

Oralidade, gêneros orais e literatura: diálogos possíveis e necessários na formação do professor

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.213>

Luzia Bueno

Universidade São Francisco, CNPQ

luzia.bueno@usf.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-1397-1482>

Ermelinda Maria Barricelli

Universidade São Francisco

ermelinda.barricelli@usf.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-4160-3783>

Juliana Bacan Zani

Universidade São Francisco, CNPQ

juliana.bacan@usf.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-1662-2122>

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre uma possível articulação entre o ensino da oralidade e dos gêneros orais e a literatura. Os documentos oficiais no Brasil, desde a década de 1990, já apontavam a necessidade de que se fizesse um trabalho com a oralidade e com os gêneros orais como partes essenciais do ensino de língua portuguesa. Todavia, os professores apontam que uma das dificuldades de se fazer um bom trabalho com a oralidade e os gêneros orais reside na escassez de bons materiais didáticos ou outras fontes de recursos que possam auxiliá-los. Refletindo sobre isso, temos realizado ações práticas tanto na formação inicial quanto na formação continuada para mostrar como a oralidade e os gêneros orais podem se articular a outros objetos de ensino já tradicionais nas escolas, como a literatura. Nessas ações práticas, partimos do quadro-teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, sobretudo nas discussões da didática do oral de Dolz e Schneuwly (1998), Schneuwly e Dolz (2004), e os articulamos a concepção de literatura de Candido (1989). Neste artigo nos centraremos em três ações: duas para formação inicial e uma para a formação continuada. Os resultados das ações nos permitem perceber que os estudantes avançam no letramento literário e simultaneamente na compreensão de como podem desenvolver um bom trabalho com a oralidade e com os gêneros orais.

Palavras-chave: formação de professores; gêneros orais; literatura; oralidade

1. Introdução

A oralidade e os gêneros orais vêm ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas acadêmicas (Storto et al., 2024; Gonçalves & Batista, 2020), contudo ainda não ocupam o mesmo lugar que a escrita nas salas de educação básica no Brasil (Storto et al., 2023). Em Bueno (2009) e Magalhães (2020), são levantadas razões para isso ocorrer, destacando-se como principal a formação de professores que insiste em não abordar a oralidade e os gêneros orais como objetos de ensino que deveriam fazer parte do trabalho docente.

Em paralelo com a ausência dessa temática, vemos também a literatura não tendo muito espaço na formação dos professores dos anos iniciais nos cursos de Pedagogia. Ao ter como missão a formação de professores polivalentes que deverão lecionar língua portuguesa, matemática, geometria, geografia, história, ciências para os anos iniciais e para a educação infantil, além de ter uma preparação para atuarem na gestão de escolas, os cursos de pedagogia acabam tendo pouco espaço para se dedicarem a uma formação literária dos seus estudantes.

Considerando esse contexto, propomo-nos neste artigo a retomar algumas iniciativas desenvolvidas no âmbito da formação inicial e continuada de professores a fim de refletirmos sobre as possibilidades de alterarmos esse quadro, em que oralidade, gêneros orais e literatura não ocupam posição de destaque, apesar de sua reconhecida importância na formação humana.

Para apresentar essas iniciativas, traremos o referencial teórico que guia as nossas ações e reflexões, as escolhas metodológicas, as ações desenvolvidas, finalizando com nossas considerações finais.

2. A formação de professores, a oralidade, os gêneros orais e a literatura

Em nossas ações de formação de professores, partimos da concepção de Hofsteter e Schneuwly (2020) de que é importante que os docentes, nesse processo, tenham acesso a saberes a ensinar e saberes para ensinar. Os saberes a ensinar dizem respeito àqueles que serão o objeto do trabalho e os saberes para ensinar são os relativos às ferramentas necessárias para realizar essa tarefa (conhecimentos sobre conteúdo disciplinar, sobre o aluno e seu desenvolvimento, sobre as maneiras de ensinar e de aprender, etc...

