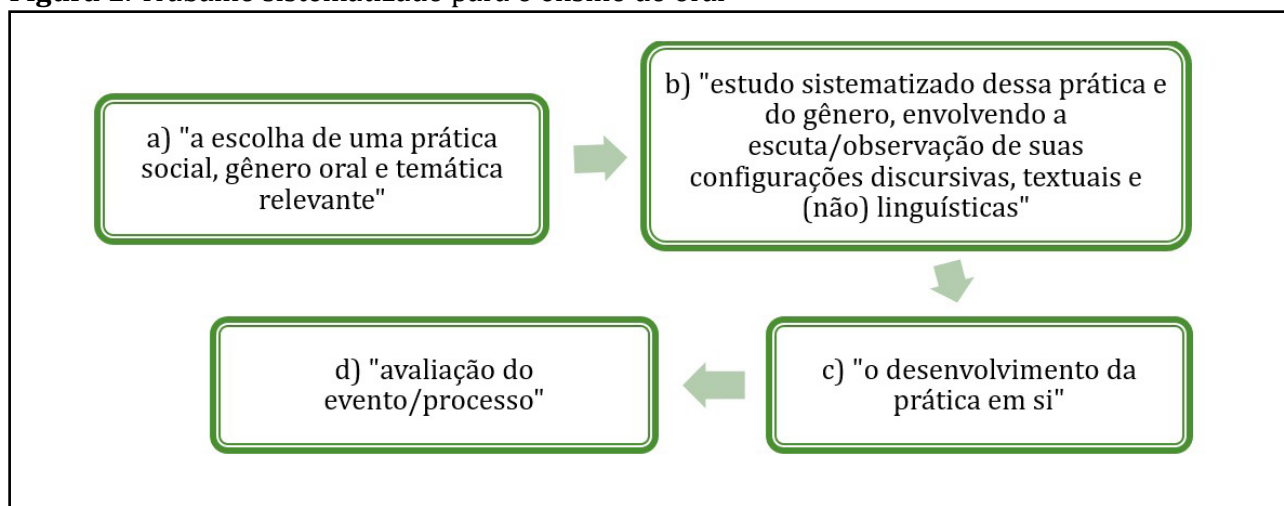
A autora-docente criou um cenário musical para recebê-lo, com notas musicais, imagens das lendas e letras de canções como adornos da sala. Portanto, o bate-papo aconteceu de forma leve e afetuosa, o que possibilitou aos discentes demonstrarem diversas reações (sorrisos, lágrimas, surpresa, curiosidades sobre o processo criativo), por te-

rem a oportunidade de conhecer o cantor e compositor das canções estudadas, além de terem a oportunidade de partilharem oralmente suas impressões e compreensões. Foi nesse momento que a autora-docente teve a certeza de que as canções e a presença do cantor-compositor eram [e/ou passaram a ser] significativas para os discentes e que eles conseguiram se apropriar dos valores culturais engendrados nas canções.

Assim, a proposta com a canção foi exitosa, na medida em que possibilitou aos discentes desenvolverem a sensibilidade musical, a afetividade por meio da escuta e da compreensão das canções, a partir da conexão com as raízes paraenses, dos valores culturais engendrados nas canções, bem como refletirem, ainda que de forma fragmentada, a respeito da estrutura composicional e da função social do gênero.

Todavia, a respeito do trabalho sistematizado com a oralidade (princípio orientador 3), concordamos com Barbosa e Magalhães (2021), que, ao partirmos de práticas e gêneros orais, é importante considerar muitos aspectos, desde o planejamento das ações e critérios até a execução e a avaliação do processo. Como forma de ilustrar tal direcionamento, elaboramos a figura 1:

Figura 1. Trabalho sistematizado para o ensino do oral



Fonte: As autoras, de acordo com Barbosa e Magalhães (2021, p. 72).

Entendemos, dessa maneira, que a proposta poderia ter sido melhor desenvolvida, considerando todos os aspectos que constituem o gênero oral/multimodal e sua função social, a fim de exaurir o conteúdo temático, de refletir sobre o contexto de produção, de promover o diálogo com os já-ditos, com ênfase nos posicionamentos ideológicos do autor, nas escolhas linguístico-enunciativas, enfim, de forma a refletir, sistematicamente e valorativa. Logo, percebemos que o trabalho não foi, essencialmente, sistematizado (princípio orientador 3), pois não apresenta, de forma clara, as etapas de planejamento, realização e avaliação (Barbosa; Magalhães, 2021).

