

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LETRAS

LUCAS ESPINDULA TEIXEIRA

**PARA ALÉM DA ORALIZAÇÃO DA ESCRITA: em busca de uma pedagogia para o
ensino de práticas sociais de oralidade na escola**

São Leopoldo
2021

LUCAS ESPINDULA TEIXEIRA

**PARA ALÉM DA ORALIZAÇÃO DA ESCRITA: EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA PARA
O ENSINO DE PRÁTICAS SOCIAIS DE ORALIDADE NA ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado em Letras
– habilitação em Português – pela
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Helena Albé

São Leopoldo

2021

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus, por ter estado sempre por perto, me amparando para que eu não desistisse.

Aos meus pais, José e Vera, pelo apoio incondicional, pela oportunidade de fazer uma graduação e por participarem da minha vida desde sempre, demonstrando amor e cuidado. Não há palavras para descrever o quanto são especiais

À minha irmã, Vanessa e ao meu cunhado, Moisés, por me acompanharem, compartilhado experiências, risadas e afetos. Amo vocês.

Aos meus amados pets, Snoopy, Nina, Chiquinha e Alegria, fontes inesgotáveis de alegria e amor.

À colega Viviane Maria Werner Orth, pela parceria nos dois estágios supervisionados e pela possibilidade de compartilhamento recíproco de angústias, descobertas e alegrias.

Aos meus familiares, aos meus amigos e aos colegas de graduação, por todo o apoio emocional recebido, o que certamente ajudou a aliviar os momentos de tensão.

À minha orientadora, Professora Maria Helena Albé, minha gratidão por todo o suporte dado para a conclusão desta pesquisa e pelas valiosas trocas nas atividades de estágio supervisionado.

A todas as professoras e professores do Curso de Letras e do PPG em Linguística Aplicada, por dividirem comigo e com os colegas de Letras as experiências de sala de aula e os vários anos dedicados ao estudo e à pesquisa acadêmica. Sem dúvida, foram fundamentais para a minha formação.

A todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para a concretização desta etapa de minha vida. Mesmo não sabendo ao certo quem são, direciono a elas toda a minha gratidão.

“Tomar a palavra está em relação íntima com o corpo”
(SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.133).

RESUMO

A escrita é a modalidade linguística de maior prestígio na sociedade. Da mesma forma, constata-se o predomínio de atividades envolvendo a escrita no espaço da escola em detrimento da oralidade. Entretanto, a proposição de atividades pedagógicas em torno de gêneros orais e práticas de oralidade requer a compreensão das diferenças entre as duas modalidades, principalmente porque ensinar oralidade tem sido confundido com *oralização da escrita*, que se refere à leitura de textos em voz alta, ou ela simplesmente inexistente nas aulas de língua materna. Assim, faz-se necessária a adoção de uma pedagogia que oriente o ensino e a aprendizagem de práticas sociais de oralidade. Portanto, o objetivo deste trabalho é investigar o fenômeno da oralidade, retomando as principais concepções de alguns estudiosos do assunto (MARCUSCHI, 2010; DIONISIO, MARCUSCHI, 2007; DOLZ et al., 2004; MILANEZ, 1992; CRISTOVÃO, MAGALHÃES, 2018; entre outros.), bem como descrever suas características e os elementos envolvidos em sua produção e compreensão no espaço escolar, na tentativa de entrecruzar esses princípios teóricos com um projeto de ensino de aplicação prática. Para tanto, optamos pelo gênero exposição oral e pelo procedimento metodológico Projeto didático de Gênero (PDG), conforme estabelecido por Guimarães e Kersch (2014). A partir disso, por meio de uma investigação de caráter qualitativo e de tipo participante, analisamos qualitativamente a pertinência das práticas de oralidade de cinco das treze aulas que compõem o nosso Projeto didático de gênero, intitulado *Ih, agora é minha vez! Pesquisa, oralidade e linguagem não verbal*, implementado durante a atividade acadêmica Estágio supervisionado no ensino fundamental: português, com uma turma de sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, no segundo semestre letivo de 2020. Como resultados, verificamos a existência de alguns fatores que influenciam decisivamente o ensino das práticas sociais de oralidade nas aulas desenvolvidas com a turma: recursos tecnológicos, formação docente e relações de poder na esfera educacional. Como conclusão, o estudo sugere a necessidade de ressignificação do processo de ensino e de aprendizagem da linguagem oral conduzido em aulas de língua materna, lançando luz a uma discussão necessária: a consolidação de uma pedagogia para o oral na escola.

Palavras-chave: Práticas sociais de oralidade. Pedagogia do oral. Fala e escrita.
Gênero exposição oral. Projeto didático de gênero.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Habilidade da BNCC contemplada no NPDG	23
Figura 2 - Transcrição da produção inicial da aluna Cíntia	60
Figura 3 - Transcrição da produção inicial do aluno Marcelo	61
Figura 4 - Transcrição da conclusão e do encerramento do roteiro de Cíntia	73
Figura 5 - Cartaz elaborado por Cíntia	74
Figura 6 - Transcrição da produção final da aluna Graziela	75
Figura 7 - Cartaz produzido por Graziela	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo didático do gênero exposição oral	42
Quadro 2 – Síntese das aulas <i>on-line</i>	46
Quadro 3 – Estratégias de formulação textual características da fala.....	62

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MDG	Modelo Didático de Gênero
NPDG	Nosso Projeto Didático de Gênero
PDG	Projeto Didático de Gênero

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 Conceitos essenciais para a compreensão do oral	14
2.2 Oralidade, variação linguística e multiletramentos	16
2.3 Oralidade: trabalho prescrito x trabalho realizado	21
2.4 Em busca de uma pedagogia para o oral	25
2.5 Da definição <i>bakhtiniana</i> de gênero ao gênero exposição oral	31
2.6 Projeto didático de gênero: um procedimento metodológico	36
3 METODOLOGIA DE PESQUISA E DE APLICAÇÃO DO NPDG	3938
3.1 Coleta dos dados da pesquisa	39
3.1.2 Detalhamento do NPDG desenvolvido com a turma de 6º ano	4544
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	5857
4.1 A oralidade no NPDG	58
4.1.1 Aula 1	58
4.1.2 Aula 6	64
4.1.3 Aulas 7 e 9	67
4.1.4 Aula 13	72
4.2 As práticas de oralidade no NPDG e os princípios da pedagogia do oral ...	77
4.2.1 Acesso a recursos tecnológicos por professores e alunos	77
4.2.2 Instrumentação teórico-metodológica docente	80
4.2.3 Relações de poder no sistema educacional	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DE SLIDES DA AULA 6	94
APÊNDICE B – APRESENTAÇÃO DE SLIDES DA AULA 9	100
ANEXO A – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO	106
ANEXO B – TEXTO TODO BEBÊ CONHECE O MÉTODO CIENTÍFICO	107

1 INTRODUÇÃO

Estudar o tema da oralidade surgiu de um interesse pessoal. Desde quando ingressei no curso de Letras, minha curiosidade em torno dessa prática de linguagem só tem aumentado, visto que, dentre outras razões, é essencial na interação professor x alunos e, conseqüentemente, para minha formação como futuro docente. À medida que fui aprofundando reflexões sobre essa modalidade linguística, confirmei também que, durante minha trajetória escolar, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, as práticas de oralidade, quando não estavam à margem das aulas de Língua Portuguesa, eram confundidas com *oralização da escrita* (SCHNEUWLY, 2004). Esta atividade se refere à leitura ou recitação em voz alta de um texto escrito e, aliás, interpretada, equivocadamente, pelo professor, como prática de oralidade e, ainda, utilizada como objeto avaliativo.

Com efeito, conforme nos relacionamos com as pessoas, em sociedade, mediante a fala, não é difícil perceber que, a todo momento, somos expostos a diversas situações comunicativas. Além disso, essa comunicação se estabelece por meio de um uso variado e praticamente incalculável de gêneros orais (assim como escritos), naturalmente atrelados a práticas sociais distintas. Desse modo, passamos a pensar em *práticas sociais de linguagem* e a entender que a interação por meio da linguagem precisa do *social* para se manifestar.

De fato, a comunicação oral é uma competência fundamental ao ser humano, visto que ele a utiliza em vários momentos e lugares no dia a dia: na reunião com os amigos e familiares; ao negociar um produto em uma loja; na consulta com o médico; na realização de atividades escolares; entre tantas outras situações. Independentemente da modalidade (oral ou escrita), é a linguagem que viabiliza e intermedia a nossa relação com o mundo, de modo que agimos por meio dela (BRONCKART, 2006).

No entanto, apesar de a fala estar presente no cotidiano de, praticamente, todas as pessoas, pesquisas recentes, como as apresentadas por Magalhães e Cristóvão (2018), no livro *Oralidade e ensino de Língua Portuguesa*, apontam que, no âmbito do ensino, a oralidade tem sido colocada em segundo plano. Na maioria das vezes, é ensinada como um “pretexto” para promover o trabalho com a escrita. A respeito disso, na tentativa de justificar o valor maior dado à escrita, autores como

Cavalcante e Marcuschi (2007) destacam a sua supremacia no ambiente escolar, pois há quem acredite que a escola seja um ambiente para ensino da escrita e não da fala.