O ensino neste caso “consiste em transformar modos de pensar, falar e fazer com a ajuda de ferramentas semióticas ... Tem um objeto: modos de pensar, falar e fazer; tem uma ferramenta: signos ou sistemas semióticos; e tem um produto: modos transformados.” (Schneuwly & Martin, 2022, p. 10). Desse modo, o professor deve ter “um conhecimento enriquecido do assunto, e um conhecimento enriquecido da metodologia de sua profissão” (Schneuwly & Martin, 2022, p. 10).

A apropriação, durante a formação, desses saberes contribuirá para o exercício da profissão, mas também para o próprio desenvolvimento do professor. Conforme Schneuwly e Martin (2022, p. 11):

Os objetos do ensino nas diversas disciplinas, apresentados, decompostos, comentados, explicitados, concretizados em tarefas e exercícios são as ferramentas do professor. Estes mesmos objetos, que são objetos de aprendizagem para os alunos, são, para ele, ferramentas para seu próprio desenvolvimento. Ferramentas, como diz Vygotskij ... que têm efeitos para muito além de seu significado imediato, pois servem para a construção de novas possibilidades, novas funções ou sistemas.

Todavia, é importante destacar que o trabalho docente, assim como as demais atividades laborais, é complexo, conforme Clot (2006, 2010, 2017) e Machado (2007). Porque é também triplamente dirigido: ao fazer suas escolhas o professor dirige-se a si próprio, ao objeto do seu ensino e ao destinatário direto (como o aluno) ou oculto (como os pais do aluno, a coordenação e a direção da escola, a comunidade). Essa sua ação é ainda mediada por artefatos materiais (como giz, papel, quadro negro, etc.) e simbólicos (como os documentos de prescrição, as teorias, os saberes, etc.). Se esses artefatos, como bem nos lembra Clot (2006, 2010), forem apropriados pelo professor, eles podem se tornar instrumentos psicológicos contribuindo para seu agir. Mas se não forem, podem se tornar um obstáculo, podendo afetar a saúde do *métier* e do próprio trabalhador. Assim, é preciso buscar modos de introduzir os saberes a fim de que eles façam sentido para o professor e possam ser apropriados para que auxiliem realmente em seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Partindo dessa compreensão da formação e do trabalho docente, tomamos o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006, 2019) como quadro teórico-metodológico para nos auxiliar nas discussões sobre os saberes a ensinar e os saberes para ensinar, uma vez que nesse quadro, ancorado nas obras de Vigotski e de Volochinov, defende-se a importância da apropriação sociosemiótica no desenvolvimento humano ao possibilitar as interações comunicativas, as regulações das atividades, bem como as negociações e discussões sobre elas. As pesquisas desenvolvidas a partir desse quadro ressaltam a compreensão da complexidade do trabalho docente e a necessidade de se investir em formas de contribuir para que o professor possa realizar melhor o seu trabalho. Visando a essa melhor formação, procuramos abordar a linguagem considerando as práticas sociais nas quais ela estará inserida, sejam práticas de oralidade, em que temos os eventos de fala, sejam as de letramento, com os eventos em que a escrita é a predominante (Marcuschi & Dionísio, 2007). Desse modo, tanto nas práticas de oralidade quanto nas de escrita, ressaltamos os gêneros de textos e as atividades a eles articulados, buscando explorar a mútua constitutividade que pode haver em certos momentos entre a fala e a escrita, como em uma conferência (Rojo & Schneuwly, 2006) em que o apresentador faz sua exposição oral dialogando com slides escritos e, muitas vezes, com suas próprias anotações.