Acreditamos que o trabalho com a canção possibilita o desenvolvimento de múltiplas habilidades, dentre elas, a de escuta ativa, isto é, de escutar e compreender as ações-atos por meio de canções e, por conseguinte, apresentar uma contrapalavra oralmente. Ademais, promove a compreensão dos valores culturais, de pertencimento, e ideológicos engendrados nesses textos orais/multimodais, com objetivos bem definidos de ampliar os horizontes socioideológicos dos discentes, a partir da relação com os já-ditos, por exemplo, ao desenvolver uma arena de vozes éticas, responsivas e crítica.

As dificuldades apresentadas no trabalho com o gênero oral/multimodal “canção” só reforçam o que muitos pesquisadores (Magalhães, 2020; 2023; Barbosa; Magalhães, 2021; Marcuschi, 2007; 2008, dentre outros) já alegam que há a necessidade de formação docente mais direcionada, específica ao estudo e trabalho com a oralidade, a partir dos gêneros orais e/ou em inter-relação com os letramentos, afinal, podem atuar como complementares em muitas situações comunicativas (Marcuschi, 2007; 2008).

Acreditamos que, dessa forma, há grandes possibilidades de o docente atuar de forma mais “assertiva”, quanto à escolha do enunciado, da metodologia a ser utilizada, dos objetivos e das habilidades que poderão ser alcançados/desenvolvidos, isto é, refrutando seus conhecimentos teóricos e práticos de forma eficaz e consciente. Além disso, a formação mais direcionada ao trabalho com a oralidade possibilita aos licenciados e docentes em formação continuada vivenciarem ações-atos reais, sistematizadas, que problematizem os passos que precisam e podem ser dados, para além do refletir sobre qual é o “ponto de partida” e o “ponto de chegada”, para o trabalho com a oralidade.

3.2 Práticas de oralidade e letramentos no contexto de sala durante a formação continuada

A segunda prática pedagógica foi desenvolvida no contexto de formação continuada (Mestrado em Letras – Área de Concentração “Estudos Linguísticos”, linha de pesquisa “Ensino e aprendizagem de línguas e culturas”), momento em que a autora-docente teve a oportunidade de elaborar e implementar uma proposta de intervenção que contemplou a integração entre oralidade, leitura e escrita, com destaque para a oralidade em perspectiva dialógica. Tal projeto possibilitou entender que ser protagonista do *ser-fazer* docente precisa ser sinônimo de pesquisa, de escuta ativa, de leitura, de escrita e (re)escrita, de diálogo, de participação em formações docentes voltadas para o estudo das práticas de linguagem (oralidade, leitura, escrita, análise linguística), já que demanda responsividade e conhecimentos teóricos e práticos.

Nessa trajetória “pela” e “para” a oralidade, observamos práticas e eventos, nos quais tanto a fala quanto a escrita foram centrais, conforme Marcuschi (2001;

20007). Por isso, não havia sentido trabalhar a oralidade de forma fragmentada. Nesse contexto, a autora-docente pôde desenvolver habilidades docentes, como o de planejar as etapas de um projeto/proposta, refletir sobre a metodologia a ser utilizada,

os objetivos, as habilidades e as formas de avaliar os dados obtidos (produções textuais orais). Para entender quais foram os movimentos pedagógico-científicos acionados na sistematização dessa proposta, elaboramos o Quadro 3.

Quadro 3. Movimento pedagógico-científico acionado para o trabalho com o gênero notícia radiofônica