No entanto, Schneuwly e Dolz (2004, p. 66) lembram que o espaço escolar é um “autêntico lugar de comunicação” onde os alunos estão expostos a diversas situações de uso da fala, assim como da escrita. Além do mais, ao analisarmos a História, percebemos que o texto falado se antepõe ao escrito, já que a modalidade oral da língua foi, por um grande período, o principal instrumento das trocas sociais entre as pessoas. Ao contrário do oral, o sistema da escrita foi uma convenção desenvolvida em consequência do surgimento de novas práticas sociais. No entanto, isso acontece tardiamente, quando o ser humano passou a conquistar novos espaços, a cruzar os oceanos e, por conta disso, precisou registrar seus feitos em diferentes gêneros textuais (MARCUSCHI, 2010).

Conforme Magalhães (2008, p. 19), “A escola já tem uma política para a escrita”. Em razão disso, segundo a autora, uma pedagogia para o oral se faz necessária para que essa modalidade da língua seja trabalhada em torno de práticas sociais, ganhando mais espaço nas aulas de língua materna, que têm sido preenchidas, majoritariamente, com atividades de escrita e leitura. Além disso, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 137), “[...] a escrita não pode ser considerada simples substituta do oral [...]”, por haver características específicas entre uma modalidade e outra.

Assim, partindo da motivação pessoal de investigar o tema da oralidade, decidimos planejar um projeto didático em torno do gênero exposição oral, durante a atividade acadêmica Estágio supervisionado no ensino fundamental: português, orientado pela Pedagogia do oral (MILANEZ, 1992; MAGALHÃES, 2008). A proposta de ensino foi desenvolvida em colaboração com a colega do Curso de Letras, Viviane Maria Werner Orth, com o sexto ano, em uma escola municipal de Tupandi, no segundo semestre letivo de 2020, sob a orientação da Profa. Maria Helena Albé.

Considerando esse contexto, a formulação do problema para esta pesquisa envolve a pergunta norteadora a seguir: as práticas de oralidade constantes do PDG (doravante NPDG¹) desenvolvidas com os alunos do sexto ano do ensino fundamental

¹ Para facilitar a compreensão do leitor e evitar confusões, utilizamos a sigla PDG para nos referir ao procedimento metodológico Projeto didático de gênero; para mencionar a proposta de ensino que desenvolvemos em torno do gênero exposição com a turma do sexto ano, empregamos a sigla NPDG para designar “Nosso PDG”.

de uma escola pública municipal se alinha aos princípios assumidos pela pedagogia do oral?

Em seguida, diante da pergunta que orienta esta investigação, propomos a seguinte hipótese: *as práticas de oralidade orientadas pela Pedagogia do oral são impactadas por fatores, como (i) o acesso a recursos tecnológicos por professores e alunos; (ii) a instrumentação teórico-metodológica docente; e (iii) as relações de poder no sistema educacional.*

Diante disso, este estudo, de caráter qualitativo, tem como objetivo geral investigar o fenômeno da oralidade, retomando as principais concepções de alguns estudiosos do assunto (MARCUSCHI, 2010; DIONISIO, MARCUSCHI, 2007; DOLZ et al., 2004; MILANEZ, 1992; CRISTOVÃO, MAGALHÃES, 2018; entre outros.), bem como descrever suas características e os elementos envolvidos em sua produção e compreensão em contexto escolar.

Como objetivos específicos, buscamos:

- 1) compreender os conceitos de *oral, oralidade, modalidade oral e práticas sociais de linguagem*;
- 2) verificar pontos de vista de professores de Português quanto ao ensino de oralidade, além da concepção de oralidade adotada pela Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC);
- 3) propor um projeto didático em torno do gênero exposição oral com uma turma de sexto ano do ensino fundamental;
- 4) analisar qualitativamente as práticas de oralidade de cinco das 13 aulas desenvolvidas no projeto *Ih, agora é minha vez! Pesquisa, oralidade e linguagem não verbal*²;
- 5) encontrar caminhos para o ensino da oralidade, na escola, a partir da análise das práticas de oralidade constantes do NPDG;
- 6) compartilhar experiências em relação à proposta de ensino planejada e colocada em prática.

Além de abordar o gênero exposição oral, foram incluídos, na proposta de ensino, o gênero *cartaz*³, como recurso visual de apoio à apresentação. O cartaz tem como propósito situar o público espectador no momento das apresentações; e o

² Título do NPDG desenvolvido na atividade acadêmica de estágio.

³ Escolhemos este gênero para que os alunos exercitassem a escrita fora do ambiente virtual, podendo utilizar materiais diversos.

gênero *roteiro*, organizar as ações de fala, preparando melhor os alunos para se comunicarem. Ainda, o trabalho com o gênero exposição oral é sustentado por Martins (2007), com base em seu livro *Projetos de pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula*. Nele, o autor estabelece etapas e estratégias básicas de pesquisa em contexto escolar, já que atividades de pesquisa estão internamente atreladas a este gênero textual.

Ademais, foram levados em consideração, no planejamento, fatores não verbais da comunicação humana (KNAPP, HALL, 1999; WEIL, TOMPAKOW, 2015) para a produção do gênero oral, isto é, a postura, a expressão facial, os gestos, entre outros. Nessa perspectiva, não são apenas as palavras que proferimos que comunicam, mas um conjunto de elementos que precisam convergir para o mesmo objetivo: fazer-se entender.

O que desejamos alcançar, com a produção do gênero exposição oral pelos alunos, é que eles tomem a palavra, colocando-se no lugar de “especialistas” em um determinado assunto de pesquisa, escolhido a partir de um interesse pessoal ou coletivo, e compartilhem pontos de vista, interesses, experiências, inquietações; elaborem hipóteses que, posteriormente, possam ser confirmadas ou refutadas. Certamente, esses são conhecimentos que podem ser construídos em torno do gênero, uma vez que a sua estrutura interna está relacionada à operação de procedimentos elementares de pesquisa. Além disso, esta pesquisa também se justifica pela carência de uma atenção especial ao trabalho com gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa.

Nos próximos capítulos – 2 e 3 respectivamente, serão apresentadas a fundamentação teórica que sustenta este estudo e a metodologia de trabalho adotada. Em seguida, no capítulo 4, serão analisadas qualitativamente cinco das treze aulas constantes do NPDG. Além disso, será examinada a relação entre nossa proposta didática e a pedagogia do oral. Por fim, o capítulo 5 será destinado às considerações finais para a finalização deste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão apresentados e detalhados:

- a) alguns conceitos essenciais para compreender o *oral*;
- b) as relações entre variação linguística, multiletramentos e oralidade;
- c) a concepção de oralidade adotada pela BNCC, para o trabalho prescrito junto ao componente curricular Língua Portuguesa;
- d) algumas crenças de ensino do oral, assumidas por professores de Língua Portuguesa, conforme expõem os principais estudiosos da área;
- e) o conceito de gênero textual, bem como a caracterização do gênero exposição oral;
- f) a definição de pedagogia voltada para as práticas orais, com base em Magalhães (2008) e Milanez (1992);
- g) o procedimento metodológico PDG.

2.1 Conceitos essenciais para a compreensão do oral

Estudar a expressão oral também passa pela necessidade de aprofundarmos alguns conceitos básicos, como *língua oral, fala, escrita e oralidade*, a fim de evitarmos incompreensões futuras em relação a tais termos. Isso porque, em determinados momentos, eles são utilizados de forma imprecisa, na prática, pelos professores.

Segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 127, grifos dos autores) “O termo ‘oral’, do latim *os, oris* (boca), refere-se a tudo o que concerne à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca”. Assim, partindo dessa concepção do oral em relação a sua “*materialidade fônica*”, isto é, da sua *forma física manifesta* (MARCUSCHI, 2007, p. 68), somos levados a compreender que o *oral* se realiza graças ao aparelho fonador humano, dependendo essencialmente dele para se manifestar.

Para Schneuwly (2004, p. 114), “Não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’ em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender [...]”. Nessa perspectiva, não se conceberia o *oral* no singular, como se existisse uma única maneira de sua manifestação, mas *orais*.

Para Milanez (1992, p. 17), “[...] a *língua oral* nasce no berço, via natural, sem esforço.” Segundo a autora, a criança, quando começa a frequentar a escola, já é

capaz de se comunicar efetivamente bem e já possui intuições em relação ao modo como a língua se comporta nas interações, por ser dotada de uma capacidade inata de comunicação (oral). “[...] seria possível definir o homem como um *ser que fala*, mas não como um *ser que escreve* [...]” (MARCUSCHI, 1997, p. 120, grifos do autor).

Além do conceito de oral, em Magalhães (2008, p. 147) nos é apresentado o conceito de *oralidade*, que “[...] se refere às práticas sociais na modalidade falada da língua”. Então, é possível diferenciarmos do conceito mais genérico de oral, que se refere àquilo que sai da boca por meio da voz, e tratar a oralidade como um fenômeno que envolve *interação entre sujeitos sociais*, que se comunicam por meio da linguagem oral. Tal interação se insere em um contexto específico de produção e possui finalidades, de acordo com cada situação de comunicação. A respeito disso, Costa-Hübes (2015, p. 16) comenta que a língua (oral) estabelece “[...] um vínculo entre cultura e os discursos que são influenciados tanto pelo momento histórico como pelos seus diferentes contextos de uso”.