Nesse sentido, assumimos o letramento e a oralidade como plurais (Street, 2010, 2014; Marcuschi, 2007): estão presentes em todos os grupos sociais; realizam-se a partir de diferentes gêneros de textos; articulam-se de diferentes modos; variam conforme as esferas de atividades e os contextos em que ocorrem. Dessa forma, todos chegam à escola com um domínio de oralidade e de letramento e, por

consequente, de gêneros de textos orais ou escritos com os quais convivem em sua esfera de atividade. Contudo, como vêm nos mostrando as pesquisas sobre letramento acadêmico no ensino superior (Lea & Street, 2014), ao adentrar em outro contexto, é preciso perceber como funcionam a oralidade e o letramento nesse espaço para poder ter sucesso nas interações comunicativas. Devido a isso, no Brasil, há um aumento significativo de laboratórios de letramento, nos quais busca-se ensinar aos alunos os gêneros de textos usados no ensino superior, como a exposição oral em sala de aula ou a comunicação oral para eventos, os relatórios ou os artigos científicos, etc. Defende-se, nesses trabalhos de pesquisa e de intervenção, que as pessoas não têm um déficit por não dominarem os diferentes letramentos; elas têm, na verdade, necessidade de que a universidade lhes ensine o que é preciso para agirem com sucesso nesse espaço.

Pensando, assim, em como realizar esse ensino, no tocante à oralidade e aos gêneros orais, apoiamo-nos nos estudos que visam construir uma didática do oral na Suíça (Dolz & Schneuwly, 1998; Schneuwly & Dolz, 2004; Gagnon, 2009; Gagnon & Dolz, 2009, 2016) e no Brasil, com os estudos do Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino – Labor (Magalhães et al., 2022). Nesses estudos, destacam-se a importância de se construir um saber mais aprofundando sobre o gênero oral que será tomado como objeto de ensino. Para isso, procede-se a uma modelização didática, na qual destacam-se as dimensões depreendidas das análises de textos exemplares do gênero em questão. A seguir, partindo-se dessas dimensões, elaboram-se ferramentas didáticas como as sequências didáticas (Dolz et al., 2004), itinerários didáticos (Colognesi, 2015; Dolz et al., 2020) ou percursos didáticos (Coutinho, 2023; Gagnon & Bueno, 2024) que serão levados para as salas de aulas a fim de ensinar aos alunos esses gêneros. Nessas ferramentas didáticas, espera-se, conforme Marcuschi (2001), Dolz e Mabillard (2017) e Bueno et al. (2022), que sejam propostas atividades visando tanto à produção quanto à análise e escuta com compreensão.

O conjunto dessas atividades pode levar o aluno à apropriação sociosemiótica que vai contribuir para seu desenvolvimento. Consideramos oportuno refletir: que desenvolvimento é este que buscamos? Partimos de uma concepção de ensino que considera seu poder de transformar modos de pensar, falar e fazer com a ajuda de ferramentas semióticas. Nesse sentido, acreditamos que podemos, por meio do ensino, contribuir para a formação de uma sociedade melhor, em que as diferenças sociais sejam percebidas, analisadas e postas em foco em ações para refletir sobre elas, revê-las e, se possível, alterá-las. Para isso, uma das possibilidades encontradas, é buscar a articulação entre um trabalho com a oralidade, os gêneros orais e a literatura.

Compreendemos como literatura, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 1989).

Concordamos com Candido (1989, p. 117) sobre a importância da literatura na humanização do homem:

Entendo aqui por humanização (já que tenha falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Dessa forma, um ensino que articule oralidade, gêneros orais e literatura na formação de professores pode contribuir não só para o aprimoramento dos objetos de trabalho de um docente, mas para a formação de uma sociedade mais humana.

3. O contexto de nossas ações de formação de professores

As ações de formação de que trataremos neste artigo foram desenvolvidas em uma universidade confessional do estado de São Paulo, na região Sudeste do Brasil: a Universidade São Francisco (USF). Essa universidade tem atualmente cerca de 26 mil alunos, sendo que aproximadamente mil deles cursam a graduação em Pedagogia, para serem professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse curso tem 8 semestres de duração e é ofertado nas modalidades presencial e a distância (online); nas duas versões, o currículo e os professores são os mesmos.

Visando compreender melhor como as ações de letramento acadêmico podem contribuir para aprimorar a formação desses alunos, desenvolvemos um projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da USF. Nesse projeto, buscamos propor e analisar ações relativas à apropriação da oralidade, gêneros orais e gêneros escritos. Em paralelo, também realizamos um outro projeto com os formadores da rede municipal de Itatiba, também aprovado pelo Comitê de Ética da USF, no qual visamos compreender o processo de formação continuada e seu impacto na elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa.