PLANEJAMENTO PRECEDENTE À TESSITURA DA PROPOSTA	
1. Retomada dos objetivos e planejamentos da 1ª série do EM e da pesquisa científica na perspectiva dialógica.	2. Seleção dos textos-enunciados orais, gêneros discursivos e a esfera/campo de atividade humana.
3. Análise prévia dos textos-enunciados orais (dimensões social e verbal/verbivocovisual), em inter-relação com os elementos axiológicos (entonação, extraverbal e juízo de valor).	3.1 Compreensão das relações dialógicas com os já-ditos (escutados) e outros textos-enunciados orais.
3.2 Compreensão do posicionamento valorativo e ideológico do autor-institucional sobre seu objeto discursivo engendrado no texto-enunciado oral.	3.3 Compreensão dos elementos orais (entonação, ritmo, volume, intensidade etc.) que constituem o gênero discursivo oral ao longo das etapas.
4. Elaboração e implementação uma atividade diagnóstica (produção textual oral).	
TESSITURA DA PROPOSTA EM SI	
5. Elaboração da proposta em 6 etapas (fases que variam entre 2 a 5), a partir da relação entre oralidade, leitura e escrita associadas aos elementos axiológicos.	5.1 Questões voltadas para a escuta guiada dos textos (conto oral e notícia oral) com foco no contexto de produção (esfera, suporte, autora, finalidade etc.).
5.2 Questões com foco na função social/escolar de uma rádio escolar (suporte do gênero).	5.3 Questões voltadas para escuta guiada com foco no conteúdo temático dos já-escutados.
5.4 Atividades com foco nos conceitos de racismo, preconceito, discriminação e produção de manchetes, de forma axiológica.	5.5 Questões com foco na oralidade em interação com a leitura: análise dialógica em 5 fases (Relações dialógicas com os já-escutados, escuta do texto-enunciado (2ª notícia oral), leitura silenciosa e entonativa, compreensão das dimensões social e verbal/verbivocovisual do gênero).
6. Elaboração da proposta de produção textual oral e orientações para o planejamento do roteiro da entrevista e da notícia radiofônica.	
AVALIAÇÃO E DIVULGAÇÃO	
7. Elaboração das fichas de apoio à autoavaliação e guia de escuta e diálogo entre pares, para os discentes; e ficha de apoio à avaliação dos textos, para a docente.	8. Produção textual oral (gravação dos áudios) – construção da contrapalavra discente sobre a temática estudada.
9. Gravação do programa de rádio, edição e divulgação à comunidade escolar.	

Fonte: As autoras, a partir de Nogueira (2023).

Para a elaboração da proposta, a autora-docente precisou desenvolver uma atividade diagnóstica e, após análise dos resultados, escreveu e (re)escreveu uma sequência de atividades, com foco na relação entre as práticas oralidade, leitura e escrita, para alunos da 1ª série do Ensino Médio de uma escola estadual de Belém-PA. A experiência foi muito relevante pois, enquanto autora-docente-pesquisadora, pôde oportunizar, aos discentes, o desenvolvimento de habilidades orais, bem como o desenvolvimento de suas contrapalavras, oralmente, frente aos casos de racismo, de forma consciente, crítica, tendo a certeza de que os textos (orais e escritos) não são neutros, mas refletem e refratam pontos de vistas, ideologias, valorações.

Destarte, frisamos que, ao partirmos da concepção de um projeto de ensino que se propõe a evidenciar os discursos, enquanto enunciados concretos (textos), é preciso contemplar os aspectos sociais, históricos, ideológicos e que coloquem tanto docentes quanto discentes em novos contextos/relações com conhecimentos já-ditos, ou seja, já construídos com novos elos e letramentos. Segundo Geraldi (2015),

Isto exige repensar o ensino como projeto, e para dar conta de um projeto não se pode conceder lugar ao acontecimento. O projeto como um todo tem de estar sempre voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário para a expansão da própria vida (Geraldi, 2015, p. 100).

A expansão da vida não pode ser desconsiderada. Tal projeto, portanto, foi significativo e valoroso, por contemplar uma necessidade social de combate ao racismo (os discentes vivenciaram situações de racismo), a partir das práticas de oralidade, leitura e escrita. Com relação à oralidade, os discen-

tes ouviram três textos-enunciados orais (conto e notícias radiofônicas) e puderam desenvolver a habilidade de escuta ativa e de comunicação (textual) oral. Na prática de leitura, tiveram contato com a transcrição das notícias radiofônicas e com as perguntas de leitura/escuta. Já na escrita, elaboraram o roteiro das notícias, a partir do uso de palavras-chave e esquemas de palavras, para que pudessem produzir suas contrapalavras orais. Tais práticas possibilitaram o desenvolvimento da consciência socioideológica, crítica, ética, reflexiva, responsiva e valorada de cada discente que participou do projeto, bem como desenvolveram habilidades orais (Nogueira, 2023; Nogueira; Ohuschi, 2024).

Assim, a autora-docente elaborou, em perspectiva dialógica da linguagem, uma possibilidade de trabalho sistematizado com a oralidade ancorado nos gêneros discursivos orais, de forma ética, crítica, reflexiva e responsiva. As etapas, dessa forma, foram pensadas e (re)pensadas refratando domínio do gênero como guia de seu fazer-pedagógico e científico (princípio orientador 4). Ademais, contemplou também os aspectos não-linguísticos (entonação, ritmo, tom de voz etc.) de forma consciente e reflexiva ao longo da proposta (princípio orientador 5). Afinal, por estar diante de textos-enunciados orais/multimodais, em práticas reais de comunicação, é necessário considerar a sua natureza tridimensional, ou seja, concebida como “verbivocovisual”, que, segundo Angelo e Polato (2025, p. 5), contempla “as dimensões verbais, sonoras e plásticas, para assim ampliar seu poder significante”.