Baumgärtner (2015, p. 47), paralelamente, concebe “[...] a oralidade como fundamentalmente dialógica, com finalidades interacionais”. Isso significa que os textos orais (e escritos) que não estabelecem uma relação de troca entre os parceiros na comunicação, não podem ser caracterizados como dialógicos, distanciando-se da noção de *princípio dialógico* observado em Bakhtin (1997).

Após os conceitos de *oral* e *oralidade*, importa caracterizar o conceito de *fala*, inevitavelmente, colocando-a em relação à escrita. Para isso, compartilhamos a noção adotada por Magalhães (2008, p. 147, grifos da autora), que sugere que “[...] fala e escrita são modalidades de uso de uma língua”.

No que se refere à fala e à escrita, Marcuschi (2000 *apud* BAUMGÄRTNER, 2015, p. 45, grifo nosso) indica que elas “[...] podem ser vistas de *modo bidimensional*”. Ou seja, na primeira dimensão, língua falada e língua escrita estão intimamente ligadas às noções de *oralidade* e de *letramento*, além de estarem fundamentadas em *práticas sociais* interativas. Na segunda dimensão, o falado e o escrito podem ser compreendidos como *manifestações de linguagem* e são caracterizados como *modalidades de uso da língua*, conforme já referenciado em Magalhães (2008).

Segundo Marcuschi (2007), a fala não deve ser concebida estritamente como mero *código oral*, além de não ser apropriado analisar a modalidade escrita, exclusivamente, como um *código gráfico*. Reduzi-las a esse estatuto, equivale a desconsiderar todos os aspectos contextuais que influenciam a produção de cada

uma delas. Ou seja, as identidades dos locutores-interlocutores, a expressão facial, os gestos corporais, as sonoridades, entre outros, que não poderiam ser expressos, exclusivamente, através de um código ou de outro. Além disso, apesar de a escrita e o oral comportarem aspectos característicos diferentes, não se deve estabelecer uma divisão entre essas duas modalidades (MARCUSCHI, 2001). Em outras palavras, não se pode, restritamente, conceber a língua oral como uma atividade de *codificação* e *decodificação*, pois, se assim fosse, as possibilidades de seu uso estariam acabadas (MARCUSCHI, 2007).

Em relação à produção do texto oral, Milanez (1992, p. 78) mostra que este “[...] pode usar tipos de pistas linguísticas diferentes daquelas do escrito, para que o ouvinte possa perceber o texto como coerente”. Essas pistas, ou *marcadores não linguísticos*, ou *paralinguísticos*, segundo Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 44), “[...] exercem uma função fundamental na interação face a face, na medida em que estabelecem, mantêm e regulam o contato entre os participantes”. Alguns exemplos de marcadores não verbais, em uma interação, são meneio de cabeça, contato visual, sorriso, postura corporal, entonação, ritmo e volume da voz, entre outros.

Com base nessa compreensão inicial, a concepção de linguagem e, por conseguinte, de oralidade, adotada nesta pesquisa, é a de que os textos orais (assim como os escritos) e as outras linguagens, constituem um *conjunto de práticas sociais* (BRONCKART, 2006; MARCUSCHI, 2010). Nessa concepção, o texto é um instrumento pelo qual as pessoas interagem entre si, para desempenharem diversas atividades, por meio de práticas de compreensão e de produção de textos (orais e escritos), nos mais diversos contextos socioculturais.

A seguir, abordaremos algumas noções importantes que se relacionam com o tema da oralidade: variação linguística e multiletramentos. Assim, dentre alguns dos tópicos, este subcapítulo tratará de variedade linguística, diversidade cultural, inserção social e práticas de leitura e escrita virtuais.

2.2 Oralidade, variação linguística e multiletramentos

Além de o professor não dever abordar fala e escrita separadamente, uma outra consciência precisa ser desenvolvida. Os docentes também precisam partir do pressuposto de que seus alunos possuem habilidades orais diversas, por frequentarem espaços sociais heterogêneos (BAGNO, 2007a). Ou seja, apesar de os

alunos já chegarem à escola com um certo domínio das habilidades orais, o desempenho da oralidade, entre eles, pode variar. Portanto, levando em conta a imanência da variedade, um diagnóstico preliminar, acerca do conhecimento prévio dos alunos, torna-se de extrema importância para o professor em todo o momento em que estiver planejando atividades para a sala de aula. Com base nisso, conforme defendem Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p.126, grifo dos autores), “[...] *é necessário definir claramente as características do oral a ser ensinado*”.

A importância desse olhar observador frente aos usos de linguagem dos alunos deve guiar o professor de língua permanentemente. Em relação a isso, Marcuschi (2010, p. 60) afirma que “São os usos que fundam a língua e não o contrário”. Portanto, cabe ao professor observar as variedades linguísticas utilizadas pelos alunos para se comunicarem, atentando para as palavras, as expressões e para outras linguagens (música, literatura, dança, entre outras), a fim de proporcionar experiências que sejam significativas para determinada etapa de ensino.

Conforme Dolz e Schneuwly (2004), as crianças, ao chegarem à escola, já demonstram possuir habilidades orais já bem desenvolvidas. Elas são expostas a práticas interativas de linguagem relativamente complexas, ainda nos primeiros anos de suas vidas (ao negociar as brincadeiras; ao reagir às decisões dos pais e amigos; relatando um desenho ou filme a que assistiram; entre outros). Em se tratando de aquisição da linguagem, Lorandi, Cruz e Scherer (2011, p. 152) lembram que “[...] até os 5 anos de idade a criança já adquiriu a gramática de sua língua”. Conforme igualmente destacam, fazendo referência ao linguista Noam Chomsky, a criança, ao nascer, já traz consigo uma capacidade de construir infinitas possibilidades de enunciado. Isso se deve a processos mentais procedentes de sua herança biológica, que acabam ativando no cérebro uma gramática interna, o que resulta na criação de frases extraordinariamente criativas, ainda na infância.

Assim, considerando que os alunos já chegam à escola com relativa competência para produção de textos (orais e escritos), e igualmente dotados de conhecimentos de mundo construídos no convívio social, ignorar suas variedades linguísticas, seus interesses e vivências é uma forma de desprezar suas identidades, sua cultura. Conforme Louro (2000, p. 67), “Uma identidade é sempre, necessariamente, definida em relação a outra, depende de outra - na afirmação da identidade, inscreve-se a diferença”. Portanto, é dever da escola (como da família e sociedade em geral), “[...] levar os alunos a contar a história de suas vidas, de suas

famílias, de sua comunidade, falando de sua realidade interior e de sua realidade social mais próxima” (GUEDES, 1997, p. 12).

Nessa perspectiva, além da crescente diversidade cultural na sociedade e, conseqüentemente, também presente no contexto escolar, Rojo (2012) indica que a ela se conectam múltiplas linguagens na constituição dos textos orais e escritos, na e para além da escola. Em outras palavras, na escola, por exemplo, o aluno pode se comunicar e se informar por meio de memes, ouvir uma versão em áudio de um livro em vez de lê-lo em modo impresso, escrever uma *fanfic*⁴ a ser compartilhada nas redes sociais, gravar um áudio com seu grupo de trabalho escolar, e assim por diante. O professor, por exemplo, pode deixar gravada uma aula em que explica conceitos complexos de Língua Portuguesa e disponibilizá-la *on-line* aos alunos, em lugar de fazer uma exposição oral presencial na sala de aula, dentre outras possibilidades de produção e compreensão de linguagem.

Essa multiplicidade de manifestações culturais e linguísticas, grosso modo, é o que se denomina *multiletramentos*, termo cunhado no plural por um grupo de pesquisadores, na década de 1990, nos Estados Unidos, conhecido como *New London Group* (Grupo de Nova Londres). Pensar os multiletramentos é considerar que, na atualidade, as pessoas se comunicam e se informam mediante variadas formas. Ou seja, com o advento da Internet, surgiram as práticas sociais virtuais, assim como novas possibilidades para a construção de sentidos dos textos, mediante diferentes modalidades⁵, fenômeno caracterizado como *multimodalidade* (ROJO, 2013).

Observando o cenário atual, por conta do distanciamento social exigido pela pandemia de covid-19, os dispositivos eletrônicos entraram em cena e, em pouco tempo, a interação, que antes era presencial, passou a ser virtual. Assim, diversas plataformas digitais de comunicação, que abarcam gêneros textuais diversos (orais e escritos) os quais, antes, talvez fossem desconhecidos por boa parte da população, tornaram-se essenciais. A partir daí, a virtualidade se fez presente, auxiliando as pessoas nos estudos, no trabalho e na realização de diversas outras atividades

⁴ Narrativa ficcional escrita e divulgada por fãs em blogs, redes sociais e sites, em que há a apropriação de personagens e enredos provenientes de filmes, livros, séries, histórias em quadrinho, videogames etc.

⁵ Conforme Rojo (2013), termo que se refere a modalidades de linguagem, tais como imagem estática, imagem em movimento, som e fala.

interativas, a fim de darem conta das demandas da vida cotidiana. Isso, sem dúvida, mobiliza diversos letramentos.