Neste artigo, focaremos em duas ações da formação inicial para o curso de Pedagogia e uma ação para a formação continuada. Faremos um relato dessas ações e apontaremos algumas dificuldades bem como alguns dos benefícios que elas trazem para a formação docente.

4. As ações de formação: articulando oralidade, gêneros orais e literatura

As três ações de que trataremos a seguir foram desenvolvidas pela autora desse artigo, enquanto professora de um curso de Pedagogia e enquanto consultora / formadora especialista de uma rede municipal de ensino no tocante ao ensino de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A primeira ação, aqui denominada A literatura e a mulher Negra, foi desenvolvida em duas turmas do curso de Pedagogia em um componente curricular de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, que ocorre no quinto semestre. Nessas turmas, cada uma com cerca de 50 alunos, a maioria dos alunos são egressos de escolas públicas, cuja qualidade, no Brasil, costuma ser bem inferior ao das instituições privadas. Desse modo, são alunos que não tiveram a vivência com a literatura e muito menos com o Ensino sistematizado de gêneros orais.

Todavia, conforme documentos oficiais que orientam a educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular e os currículos específicos de cada estado ou cidade, é esperado que no decorrer desse período, que compreende a Educação Infantil (crianças de zero a cinco anos), Ensino Fundamental (seis a 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos), os alunos possam vivenciar uma formação que lhes possibilite um avanço na apropriação da linguagem, sobretudo das práticas de leitura e escuta, produção escrita e oral, análise linguística/multissemiótica de gêneros do campo da vida social, estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, vida pública e artístico-literário.

No curso de Pedagogia, formaremos os futuros professores que deverão levar seus alunos a saberem a usar melhor a linguagem e, portanto, conforme o foco deste artigo, a lerem textos literários e a falarem, empregando variados gêneros orais. Essa tarefa se torna mais difícil, quando recebemos alunos que não puderam vivenciar isso em sua própria formação na educação básica. Visando superar esse obstáculo, o curso de pedagogia da USF (coordenação e professores) decidiu realizar a cada semestre um projeto interdisciplinar centrado em uma obra literária.

Para o primeiro semestre de 2024, foi selecionada a obra Olhos d'água de Conceição Evaristo. Esta autora vem se destacando no cenário literário brasileiro. É uma mulher negra, romancista, contista, poeta e ensaísta. Sua obra é marcada pela “escrivência”, termo criado por ela e que remete a uma escrita atravessada pelas experiências pessoais e coletivas de mulheres negras, pobres e periféricas, que durante muito tempo foram silenciadas na literatura brasileira. Em seu livro Olhos d'água, de 2014, encontramos contos, nos quais as personagens vivem situações de desigualdade social, racismo, violência de gênero, mas também de afeto, resistência e esperança.

Assim, nesse livro, encontramos as temáticas do racismo estrutural, da memória e ancestralidade, feminilidade e maternidade, dor e resistência escritas de um modo poético, com imagens fortes, muita emoção e crítica social. Nas críticas e discussões sobre o livro, há um consenso em reconhecer o papel que ele tem em dar visibilidade às vozes historicamente silenciadas e mostrar como a literatura pode ser instrumento de denúncia e resistência, sobretudo ao focar na mulher negra, pobre, mãe,

filha. Com essas temáticas, não é difícil encontrar um forte diálogo com os alunos que frequentam os cursos de pedagogia, em períodos noturnos no Brasil e na universidade em foco.