A respeito da notícia radiofônica, consideramos suas dimensões verbal e sonora, sobretudo, a partir da compreensão das escolhas linguístico-enunciativas, da entonação valorativa e de outros elementos

orais, como ritmo, pausas, volume, intensidade, vinhetas etc., como forma de ampliar a compreensão das projeções valorativas a respeito da educação antirracista e do racismo. É importante ressaltar que, no contexto de tessitura da Dissertação, não utilizamos o termo “verbivocovisual”, porém já considerávamos a integração entre as dimensões verbal e sonora das notícias radiofônicas.

Logo, ao refletir sobre os *atos-ações* da autora-docente desenvolvidos até aqui, especialmente, em pesquisa e contexto de sala de aula, tais atos ganham uma cor mais axiológica, ética e responsiva, de relevância cultural, histórica e política. Ademais, possibilita a compreensão de que os envolvidos (discentes e professoras(es)) são capazes de agir ética e ideologicamente sobre os temas abordados, as práticas, os conteúdos. Em outras palavras, são atos-ações, que fazem uso da oralidade e dos letramentos, e que têm significados e sentidos socialmente, de forma valorativa. Portanto, essas práticas sociais e de letramentos contribuíram, teórico e metodologicamente, para a sistematização do trabalho com a oralidade (uma possibilidade), na esfera científica, acadêmica e escolar, a partir do trabalho com o gênero notícia radiofônica escolar, em perspectiva dialógica da linguagem.

A autora-docente agiu em seu contexto escolar, refratando em atos éticos, a partir das escolhas realizadas para a execução da proposta, afinal, por ato ético, Sobral (2009) discorre que: “[...] é em termos gerais uma proposta de estudo do agir humano no mundo concreto, mundo social e histórico e, por isso, sujeito a mudanças, não apenas em termos de seu aspecto material, mas das maneiras de os seres humanos o conceberem simbolicamente” (Sobral, 2009, p. 24). Portanto, podemos compreender a proposta, enquanto prática de oralidade, escrita e

leitura, a partir de gêneros orais/multimodais, que possibilitaram aos sujeitos sociais (discentes e docente) agirem sobre temas sociais e relevantes, além de desenvolverem habilidades orais e demarcarem seus lugares, axiologicamente, na comunidade escolar e social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, propusemo-nos a refletir sobre a trajetória acadêmico-docente de uma das autoras-docentes, a partir do relato de situações reais, nas quais foram utilizadas as práticas sociais (oralidade e letramentos), durante o contexto de formação inicial e continuada. Nossa intenção foi também compreender de que forma tais práticas contribuíram para a constituição de sua identidade docente, ou seja, seus conhecimentos pedagógicos, científicos, docentes, a partir das relações estabelecidas entre “oralidade” e “letramentos” e que merecem ser analisadas, conforme Marcuschi (2001; 2007).

O movimento acionado durante a tessitura deste estudo foi produtivo, na medida em que possibilitou com que a autora-docente se colocasse como ouvinte crítica de sua própria trajetória, que escuta, se avalia e que apresenta uma contrapalavra, de forma valorada, ética e crítica diante de sua prática docente. Observamos, pois, que o “contato” com determinados gêneros orais/multimodais em inter-relação com práticas de letramentos, no contexto de formação inicial, não garantiu com que a prática da autora-docente acontecesse de maneira sistematizada, tendo consciência do “como realizar” e do “como avaliar” a oralidade, apesar de partir de um gênero oral/multimodal, dando vez e voz à oralidade na educação básica. Tais etapas eram realizadas de forma intuitiva e com pouco planejamento, demons-

trando pouco domínio do gênero canção e dos elementos que o constituem.

Entretanto, a partir do estudo teórico-científico da oralidade como objeto de ensino nos cursos de formação continuada, por exemplo, a autora-docente passou a ter outra postura frente aos gêneros orais. Destacou-se, nesse momento, a postura de pesquisadora, de docente-autoral, que elabora sua proposta de intervenção - a partir de princípios orientadores de análise dos textos-enunciados orais - bem como escreve e (re)escreve as etapas (possibilidades), de forma a didatizar o gênero oral/multimodal, contemplando sua natureza tridimensional (verbal e vocal/sonora e visual/imagética) associada aos elementos axiológicos.