Segundo Barbosa (2018, p. 13), é preciso levar em conta “[...] os letramentos, em geral, ausentes (oficialmente) da escola, sobretudo os que constituem as formas de expressão e as práticas socioculturais das culturas juvenis, a cultura digital e as culturas locais”. Por exemplo, podemos pensar alguns eventos de letramento fora do espaço escolar: participar de um ritual religioso; ler um livro para uma criança antes de dormir; fazer uma lista de compras para o supermercado; dar instruções de como chegar a determinado local a alguém; levantar recursos financeiros através de uma campanha, para realizar melhorias em uma comunidade; entre tantos outros.

Em todos esses eventos, uma infinidade de textos (orais e escritos) são produzidos, em diferentes níveis de formalidade e de gênero. A partir daqui, é possível perceber um elo entre o fenômeno dos multiletramentos e a *variação linguística*, já que ambos reconhecem a existência de diversas formas de manifestação pelo uso da linguagem: o modo de falar do professor universitário, da empregada doméstica, do morador de fronteira, dos amigos íntimos, do aluno morador da cidade, da aluna moradora do campo etc. Interessa lembrar que essas diferentes manifestações estão ligadas a fatores econômicos e sociais e fazem parte da cultura de um povo, além de enriquecerem o léxico de uma língua.

Conforme bem destacam Bagno e Rangel (2005, p. 73), “[...] a língua apresenta variação em todos os seus níveis, e que essa variação da língua está indissoluvelmente associada à variação social”. Sendo assim, essa diversidade precisa ser respeitada, e cabe ao professor abordar com os alunos a temática da variação linguística sempre que for necessário, pois nenhuma manifestação de língua(gem) é superior a outra, seja ela expressa por meio da escrita, da oralidade ou de algum outro tipo de linguagem.

Não se pode aceitar, por exemplo, que “[...] a linguagem falada seja considerada pobre, comum, distensa, popular e mal estruturada”. (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 137). Isto implica dizer que a forma diversa de os alunos se manifestarem pela modalidade oral não pode ser censurada pela prática dos professores de língua. Por outro lado, a consciência do uso da linguagem oral em outras situações, como, por exemplo, apoiadas em atividades que oportunizem o contato com gêneros orais formais ou relativamente formais, pode ser ampliada, visto

que, talvez, a escola seja o único espaço em que o aluno terá a chance de estabelecer contato com esse tipo de discurso.

Para Bagno (2007b, p. 71), é essencial “[...] garantir o acesso à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, à saúde e à habitação, ao transporte de boa qualidade, à vida digna de cidadão merecedor de todo respeito”. No entanto, estes benefícios deveriam estar ao alcance de todos, não apenas de uma minoria. Segundo o autor, dominar a norma culta não é garantia da resolução dos problemas de alunos mais carentes e “[...] toda tentativa de promover a ‘ascensão’ social dos marginalizados é, senão hipócrita e cínica, pelo menos de uma boa intenção paternalista e ingênua” já que, para alunos em vulnerabilidade social e suas famílias, alimentar-se torna-se a prioridade de suas vidas em vez de flexionar os tempos verbais de forma correta, por exemplo. Nessa perspectiva, é papel do professor e da escola fazer com que os alunos aprendam as convenções da norma padrão, mas que o conhecimento e o respeito acerca das variedades populares (não padrão) sejam promovidos na escola e, especialmente, nas aulas de Português.

Em relação a situações de uso mais formal da modalidade oral da língua, Lima e Beserra (2012, p. 66) indicam que

[...] são raras as situações reais de uso de um discurso oral mais formal por parte dos alunos fora do ambiente escolar. Além das situações de ensino-aprendizagem, é também na escola onde surgem as primeiras (e ricas) oportunidades de os alunos enfrentarem os gêneros orais públicos, em atividades diversas.

Paralelamente, Antunes (2010, p. 53) reforça a importância do papel da escola como incentivadora do contato dos alunos com gêneros orais formais.

[...] a escola deve assegurar ao aluno a convivência com a diversidade de intervenções e de contextos da *comunicação oral pública*, para que ele possa ultrapassar a simples oralidade da conversa informal entre pares do mesmo grupo social.

Assim, a ideia de trabalhar com gêneros orais formais (debate, exposição oral, seminário, diálogo argumentativo, entre outros), nas aulas de Português, justifica-se pelo papel em potencial que a escola tem, enquanto instituição formadora, de orientar os alunos a exercerem a cidadania de modo consciente, crítico e participativo, conforme ampara a BNCC (BRASIL, 2017). Assim, espera-se que eles tomem decisões mais apropriadas futuramente, indo em direção à construção de uma

sociedade mais justa, pautada pelo diálogo, que respeite o pluralismo de crenças, ideias, gêneros e de variedades linguísticas.

Além disso, essa preparação, que culmina no pleno exercício da cidadania, pode ser beneficiada pelo hábito da leitura de textos (literários e não literários). Tal preparação precisa ser fomentada pelos professores de todas as disciplinas e praticada pelos alunos. Ler, sem dúvida, contribui, em vários aspectos da vida, com a construção de uma argumentação oral com embasamento, em que o aluno precise defender um ponto de vista, por exemplo.

A respeito da leitura, Guedes (1997), ao escrever o artigo *A Língua Portuguesa e a Cidadania*, salienta o importante papel do professor de Português na formação de leitores críticos, pois, segundo ele, a escola é a instituição que mais detém esse poder na sociedade. Nessa perspectiva, os alunos precisam ler o que diferentes culturas produzem, sejam elas letradas ou iletradas, contudo, sem a necessidade de obrigá-los a se sujeitarem aos sentidos já construídos por elas, mas contrastarem as vivências ali manifestadas com as suas próprias experiências de vida. Deste modo, a leitura não trabalha para negar suas culturas e identidades, mas, antes, serve para reforçá-las, para empoderá-las.

No subcapítulo a seguir, descreveremos como o trabalho com oralidade é prescrito na BNCC.

2.3 Oralidade: trabalho prescrito x trabalho realizado

O professor de língua, ao planejar suas aulas, deve recorrer a técnicas e métodos diversificados para que os alunos atinjam os objetivos esperado nas aulas. Sendo assim, é importante selecionar habilidades que estejam de acordo com o contexto da turma. Algumas dessas habilidades são prescritas por documentos normativos, assim como aquelas a serem desenvolvidas em torno das práticas de escrita, leitura e análise linguístico-semiótica.

A BNCC é um destes documentos que indicam as aprendizagens essenciais a serem implementadas em torno dos componentes curriculares. Ela tem alcance nacional e normatiza os conhecimentos a serem mobilizados ao longo de todas as etapas da educação básica. Além disso, está em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), que estipula metas, políticas e estratégias no campo da Educação. O documento é dividido por áreas do conhecimento. Dessa forma, o

componente curricular Língua Portuguesa está inserido na área das Linguagens, que também abrange as disciplinas de Artes, Educação Física e Língua Inglesa.

Conforme destaca a BNCC, o objetivo da disciplina de Língua Portuguesa é

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos **letramentos**, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas **práticas sociais** permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 67-68, grifo nosso).

Além de fazer referência a propostas de ensino cujas atividades devem estar veiculadas a *práticas sociais* e que favoreçam o desenvolvimento de diversos *letramentos*, o documento também “[...] assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho [...]” no ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 2017, p. 67, grifo do autor). Este valor dado ao texto para nós é igualmente importante, junto à noção de *gênero discursivo*, que acaba corroborando Bakhtin. “Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento” (BAKHTIN, 1997, p. 329).

Quanto à organização, o trabalho prescrito de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental está dividido por *campos de atuação* (jornalístico-midiático, vida pública, práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário), *objetos de conhecimento*, *práticas de linguagem* ou *eixos* (oralidade, leitura, produção de textos, análise linguístico-semiótica) e por *habilidades*. Para ilustrar essa organização, a habilidade oral a seguir (Figura 1), uma das que constam no nosso projeto de ensino, integra o campo das práticas de estudo e pesquisa e envolve os eixos oralidade e produção de texto, tendo como objeto de conhecimento *Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais*.

Figura 1 - Habilidade da BNCC contemplada no NPDG

(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou *slides* de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala - memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.

Fonte: Brasil (2017, p. 153).

Essa foi uma das habilidades que buscamos desenvolver com os alunos do sexto ano a qual, a nosso ver, aponta aspectos importantes sobre o modo como as informações do material de apoio à exposição (em nosso projeto, o cartaz) devem ser organizadas. Dessa forma, é crucial selecionar e organizar as informações da pesquisa, assim como preparar a sua apresentação, em função do tempo, e levar em conta as características constituintes do gênero, o contexto e as outras linguagens envolvidas na comunicação oral.

Conforme a BNCC, o eixo da oralidade deve privilegiar

[...] as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2017, p. 78-79).

No entanto, é importante salientar a inexistência de um único modo, que funcione como uma receita, para idealizar e oferecer atividades em um projeto de ensino, pois todo planejamento está sujeito, por natureza, à intercorrência de diversas situações, que incidem sobre a prática do professor: o entendimento de que algum tema ou tópico de linguagem não faz mais sentido ser abordado a determinada turma (apesar de serem prescritos por documentos normativos); a falta de recursos (tecnológicos) disponíveis para as atividades do projeto; o desconforto ou a despreparação para abordar determinada temática complexa, dentre outras motivações.