Para abordar esse livro, realizamos várias atividades. No componente curricular de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, logo na primeira aula, já foi proposta a leitura do livro. Desse modo, à medida que iam ocorrendo as aulas, realizava-se a leitura dos contos e discussões em diferentes momentos. As discussões visavam possibilitar aos alunos construir sentidos no diálogo coletivo com o livro, com os colegas e com o docente, para as histórias. É preciso lembrar que esses alunos, em sua maioria, não tinham o hábito de ler obras literárias, logo participar de espaços em que se pode falar, questionar, elogiar, criticar uma obra não eram ações que faziam parte de sua formação inicial. Para finalizar as atividades do semestre desse componente curricular, foi proposto aos alunos que se reunissem em grupos e cada um deles ficasse responsável por retextualizar (Marcuschi, 2010), transformar um dos contos da obra *Olhos d'água* em um gênero oral, que o grupo julgasse mais adequado para expor para os colegas a interpretação que haviam feito do texto lido. Para isso, foi preciso que os alunos seguissem os preceitos da didática do oral, com algumas adaptações: seleção do gênero, produção de um modelo didático para compreender suas características, produção inicial para o próprio grupo se autoavaliar e verificar como avançar, encerrando com a produção final para a sala inteira, tendo como convidadas as coordenadoras do curso de pedagogia.

Essa atividade de retextualização foi feita nas duas turmas da pedagogia: foram no total oito grupos em uma turma e cinco na outra. Os gêneros orais produzidos foram: fofoca, entrevista, *podcast*, telejornal, debate, seminário escolar; como atividades de oralização, tivemos as dramatizações de cenas dos contos. Dos 13 trabalhos apresentados, os gêneros entrevista, seminário escolar e *podcast* foram os que se repetiram nas duas turmas; e as dramatizações também ocorreram nos dois grupos. Cabe destacar que nos dois contextos, a proposta de retextualização foi atendida, uma vez que os alunos procederam a recortes do conto, trazendo para as apresentações as cenas e ideias que os tocaram mais. Em Ajala et al. (2024, p. 7), há uma análise de algumas dessas retextualizações e os autores concluem que

Com relação à formação literária dos estudantes, estes puderam expressar o que sentiram frente ao conto, da maneira que quiseram, fugindo a atividades tradicionais do tipo “ler para responder a um conjunto de questões” ou “ler para chegar ao sentido predeterminado pelo professor/cânone”. As escolhas por um gênero da vida cotidiana, do mundo da vida pública, do mundo artístico-literário, terminologia empregada pela BNCC (Brasil, 2018), indica-nos que os estudantes foram tocados pelos contos, percebendo-os como parte de suas vidas cotidianas, que podem aparecer na mídia e tocam a nossa sensibilidade, permitindo-nos rir “de nervoso”, sofrer, chorar, ou seja, sermos humanos. Isso é diferente das atividades escolares tradicionais em que o texto literário perde a “vida”, transformando-se em um amontoado de palavras, que serve como pretexto para que questões sejam respondidas.

A segunda ação, também desenvolvida nessa proposta do curso de pedagogia de contribuir para o letramento literário e formação humana de seus alunos, no

primeiro semestre de 2025, foi voltada aos povos originários do Brasil: os indígenas. Nesta ação, não havia um livro central, mas um foco: ler livros escritos por autores indígenas a fim de desconstruir a visão estereotipada desse povo. Para realizar esse trabalho, no componente curricular de Metodologia de Língua Portuguesa, foi proposto aos alunos logo no início do semestre que acessassem a biblioteca online do estado de São Paulo (<https://biblion.org.br/>) na qual encontramos muitos livros escritos por autores indígenas que podem ser lidos gratuitamente, pois seria muito caro para os alunos adquirirem essas obras impressas.

No decorrer do curso, a temática indígena foi discutida em vários momentos. No início do semestre, houve uma palestra de uma pesquisadora da Universidade do Norte do Paraná (UENP) para apresentar uma proposta de trabalho com as receitas culinárias indígenas na Educação Infantil; depois um doutorando em educação da universidade São Francisco proferiu uma fala sobre a história da temática indígena na literatura brasileira, mostrando que até meados do século XX o indígena só aparecia na voz de homens brancos. Foi nas últimas décadas do século XX, sobretudo com a nova Constituição Federal de 1988, que esse povo começou a ganhar algum espaço e, assim, os indígenas foram se destacando na política e finalmente na produção literária. Desse modo, contamos nos últimos 40 anos com vários títulos e autores indígenas que retratam suas histórias, costumes e modos de compreender o mundo.