Assim, acreditamos que a trajetória da autora-docente reflete a prática docente de muitos de nossos pares, que sentem dificuldade para trabalhar o ensino do oral (planejar, executar e avaliar), a partir do uso de gêneros orais e/ou práticas de letramentos. Por isso, defendemos que, ainda no contexto de formação (inicial e continuada), os licenciandos e docentes participem de atividades que instaurem a reflexão, a problematização da “supremacia” da escrita em detrimento da oralidade na educação básica, bem como testem e vivenciem práticas sociais, investigativas, que coloquem a oralidade no centro do debate, a fim de possibilitar a construção de conhecimentos pedagógico-científicos, que direcionem os docentes para a elaboração de práticas e materiais mais conscientes, críticos, reflexivos, voltados para o ensino da oralidade nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

ANGELO, C. M. P.; POLATO, A. D. M. Contribuições do conceito de verbivocovisualidade para as práticas de análise linguística/semiótica de base dialógica. **Revista Línguas & Letras**, v. 26,

n. 60, 2025, p. 1-29.

ANTUNES, B. N. **Letramento docente no Brasil: um Estado do Conhecimento**. 2020. 60 f. (Trabalho de conclusão de curso) Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BARBOSA, G. O.; MAGALHÃES, T. G. Conhecimentos necessários para a prática de oralidade na escola: avanços e perspectivas. **Revista Trama**. v. 17, n. 42, p. 63-77, 2021.

BRASIL, M da. E. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

BUENO, L.; MAGALHÃES, T. G.; STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Da. Análise de gêneros orais: tecendo articulações a partir de Marcuschi e Dolz & Schneuwly. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 24, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/SM5bdnJyxXn3fmXWN7ym5fv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21.07.2025.

COSTA-HÜBES, T. Da. C. Sujeito, alteridade e excedente de visão no papel social docente. In: BELLOTI, A.; POLATO, A. M.; BRITO, P. A. P. **Dialogismo e ensino de línguas: reflexos e refrações na práxis**. -- Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2021, p. 49-73.

COSTA-HÜBES, T. Da. C.; ACOSTA PEREIRA, R. A oralidade sob um olhar dialógico: reflexões entre as ideias de L. A. Marcuschi e os escritos do Círculo. **Revista Calidoscópico**. v. 22, n. 1, p. 183-200, 2024.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de cesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 2010.

MAGALHÃES, T. G. Oralidade das dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. **Revista da Anpoll**. v. 51, n. 2, p. 71-88, 2020.

MAGALHÃES, T. G. Formação docente na pers-

pectiva do letramento científico: práticas com artigos, notícias de divulgação e podcasts. **Revista Leia Escola**. v. 23, n. 1, p. 82-99, 2023.

MAGALHÃES, T. G.; CALLIAN, G. R. Concepções do ensino de oralidade em uma proposta curricular de língua portuguesa: anos iniciais. **Revista Educação em Foco**. v. 26, n. 03, p. 1-19, 2021.

MARCUSCHI, L. A. 2001. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001. p. 23-50.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: DIONISIO, A. P.; MARCUSCHI, L. A. (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31 -55.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 296.

MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais. In: MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**.

5. ed., São Paulo: Editora Ática, 2003.p. 61-74.

NOGUEIRA, M. D. S. **A tessitura da contrapalavra discente no gênero discursivo notícia radiofônica escolar**: entre fios orais e o valor humano. [Dissertação de Mestrado] – Universidade Federal do Pará, 2023, p. 270.

NOGUEIRA, M. D. S. OHUSCHI, M. C. G. A oralidade em perspectiva dialógica: uma análise

da tessitura da contrapalavra discente no gênero discursivo notícia radiofônica escolar. **Revista Delta**. v. 40, n. 04, p. 1-25, 2024.

SOBRAL, A. **Do Dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

STORTO, L. J. BRAIT, B. Oralidade na educação básica: trabalhando com o gênero Receita culinária. In: RODRIGUES, I. C. F. d. S.; OHUSCHI, M. C. G. (org.) **As interfaces possíveis no processo de ensino e aprendizagem de línguas e culturas**. 1. Ed. – Campinas/SP: Pontes editores, 2021, p. 45-74.

*Recebido em: 30/07/2025
Aprovado em: 15/12/2025*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.