Em relação ao ensino amparado em prescrições normativas, Amigues (2003, p. 11, tradução nossa, grifo nosso) pontua que

[...] o professor não desenvolve uma tarefa apenas a partir das prescrições oficiais, mas também o fará dependendo do progresso feito pela classe, do que sabe dos alunos, das dificuldades encontradas até o momento, do caminho a ser feito etc., pois o papel do professor não se reduz apenas à interpretação de instruções, mas representa uma atividade real de *design* de tarefas que os alunos terão que realizar.

De modo semelhante, Mendonça (2006, p. 200) assinala que “Quando se trata do que acontece numa sala de aula, não há padrões inflexíveis, modelos fixos; na verdade, recorre-se a diversos caminhos teórico-metodológicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem”. Assim como Amigues (2003), Mendonça (2006) pontua que o planejamento didático do professor não deve restringir-se ao cumprimento de regras estabelecidas pelos documentos normativos. Ao contrário, deve partir das observações diagnósticas realizadas na turma, para, então, proceder à preparação de atividades que sejam significativas para o aprendiz.

Frente a isso, entendemos que, apesar de a BNCC indicar o trabalho com certos gêneros multissemióticos (gêneros que requerem o uso de tecnologia: *playlist* comentada, *videoconferência*, *vlog*, *podcast*, entre outros), envolvidos nas *práticas de linguagem contemporâneas* (BRASIL, 2017), ainda a realidade de muitas escolas brasileiras, assim como de muitos alunos e professores, quando não permite o acesso à tecnologia, este se dá de forma muito precária, o que pode inviabilizar o processo de ensino e de aprendizagem de tais gêneros.

Assim, de acordo com Machado (2002), observamos que há uma diferença entre o trabalho que se espera que o professor realize (*trabalho prescrito*) e o trabalho que é efetivamente produzido (*trabalho realizado*). À vista disso, a BNCC se configura como um documento de caráter *prescritivo*, pois padroniza objetos de conhecimento e habilidades de aprendizagem para todos os níveis de ensino da educação básica e a todas as práticas de linguagem, no componente Língua Portuguesa, o que inclui a oralidade.

Embora sistematize as habilidades e objetos de conhecimento para as aulas de Língua Portuguesa, acreditamos que o documento não deva ser um objeto de veneração ou determinante na escola, já que as prescrições podem ir em direção oposta àquilo que verdadeiramente é possível de ser ensinado. Não queremos, contudo, desconsiderar o teor da BNCC para o trabalho do professor, mas sim

relativizar a aplicabilidade de suas disposições normativas, por existir essa lacuna entre o que é prescrito e o que pode ser, de fato, realizado (JACOB; DIOLINA; BUENO, 2018, p. 88).

Aliás, refletindo sobre a atividade de seleção das habilidades orais a serem contempladas nas aulas de Língua Portuguesa, a partir do que é disposto nas prescrições, concordamos com Baumgärtner (2015, p. 49), quando diz que o ensino da oralidade deve, sobretudo, priorizar os “[...] usos sociais da língua em suas realizações concretas”. Sobre isso, compreendemos que, se o professor age de forma diferente, desconsiderando esses usos, o seu trabalho se restringe unicamente ao cumprimento de regras. Assim, seu olhar pedagógico (considerando as inúmeras atribuições de um profissional educador) acaba ficando em segundo plano ou já é uma qualidade inexistente.

Depois de definirmos algumas relações entre trabalho prescrito e trabalho realizado, o que acaba nos situando acerca de restrições a serem consideradas em nosso planejamento de ensino, passamos, agora, ao subcapítulo *Em busca de uma pedagogia para o oral*, em que são feitas algumas ponderações sobre o ensino de oralidade.

2.4 Em busca de uma pedagogia para o oral

Negreiros e Vilas Boas (2017, p. 116) destacam que “No âmbito educacional brasileiro, urge à escola formar sujeitos bem articulados com a língua, seja na modalidade escrita, seja na modalidade oral”. Essa necessidade envolve fatores econômicos e sociopolíticos os quais, segundo Miguel et al. (2012, p. 211), estão “[...] ligados às transformações tecnológicas da informação e da comunicação e ao processo da globalização”. Assim, para Miguel et al (2012, p. 214), é de responsabilidade da escola “[...] criar condições para que o aluno se envolva em múltiplas práticas de letramento que possibilitem sua inserção e participação em inúmeras esferas da atividade humana presentes na sociedade”. A respeito disso, preparar os alunos para tomar a palavra, certamente, contribui para sua inserção e participação na vida social, tanto em questões mais pessoais quanto coletivas.

No entanto, evidencia-se um desconhecimento compartilhado por muitos docentes sobre como planejar atividades capazes de proporcionar aos alunos o desenvolvimento, sobretudo, das principais habilidades orais a serem mobilizadas no

contexto escolar, em combinação com as práticas de leitura, escrita e análise linguístico-semiótica. Segundo Baumgärtner (2015, p. 53), “[...] o professor tem dificuldades teórico-metodológicas na compreensão da oralidade como objeto de ensino, o que, de certo modo, também a afasta do conjunto de conteúdos a serem tratados em sala de aula”.

Dessa forma, segundo Baumgärtner (2015), há uma interpretação equivocada ou distorcida em relação ao trabalho com o oral, conforme relatos de alguns professores, pois, ao promoverem a participação do aluno em simples discussões orais, acreditam que já estariam desenvolvendo a sua oralidade. Uma das hipóteses apontadas por Bentes (2010) para o insucesso obtido por profissionais em relação ao ensino da oralidade, deve-se, em parte, ao fato de eles não considerarem, em suas práticas de ensino, outros fatores, além dos verbais, capazes de influenciar na produção da modalidade oral da língua.

[...] toda a produção discursiva é constituída por várias camadas de significação, que se mostram por meio de **diversos outros recursos semióticos, para além dos recursos propriamente linguísticos**. Ou seja, os processos de produção e de recepção dos discursos e textos (orais ou escritos) envolvem necessariamente a mobilização, por parte do produtor e/ou do receptor, **sonoridades, visualidades, movimentos, texturas** etc. (BENTES, 2010, p. 131, grifos nossos).

Assim, em outras palavras, ao falar e escrever, as pessoas recorrem a diversos outros recursos para produzirem sentido, os quais extrapolam as possibilidades da linguagem verbal disponíveis. Os falantes, nas interações, comumente comunicam-se por meio de gestos, de sons, de imagens, entre outros. E esses *marcadores não linguísticos* (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2000) acabam influenciando na construção de sentido do texto oral, contribuindo para que os falantes se compreendam e progridam com os assuntos abordados.

A respeito disso, Schneuwly e Dolz (2004, p. 133) declaram que “Tomar a palavra está em relação íntima com o corpo”. Além disso, importantes contribuições de pesquisadores da comunicação não verbal (KNAPP; HALL, 1999) são consideradas nas atividades do planejamento de ensino envolvido nesta pesquisa.

Por outro lado, o problema não reside apenas na falta de elementos teórico-metodológicos para um trabalho efetivo com a oralidade nas aulas de Português, considerando que, em pleno século XXI, ainda os professores esbarram na dificuldade de acesso à tecnologia, conforme aponta Baumgärtner (2015). Por exemplo,

atividades de análise linguístico-semiótica de um texto oral somente são possíveis de serem realizadas mediante captura de som e/ou de imagem em movimento. Para Dolz et al. (2004, p. 94, grifo dos autores), o objeto oral “[...] desaparece, em princípio, logo que é pronunciado. *Verba volant, scripta manent*”. Portanto, isso requer dos professores e alunos o acesso a dispositivos eletrônicos e a diversas outras ferramentas, como as de edição de vídeo e de áudio.

Além disso, apesar de documentos oficiais, como a BNCC, sistematizarem os conhecimentos essenciais e prescreverem as habilidades orais a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, para cada etapa do ensino fundamental, o ensino da oralidade tem sido destituído de práticas sociais de linguagem significativas, que em nada tem a ver com as realidades dos alunos ou que, ainda, está em desequilíbrio com atividades de leitura, escrita e análise linguístico-semiótica.

Antes de mais nada, entendemos que deve haver certa prudência, quando o professor assume “ensinar” oralidade em suas aulas, pois importantes pontos precisam ser revisitados antes de se fazer esta afirmação. Lamentavelmente, pode-se constatar que o que se “ensina” não se trata de oralidade, mas de uma *oralização da escrita* (SCHNEUWLY, 2004), isto é, a conhecida leitura em voz alta. Defendemos que a oralização da escrita é uma atividade importante, por conta do exercício da entonação, do ritmo e do volume da voz, mas não pode ser a única atividade quando se deseja trabalhar com oralidade nas aulas de Língua Portuguesa.

Apesar de o número de pesquisas científicas voltadas para o ensino e a aprendizagem da oralidade ter crescido nos últimos anos, a quantidade de estudos que se dedicam ao tratamento do tema, se comparados à escrita ou leitura, ainda não é satisfatória. Segundo Baumgärtner (2015, p. 43), “[...] o ensino da oralidade em sala de aula se mostra incipiente e rarefeito, ou até inexistente”, justamente porque uma importância maior é reservada a pesquisas que versam sobre a escrita, conforme destaca Magalhães (2018).