Para fechar o semestre, recebemos uma palestra do autor indígena Kaká Werá Jecupe que falou sobre suas obras e também sobre seu povo. Essas palestras, em paralelo com as leituras de diferentes obras indígenas, contribuíram para que os alunos pudessem perceber a diversidade de povos e costumes além do quanto ainda trabalhamos com uma visão estereotipada do indígena, seja em livros didáticos, seja nas atividades propostas nas escolas unicamente no dia 19 de abril que marca a data comemorativa oficial do dia do “índio”, termo considerado inadequado e preconceituoso pelos próprios indígenas.

Para finalizar as atividades do componente curricular de Metodologia de Língua Portuguesa, os alunos deveriam produzir um projeto de leitura de um livro indígena articulado a uma sequência didática de um gênero que deveria contribuir para divulgar essa cultura para toda sociedade. Nesse semestre, sugerimos gêneros orais, mas deixamos os alunos selecionarem também algum gênero escrito, caso preferissem. Foram 11 trabalhos em uma turma e seis na outra. Do total, apenas três centraram-se em gêneros orais: dois fizeram a vídeo resenha e um, a entrevista. Bragiatto e Bueno (no prelo) analisam uma dessas produções e constatam que, apesar de a sequência didática ainda apresentar lacunas, é salutar a coerência entre a leitura e a sequência didática, uma vez que tal trabalho certamente poderá ajudar esse aluno de pedagogia ser um professor que compreenda a importância da escolha de livros para leitura e produção de gêneros orais que levem os alunos a terem uma visão mais ampla e menos preconceituosa da sociedade. Todos os trabalhos foram apresentados para os demais colegas de sala que puderam, assim, ampliar o seu repertório de possibilidades de como realizar essa tarefa em sala de aula.

A terceira ação ocorre em um curso de formação continuada. Nessa formação, voltada aos formadores da rede municipal de Itatiba, interior do estado de São Paulo, o foco era compreender melhor o trabalho com a oralidade e com os gêneros orais para que pudessem ser refeitos os materiais didáticos para os anos iniciais, nos quais

temos cerca de 250 professores e 5500 alunos de seis a onze anos. Nessa formação, realizada por meio de três cursos de extensão semestrais, com encontros quinzenais, os formadores junto com a professora especialista da universidade estudaram textos teóricos de autores da didática do oral, fizeram a seleção de gêneros e atividades orais possíveis de serem abordados nessa etapa de ensino, realizaram a modelização didática e elegeram os aspectos que seriam trabalhados em cada ano de modo a se fazer uma progressão em espiral (Schneuwly & Dolz, 2004). Após essa etapa, os formadores passaram a rever os materiais didáticos já prontos sobre gêneros escritos para fazerem uma articulação com a oralidade e o com os gêneros orais.

Nesse trabalho, buscou-se contemplar os campos de atuação propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta como deve ser o ensino na educação básica no Brasil: o *campo da vida cotidiana*, que contempla práticas de linguagem ligadas ao dia a dia e às interações sociais; o *campo artístico-literário*, que promove o contato com a literatura e outras manifestações artísticas, estimulando a imaginação e a fruição estética; o *campo das práticas de estudo e pesquisa*, que envolve a leitura, produção e organização de informações voltadas para a aprendizagem e a investigação; e o *campo jornalístico-midiático e da vida pública*, que abrange a circulação de informações na mídia e a participação social, por meio de gêneros voltados ao debate, à argumentação e ao exercício da cidadania.