Além disso, de acordo com Magalhães (2018), na realidade, grande parte dos trabalhos que tratam do ensino da oralidade consideram, como maior obstáculo, a *falta de formação dos professores* de Língua Portuguesa, assim como a *escassez de recursos didático-pedagógicos* voltados para o ensino do oral, o que nos sugere que a oralidade não estaria sendo abordada como deveria. Aliás, conforme a autora, atualmente, em nosso país, existe uma carência de propostas de formação para

professores, no que diz respeito à articulação de práticas orais nos planejamentos de ensino.

De modo semelhante, em se tratando do ensino de oralidade, Goulart (2005) também destaca, em suas observações, um certo despreparo por parte dos profissionais que atuam no ensino de língua materna. A autora observa que as práticas de oralidade desenvolvidas por eles acabam se tornando um “pretexto” para, na verdade, alcançarem o trabalho com o texto escrito. Igualmente, também verificamos que tal ocorrência é apontada por Dolz, Schneuwly e Haller (2004) e Marcuschi (2007).

A respeito disso, Botler e Suassuna (2016), ao descreverem e analisarem como duas professoras abordam a modalidade oral da língua com seus alunos, nos anos finais do ensino fundamental, constataram que a formação qualificada das docentes está por trás de um trabalho mais crítico em relação à oralidade na sala de aula. Inclusive, lhes foi dada a oportunidade para que pudessem construir os sentidos do texto oral durante as interações propostas. Ainda, de acordo com as pesquisadoras, as duas professoras, além de terem formação em Letras e mestrado em Letras e Teoria da Literatura, e uma delas doutorado em Teoria da Literatura, também haviam tido experiências prévias em grupos de pesquisa acadêmica, e uma, especificamente, dedicou-se, em seu mestrado em Letras, à temática da oralidade.

Para contribuir com esta reflexão, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 136) alegam que “Se o oral encontra dificuldades para tomar seu lugar no ensino é também porque a distinção entre oral e escrita traz consigo inúmeras confusões e parece de difícil compreensão [...]”. Além disso, um outro motivo pelo qual o ensino da oralidade tem sido deixado de lado, diz respeito ao fato de que a modalidade da língua com maior reconhecimento social, tem sido, historicamente, a escrita (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007).

Para Cavalcante e Marcuschi (2007), a supremacia da escrita na escola deve-se à crença de que este espaço é o lugar para o desenvolvimento da língua escrita, e a fala não haveria de ser ensinada neste espaço, pois acredita-se que ela já é praticada muito antes de o indivíduo entrar na escola. A propósito, apesar de a escrita ser a modalidade mais prestigiada, é a linguagem oral a mais utilizada em nossas interações na escola, conforme apontam Marcuschi e Dionísio (2007). No entanto, entendemos que a oralidade, assim como a escrita, dentro de suas características e

especificidades, são importantes recursos de expressão humana, não devendo uma se sobrepor à outra.

Conforme explica Walter (1988 *apud* DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 137), “[...] a escrita está longe de representar uma ‘réplica exata’ do oral”. Ao encontro disso, Marcuschi (2007) destaca não ser prudente analisar a linguagem oral a partir da escrita, já que a escrita obedece a uma padronização linguística que não é encontrada igualmente na fala. Ou seja, não escrevemos do mesmo modo como falamos, vice-versa.

A partir disso, faz-se necessária uma reflexão sobre alguns caminhos possíveis para trabalhar a oralidade na escola, a qual não consista em abordar escrita e oralidade de modo estanque, mas, pelo contrário, em buscar alternativas para planejar atividades que oportunizem práticas de oralidade em articulação com a escrita e com as outras práticas sociais de linguagem.

[...] para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 140).

Então, para encontrarmos caminhos para o ensino de oralidade, na escola, lançamos uma pergunta importante: como conceber um objeto de ensino coerente para abordar a oralidade? E, então, para estabelecermos nosso objeto de ensino, recorreremos a Schneuwly (2004, p.112, grifo nosso), para quem

O verdadeiro oral é, por um lado, aquele em que o aluno se exprime espontaneamente, no qual não existe escrita, no qual o aluno exprime seus sentimentos em relação ao mundo, e, por outro lado, o oral cotidiano através do qual se comunicam professores e alunos, em aulas diversas. Nem um nem outro parecem suscetíveis de se tornarem objetos de ensino: **o oral “puro” escapa de qualquer intervenção sistemática; aprende-se naturalmente, na própria situação** (SCHNEUWLY, 2004, grifo nosso, p. 112).

Com isso, compreendemos que existem, basicamente, duas formas de manifestação do “verdadeiro” *oral*: o falar autêntico, que expressa as emoções, os sentimentos, sem a influência da escrita, e o falar cotidiano, utilizado para interagir com as pessoas diariamente, como na interação professor-aluno, no ambiente escolar. De acordo com o autor, estas duas formas de *oral* não podem configurar -se na posição de objetos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, não podem ser

ensinadas, devido a sua essência espontânea. Então, surge outra pergunta: que tipo de oral pode ser ensinado na escola?

Para Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 150), na escola, os gêneros orais passam por “[...] transformações, algumas sob o controle mais ou menos consciente dos parceiros do ensino, outras automaticamente ligadas às restrições das situações didáticas”. Nesse instante, observamos que a produção da língua oral, na escola, está condicionada a um quadro institucional⁶ que delimita as ações de linguagem dos indivíduos que ali circulam. Aliás, devemos destacar que o caráter institucional da fala nesse ambiente, acaba, imediatamente, subordinado a processos que estão intrinsecamente ligados à atmosfera escolar, como o processo de *escolarização*. Logo, é fundamental que o objeto de ensino de oralidade leve em conta todas essas restrições, oriundas dos papéis sociais e do contexto em que o discurso oral é produzido.

Segundo Schneuwly (2004, p.114, grifo do autor),

Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. Essas práticas tomam, necessariamente, as formas mais ou menos estáveis que denominamos *gêneros* [...].

Com isso, o autor aponta a impossibilidade de um ensino exclusivo da modalidade oral da língua e o ensino voltado às práticas diversificadas de uso da linguagem, as quais envolvam tanto a oralidade quanto a escrita. Assim, uma nova perspectiva de trabalho se coloca diante dos nossos olhos e, então, além de considerar as práticas de uso da linguagem, passamos a considerar que o ensino e a aprendizagem do oral toma a forma de *gêneros discursivos*, que é, portanto, nosso objeto de ensino. Assim, o conceito de *gênero discursivo* torna-se essencial para nós e está no cerne da proposta do PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2014), a ser descrito adiante, no subcapítulo 2.6 *Projeto didático de gênero: um procedimento metodológico*.

Além da adoção de uma metodologia para o ensino de *gênero*, enxergamos a necessidade de um enfoque maior a ser dado ao ensino da oralidade, pois, como já expusemos em outro momento, há uma tendência maior ao planejamento de

⁶ Abordaremos a fala institucional, conforme Garcez (2006), no capítulo 4, que se refere à etapa da discussão dos resultados.

atividades que contemplem a escrita, devido ao seu predomínio na escola (MILANEZ (1992). Dessa forma, segundo a autora, faz-se necessária uma *pedagogia para o ensino do oral*. Além de Milanez, Magalhães (2008) também argumenta em favor da incorporação da modalidade falada no ensino de língua materna.

No subcapítulo seguinte, passamos à conceituação de *gênero discursivo* e, em seguida, à caracterização do gênero exposição oral.

2.5 Da definição *bakhtiniana* de gênero ao gênero exposição oral

Apesar de haver especificidades entre fala e escrita, existem *formas* que organizam os enunciados nas diversas situações de comunicação e que são compartilhadas por ambas as modalidades. Segundo Bakhtin (1979/1997, p. 279, grifo do autor), tais formas são “[...] *tipos relativamente estáveis* de enunciados [...]”, sendo utilizadas pelos falantes de todas as línguas para se comunicarem com as outras pessoas. Por exemplo, se compararmos uma conversa com uma exposição oral, é possível perceber que cada uma dessas duas *formas*, isto é, *desses dois gêneros*, obedecem a uma organização interna específica e se propõem a finalidades também específicas. Na conversa, a troca interacional entre as pessoas é imediata, porém na exposição oral existe certa assimetria em relação ao poder de tomar a palavra pelo ouvinte.

Portanto, são essas algumas das características que distinguem um gênero de outro e que, a partir delas, conseguimos entender melhor a noção de *gênero discursivo*, seja ele oral ou escrito. Como sugere Bakhtin (1997), nos comunicamos apenas através de gêneros discursivos e, por conta disso, podemos desfrutar de um rico repertório para nossa comunicação, através das mais diversas situações envolvendo o uso da linguagem.

Travaglia (2013), realizou um levantamento abrangente dos principais gêneros discursivos orais, que foram organizados por esferas de atividade humana em que estes circulam (esfera das relações do dia a dia, esferas do entretenimento e literária, esferas escolar e acadêmica, esfera religiosa, esfera militar, esfera médica, esfera jornalística, entre outras). Em se tratando de graus de formalidade, foram apresentados gêneros informais desde o *bate-boca* e o *conselho* (esfera das relações do dia a dia) até os mais formais, como a *defesa* de um advogado (esfera jurídica/forense) e o *interrogatório* (esfera policial).

Em relação à natureza dos gêneros discursivos, Schneuwly (2004, p.115) revela que estes são “[...] instrumentos culturalmente forjados”. Assim, podemos pensar que, ao longo dos tempos, o indivíduo vem criando gêneros a cada dia, e que tal criação pode ser justificada em “[...] função de novas demandas sociais” (RIBEIRO, 2009, p. 39). Isto é, mediante a interação em práticas sociais diversas.

Dessa forma, pesquisas como a de Travaglia (2013) contribuem para o entendimento de que os gêneros discursivos estão fundamentalmente presentes nas nossas vidas e se propõem a finalidades distintas, apesar de partilharem a mesma situação comunicativa (finalidade, tema, parceiros etc.). Além disso, como salienta o seu grupo de pesquisa, há uma incapacidade de se quantificar precisamente os gêneros orais existentes, pois sua extensão e uso são vastos.

De acordo com Bakhtin (1997, p. 302),

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero [...].

Por isso, o gênero tem um importante papel na interação humana, visto que, além de organizar a estrutura da comunicação entre as pessoas, também dá pistas em relação aos rumos e limites do discurso, o que facilita a produção e a compreensão da língua, nas interações. Conforme Schneuwly (2004, p. 116), “Saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos complexos”.

Curiosamente, aprendemos a importância de seu papel desde muito cedo. É por intermédio de uma exposição incidental a situações comunicativas ainda na infância que passamos a compreender que, para interagir com o outro, além de compartilhar o código linguístico, as palavras, precisamos também acessar essas *fórmulas* para que as nossas demandas na interação sejam efetivamente atendidas.

No ambiente escolar, os gêneros também auxiliam na constituição dos discursos, nas interações entre alunos e professores. Para Dolz, Schneuwly e Haller (2004), os gêneros servem como um ponto de apoio, uma referência concreta que os alunos podem utilizar para se comunicar efetivamente. Em relação ao ensino de gêneros orais, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 150) afirmam que “[...] a escolarização dos gêneros orais suscita, inevitavelmente, transformações [...]”, pois os gêneros escolares se inserem em uma situação de comunicação que é diferente

dos gêneros de referência. Por exemplo, o ensino do gênero *debate* precisa sofrer modificações, uma vez que o gênero de referência seja o *debate televisivo*, justamente para se adequar à situação de comunicação da escola, que é diferente de um contexto midiático.

No entanto, há gêneros que circulam em ambientes específicos, como na escola. Assim, os alunos só passam a conhecê-los após iniciarem seus estudos. Este é o caso, por exemplo, dos *gêneros orais formais*, que são necessários para que os alunos sejam capazes de participar de assuntos que dizem respeito à atuação na esfera pública e/ou em outros contextos.

Conforme destacam Bueno, Jacob e Zani (2018), para que os gêneros públicos orais sejam apreendidos pelos estudantes para fins de comunicação, há a necessidade de uma abordagem didática em sala de aula. Em nosso projeto de ensino, o gênero estruturante⁷ é a *exposição oral*, que é popularmente conhecida (e de forma genérica) como *apresentação oral*, podendo ser caracterizada como um “[...] gênero textual público, relativamente formal e específico [...]”, nas palavras de Dolz et al. (2004, p. 185).

Consoante o *Dicionário de gêneros textuais*, escrito por Costa (2009, p. 107-108, grifo nosso), a exposição oral é um

[...] discurso (v.) em que se desenvolve um assunto (conteúdo referencial), ou transmitindo-se informações, ou descrevendo-se, ainda, explicando-se algum conteúdo a um auditório de maneira bem estruturada. Trata-se de um **gênero público pelo qual um expositor especialista faz uma comunicação (v.) a um auditório que se dispõe a ouvir e aprender alguma coisa sobre o tema desenvolvido**. Portanto, pressupõe-se uma assimetria entre expositor e auditório que é quebrada tanto pela disposição do público que assiste a ele quanto pela tática discursiva do locutor que, ao longo da exposição, constrói o texto levando em conta o conhecimento enciclopédico que o auditório parece ter, bem como suas expectativas e interesses.

Nesse sentido, o gênero exposição oral torna-se uma ferramenta eficiente para a comunicação de informações a um público específico que, a propósito, precisa ser considerado pelo expositor, no planejamento da exposição e produção do gênero. Nele, subjaz uma assimetria de poder entre o indivíduo que apresenta e quem assiste ao assunto abordado, pois é o expositor quem controla a tomada da palavra. No entanto, dependendo de como o locutor age no momento da exposição, pode conferir

⁷ Se refere ao principal gênero abordado em um PDG.

mais poder para que o público possa participar. Assim, o expositor pode considerar (ou não) suas reações (verbais e não verbais), que são imprescindíveis para a progressão do tema da exposição. Então, a partir da resposta do público o expositor, inclusive, pode adotar um rumo diferente do que estava prevista no roteiro.

Em relação ao gênero, Dolz et al. (2004, p. 190) indicam que ele “[...] exige um bom domínio da estruturação de um texto longo e da explicitação das mudanças de níveis do texto”. Portanto, já que a exposição oral pode ter uma duração expressiva, é importante que o expositor conheça muito bem o tema, tornando-se especialista no assunto, e oriente os ouvintes à medida que progride com ele.

Em relação à organização interna, o gênero exposição oral é composto pelas seguintes partes: abertura; introdução ao tema; apresentação do plano da exposição; desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas; recapitulação e síntese; conclusão e encerramento (DOLZ et al., 2004). Essas fases são detalhadas no subcapítulo 3.1.1 *Modelo item Didático de Gênero*, procedimento adotado para a proposta de ensino e descrito na Metodologia deste trabalho.

Além de representar um recurso de transmissão de conteúdo a um público, o gênero também fornece, a quem apresenta, a oportunidade de investigar o modo como se organiza a construção do conhecimento (DOLZ et al., 2004). Dessa maneira, o momento de dividir o que foi pesquisado com alguém é antecedido pela escolha de um tema de pesquisa, pelo levantamento de hipóteses, pela definição dos limites da pesquisa, a partir do problema levantado.

Nessa perspectiva, compreendemos a necessidade de serem tratados, concomitantemente com o gênero, os elementos básicos da pesquisa científica, em nível escolar, que se justifica pela estrutura interna e em função da finalidade da exposição oral: a comunicação oral de conhecimentos. Assim, utilizamos como técnica a *estratégia dos “porquês”*, proposta no livro *Projetos de pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula*, publicado em 2007 e da autoria do professor de metodologia científica Jorge Santos Martins. O livro, a propósito, é uma das pouquíssimas obras voltadas a procedimentos de pesquisa em contexto escolar.

Conforme destaca o professor Jorge Santos Martins, a técnica tem “[...] a função de estimular e desenvolver neles o senso crítico, isto é, a capacidade de discutir problemas de forma inteligente sem se agarrar com afinco às suas próprias opiniões ou a chavões das opiniões coletivas do senso comum [...]” (MARTINS, 2007, p. 48). A partir dessa estratégia, buscamos explorar o *ato de perguntar*, visto que a

curiosidade é fundamental a qualquer investigação, o que acaba impulsionando e qualificando qualquer pesquisa. Foi a partir de questionamentos (o quê? por quê? como? e para quê?) que novas coisas já foram e têm sido descobertas no planeta, referentes a diversas áreas de conhecimento.

Conforme Dolz et al. (2004, p. 192), o trabalho didático com a exposição oral deve, em linhas gerais, proporcionar os seguintes aprendizados:

- tomada de consciência da situação de uma exposição; de sua dimensão comunicativa que leva em conta a finalidade, o destinatário etc.;
- exploração das fontes de informação; utilização de documentos (tais como: gráficos, transparências, gravações);
- estruturação de uma exposição; hierarquização das ideias e elaboração de um plano segundo estratégias discursivas;
- desenvolvimento das capacidades de exemplificação, ilustração e explicação;
- antecipação das dificuldades de compreensão e uso da reformulação (em forma de paráfrase ou definição);
- desenvolvimento da competência metadiscursiva e, em particular, das capacidades de explicitar a estruturação da exposição (solicitada, por exemplo, no momento da apresentação do plano, da concussão); de marcar as mudanças de nível (texto/paratexto, por exemplo) e de etapas no discurso;
- tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal;
- preparação e oralização de notas.

Podemos destacar, conforme os aprendizados mencionados, as seguintes habilidades e competências: *exemplificação/ilustração*, *explicação*, *reformulação*, *metalinguagem*, *oralização* e a articulação entre *a linguagem oral e o comportamento corporal*. Assim, cada uma dessas habilidades exige o emprego de marcas verbais (e não verbais), que atuam como sinalizadores para o público, auxiliando o na compreensão da exposição oral. Por exemplo, na exemplificação/ilustração, é comum o uso de expressões como “*por exemplo*”, “*para exemplificar...*”, “*tal como*” etc.; na explicação, “*já que*”, “*uma vez que*”, “*pois*”, “*porque*”, “*visto que*”, entre outras; na reformulação, “*em outras palavras*”, “*ou seja*”, “*isto é*”, “*isto quer dizer...*”, “*ou melhor*”, entre outras; com a oralização, as marcas imprimidas no volume, no tom e no ritmo da voz, podem seduzir o público, a fim de captar sua adesão ao discurso proferido.