Quadro 1 – Campos de atuação na BNCC

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Ministério da Educação (2018, p. 501)

No material didático proposto, optou-se por fazer percursos didáticos com a articulação de um gênero escrito com um gênero ou atividade oral (Bueno & Gagnon, 2025). Tal articulação se deu em vários níveis: dos temas abordados (regras de brincadeira e exposição de brincadeiras escolhidas; verbete e exposição oral sobre animais); do tema e da tipologia textual empregada (argumentar na resenha crítica e no debate regrado; narrar no conto e na contação de histórias), como pode ser visto a seguir:

1.º Ano

Percurso 1 – Regras de brincadeira e exposição oral

Percurso 2 – Foto legenda e comentário sobre curta-metragem

2.º Ano

Percurso 1 – Verbete e exposição oral

Percurso 2 – Contos de fadas e resenha oral de contos de fadas

3.º Ano

Percurso 1 – Verbete de enciclopédia e seminário

Percurso 2 – Contos tradicionais e leitura dramática

4.º Ano

Percurso 1 – Carta de leitor/a e comentário televisivo oral de notícia / reportagem

Percurso 2 – Conto de artimanhas e contação de histórias

5.º Ano

Percurso 1 – Carta de leitor e debate regrado

Percurso 2 – Poemas narrativos e sarau/ declamação de poemas

Nota-se que desde o segundo ano houve a articulação da oralidade com gêneros literários: contos de fadas e resenha oral de contos de fadas no segundo ano; contos tradicionais e leitura dramática no terceiro ano; conto de artimanhas e contação de histórias no quarto ano; poemas narrativos e sarau/declamação de poemas no quinto ano. Esse trabalho vai permitir aos alunos desde os anos iniciais terem a possibilidade de vivenciar práticas sociais de leitura, escuta, análise linguística / multissemiótica e produção textual. Essa formação pode contribuir muito para que esses alunos desenvolvam uma formação mais sólida em relação à literatura e à oralidade.

5. Considerações finais

As ações relatadas nesse artigo nos mostram que é possível articular a oralidade, os gêneros orais e a literatura na formação de professores, pois a literatura pode estar presente tanto na formação inicial quanto continuada, permitindo estabelecer diferentes objetivos: ler para conhecer o mundo, mas também para se perceber melhor; ler para construir novas visões e desconstruir outras.

Unindo esses objetivos à didática do oral, pode-se levar os futuros professores ou docentes das formações continuadas a se apropriarem de um conjunto de ferramentas, como a modelização didática, as sequências didáticas ou os percursos didáticos, que vai ajudá-los a elaborar melhor os recursos para seu agir pedagógico.

Desse modo, nota-se que essa articulação entre a oralidade e a literatura, além de possível, também é necessária para conseguirmos trabalhar em prol de uma formação que desperte a humanidade em cada um. A literatura permite que a oralidade possa ganhar mais conteúdo, mais fundamento, fazendo sentido para os estudantes, mas também para os docentes, em formação ou já formados.

Referências bibliográficas

- Ajala, J. P., Bragiatto, G. A., & Mascia, M. A. (2024). A retextualização de contos do livro Olhos d'água para gêneros orais: uma proposta para a formação de professores. *Calidoscópio*, 22(1), 111-127. <https://doi.org/10.4013/cld.2024.214.06>
- Bragiatto, G. A., & Bueno, L. (no prelo). Formação inicial de professores para o trabalho com os gêneros orais: Duas ações com estudantes da graduação em Pedagogia. *Revista Leia Escola*.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* (Trad. A. R. Machado & P. Cunha). EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (Trad. A. R. Machado & M. Matencio). Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2019). *Théories du langage: Nouvelle introduction critique*. Mardaga.
- Bueno, L. (2009). Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 11(1).
- Bueno, L., & Gagnon, R. (2024). Une formation continue sur l'enseignement de genres oraux comme possibilité de lutter contre les inégalités sociales au Brésil. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 51, 121-140.
- Bueno, L., Zani, J. B., & Jacob, A. E. (2022). Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior: por um diálogo entre os dois níveis de ensino. *Revista da ABRALIN*, 20(3), 1-20.
- Candido, A. (1989). A literatura e a formação do homem. In *Direitos humanos e literatura* (pp. 13-34). Duas Cidades.
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho* (Trad. A. Sobral). Vozes.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir* (Trad. G. Teixeira & M. Vianna). Fabrefactum. <https://doi.org/10.1590/S0303-76572011000100015>
- Clot, Y. (2017). Clínica da Atividade. *Horizontes*, 35(3), 18-22. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.526>
- Colognesi, S. (2015). *Itinéraires: Un dispositif didactique pour l'enseignement/apprentissage de l'écrit*. Université catholique de Louvain.
- Coutinho, A. (2023). Percursos didáticos em gramática e texto (adoções e adaptações). In L. Graça, M. Gonçalves, L. Bueno & E. Lousada (Orgs.), *Da didática de língua(s) ao seu ensino: Estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz* (pp. 171-192). Pontes.
- Dolz, J., Lima, L., & Zani, A. (2020). Dimensões do uso de tecnologia de informação e comunicação no ensino de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(3), 1-22. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202020196>
- Dolz, J., & Mabillard, J.-P. (2017). Enseigner la compréhension de l'oral: un projet d'ingénierie didactique. In J.-F. Pietro, C. Fisher, & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques* (pp. 109-130). Presses Universitaires de Namur.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Elaboração de sequências didáticas para o ensino de gêneros orais e escritos. In B. Schneuwly & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros*

- orais e escritos na escola (Trad. R. Rojo & G. S. Cordeiro, pp. 123-145). Mercado de Letras.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *L'enseignement de l'oral: Éléments de didactique générale*. ESF.
- Gagnon, R. (2009). Quelle progression pour l'argumentation orale en classe de français? In R. Bergeron, G. Plessis-Bélair & L. Lafontaine (Eds.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 175-197). Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, R., & Dolz, J. (2009). Savoirs dans la formation des enseignants de français langue première: une étude de cas sur l'argumentation orale. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation: Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 221-244). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0221>
- Gagnon, R., & Dolz, J. (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes: quelle ingénierie didactique? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 109-129. <https://doi.org/10.4000/dse.140>
- Gonçalves, A. C., & Batista, J. D. F. (2020). A oralidade em sala de aula: reflexões sobre o trabalho com gêneros orais presentes em materiais didáticos do ensino fundamental. *Letras*, 1, 261-283.
- Lea, M., & Street, B. (2014). Writing as academic literacies: Understanding textual practices in higher education. In *Writing in the Disciplines: Building Supportive Cultures for Student Writing in UK Higher Education* (pp. 3-16). Palgrave Macmillan.
- Machado, A. R. (2007). Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In A. M. M. Guimarães, A. R. Machado, & A. Coutinho (Orgs.), *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas* (pp. 77-97). Mercado de Letras.
- Magalhães, T. G. (2020). Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. *Revista da Anpoll*, 51(2), 71-88.
- Magalhães, T. G., Bueno, L., Storto, L. J., & Costa-Maciel, D. A. G. (2022). Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1). <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37776>
- Marcuschi, L. A. (2001). Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In A. P. Dionísio & M. A. Bezerra (Orgs.), *Livro didático de português: múltiplos olhares* (pp. 25-46). Lucerna.
- Marcuschi, L. A. (2010). *Produção de textos: retextualização e gêneros textuais* (3.^a ed.). Contexto.
- Marcuschi, L. A., & Dionísio, A. P. (2007). *Fala e escrita*. Autêntica.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola* (Trad. R. Rojo & G. S. Cordeiro). Mercado de Letras.
- Schneuwly, B., & Martin, I. (2022). Vygotskij, o Trabalho do Professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo. *Educação & Realidade*, 47, e116630.
- Storto, L. J., Costa-Maciel, D., Bueno, L., & Dolz, J. (2024). Oralidade, gêneros orais, trabalho e formação docente: dos documentos prescritivos à sala de aula. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 40(4), 202440468749.
- Storto, L. J., Costa-Maciel, D. A., & Magalhães, T. G. (2023). Gênero orais da esfera científica na Base Nacional Comum Curricular. *Calidoscópio*, 21(1), 197-217.

Documentos curriculares de referência

- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. <http://basenacional-comum.mec.gov.br/>