Ainda, a exposição oral envolve um exercício da competência *metadiscursiva*, que, para Dolz et al. (2004, p. 188), “[...] torna transparentes, explícitas, tanto para o auditório como para o expositor, as operações de planejamento em jogo”. Essa competência geralmente é praticada na fase *apresentação do plano da exposição*, em

que o expositor compartilha com o público o caminho que irá percorrer mediante o seu discurso.

Vale destacar, conforme apontam Dolz et al. (2004), que o discurso da exposição oral é representado por um falar *relativamente formal*. Além disso, está condicionado a uma situação de comunicação específica. Em decorrência disso, é esperado que o expositor, em determinados momentos, adapte o seu discurso a um modo de falar informal como, por exemplo, quando for compartilhar alguma experiência vivida para justificar a razão da escolha do seu tópico de pesquisa e/ou lançar uma simples pergunta a seu público. Por ser relativamente formal, espera-se que ele transite entre a formalidade e a informalidade, escolhendo as estratégias adequadas para cada momento da exposição.

Após a exposição dos conceitos de gênero textual e da caracterização do gênero exposição oral, no próximo subcapítulo, detalharemos o procedimento metodológico para a aplicação de um PDG em sala de aula.

2.6 Projeto didático de gênero: um procedimento metodológico

De acordo com Kersch e Guimarães (2014), o PDG,

[...] se caracteriza como um guarda-chuva que abriga, a partir de uma escolha temática, o trabalho com um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social, verificando as esferas de circulação dos gêneros trabalhados (e, na medida do possível, fazendo-os também circular fora da esfera escola) (KERSH; GUIMARÃES, 2014, p. 24).

Assim, entendemos que esse procedimento, além de contemplar atividades organizadas em torno de um ou mais gêneros textuais, tem “[...] a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social” (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 28). Ainda, no cerne de sua proposta, a linguagem (oral) é concebida como um *conjunto de práticas sociais* (BRONCKART, 2006; MARCUSCHI, 2010) e utilizada para as pessoas *fazerem* coisas no mundo.

A partir dessa concepção, as práticas sociais de linguagem (oralidade, leitura, escrita, análise linguístico-semiótica) não devem restringir-se apenas ao ambiente escolar, mas a reflexão sobre a possibilidade de produzir linguagem fora do espaço escolar seja oportunizada aos alunos, a fim de que possam transformar, por meio dela, a realidade em que vivem. Ou seja, compreendam essas práticas

como formas de agir no mundo.

Certamente, o PDG instrumentaliza o docente para um trabalho efetivo com o aluno. Assim, esse deve partir da observação da sua realidade, isto é, das práticas sociais compartilhadas por ele e os colegas, com o intuito de perceber as aprendizagens necessárias àquele espaço-tempo. Como a exposição oral é um gênero relativamente formal, o que pode fazer com que os alunos tenham dificuldade de produzi-lo, já que não é um gênero falado frequentemente em sua rotina, é importante a adoção de procedimentos didáticos, como o PDG.

Além disso, o PDG unifica dois procedimentos metodológicos promissores: a *sequência didática*, conforme a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e os *projetos de letramento*, desenvolvidos por Kleiman (2000 *apud* GUIMARÃES; KERSCH, 2014). Porém, como a sequência didática foi uma proposta metodológica criada tomando como base a realidade escolar suíça, o PDG, ao agregar a ela os pressupostos dos projetos de letramento, acabou criando um artefato metodológico mais autêntico em relação à realidade das escolas brasileiras.

Em relação às etapas, o PDG organiza-se por apresentação da situação de comunicação, produção inicial diagnóstica, módulos, produção final, construção coletiva da grade avaliativa, reescrita e circulação do gênero. A seguir, detalhamos cada uma de suas fases:

- **Apresentação da situação de comunicação:** esta etapa é o primeiro contato dos alunos com o gênero textual. Nela, os professores apresentam, em linhas gerais, o contexto e o tema a ser abordado.
- **Produção inicial:** neste momento, os alunos são encorajados a produzirem textos (orais ou escritos), a fim de que o professor avalie o grau de conhecimento deles acerca do gênero estruturante a ser abordado. Todavia, nesta etapa, não é esperado que os alunos tenham conhecimento prévio em relação a como produzir o gênero, por se tratar de uma atividade diagnóstica.
- **Oficinas⁸:** com base nas produções iniciais dos alunos, os professores observam se há ou não lacunas no seu aprendizado e, assim, passam a planejar as aulas que contemplem tanto a temática a ser explorada quanto saberes necessários para a produção do gênero.

⁸ Apesar de o PDG adotar o termo *oficina*, em nosso projeto, o utilizamos para designar *aula*.

- **Produção final:** após a realização das oficinas pelos alunos, nesta fase, eles realizam uma produção textual com base na temática escolhida e em conformidade com as características composicionais do gênero pretendido, conforme os conhecimentos construídos ao longo das oficinas.
- **Construção da grade avaliativa:** além de participarem das discussões relacionadas ao tema e realizarem as produções textuais, os alunos, assim como os professores, elencam critérios para compor a grade avaliativa, que explicita as habilidades que devem ser avaliadas na produção final do(s) gênero(s).
- **Reescrita:** esta fase prevê a retomada das produções finais pelos alunos, a fim de que procedam à adequação ao gênero, com base nos quesitos a serem avaliados.
- **Circulação do gênero:** após a concretização das etapas anteriores, as produções devem circular na comunidade. Deve haver o cuidado para que não fiquem restritas apenas à turma.

No capítulo seguinte, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA E DE APLICAÇÃO DO NPDG

Este estudo, de caráter *qualitativo*, constitui-se como uma *pesquisa participante*. De acordo com Siqueira (2002, p. 160), este tipo de pesquisa “[...] investiga determinado fenômeno social com a participação do investigador no universo do informante, objetivando captar os aspectos subjetivos da questão pesquisada”. Ou seja, nesse tipo de pesquisa, além de o pesquisador observar o fenômeno analisado, ele também se insere no contexto em que os dados da pesquisa são gerados, neste caso, o ambiente virtual escolar.

Dessa forma, buscamos investigar o tema da oralidade no contexto escolar, a partir da seguinte pergunta norteadora: as práticas de oralidade constantes do NPDG com os alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal se alinham aos princípios assumidos pela pedagogia do oral?

Além disso, formulamos a seguinte hipótese de trabalho: *as práticas de oralidade orientadas pela Pedagogia do oral são impactadas por fatores, como (i) o acesso a recursos tecnológicos por professores e alunos; (ii) a instrumentação teórico-metodológica docente; e (iii) as relações de poder no sistema educacional.*

A seguir, descrevemos a etapa de coleta dos dados da pesquisa.

3.1 Coleta dos dados da pesquisa

Os dados a serem analisados nesta pesquisa provêm do projeto desenvolvido na atividade acadêmica de Estágio supervisionado no ensino fundamental: português, na modalidade remota, no segundo semestre letivo de 2020, em um escola pública municipal localizada no bairro Centro, no município de Tupandi, Rio Grande do Sul. A cidade de Tupandi fica localizada na região do Vale do Caí e se avizinha dos municípios de Bom Princípio, Harmonia, São José do Sul, São Pedro da Serra, Salvador do Sul e Barão. Possui, segundo informações do site do IBGE (Censo 2020), uma população estimada em 4.939 habitantes. Além disso, sua economia está baseada, principalmente, na produção agropecuária.

A instituição escolar, à época, atendia a 571 alunos, regularmente matriculados, e contava com 42 professores. Em relação ao quadro mais amplo de funcionários, há 3 merendeiras, 3 serventes, 1 porteiro, 1 bibliotecária, 1 secretária, 1 recepcionista, 1 orientadora pedagógica e 2 monitores. Quanto às instalações, a escola

dispõe de laboratório de informática, sala de vídeo, auditório, ginásio, quadra de esportes e salas de aula com quadro verde. Os alunos, de modo geral, pertencem tanto à classe média baixa quanto à classe média alta. Apesar de ser um município rural, a renda de suas famílias também provém de outros setores da economia, como indústria, comércio e prestação de serviços.

O projeto didático de gênero, intitulado *Ih, agora é minha vez! Pesquisa, oralidade e linguagem não verbal*, foi desenvolvido em 26 horas-aula, durante os meses de outubro, novembro e dezembro, com a turma de sexto ano dessa escola. A turma é composta por 22 alunos, dos quais 10 são meninos e 12 são meninas. As interações ocorreram mediante o uso das plataformas virtuais *Google Classroom*, *Jamboard*, *Padlet*, *Google Meet* e *WhatsApp*.

Em outubro, as aulas foram ministradas às segundas-feiras, das 09h30min às 11h30min e, em novembro, às segundas e quintas-feiras, no mesmo horário. Em dezembro, ocorreu o encerramento do projeto com os alunos. Nesse período, também planejamos atividades que foram impressas e entregues pela escola, visto que três alunos da turma não possuíam acesso à Internet. Assim, no início de cada mês, um familiar se dirigia até a escola para a retirada de material.

Cabe destacar aqui, igualmente, que a etapa de observação do desempenho dos alunos, nas aulas ministradas pela professora titular, não pôde ocorrer presencialmente, em função do isolamento social em decorrência da pandemia de covid-19. Como alternativa, nos reunimos com ela, por meio de uma chamada de vídeo na plataforma *Meet* e, a partir do relato da docente, soubemos que os alunos demonstravam certo grau de ansiedade, causado pela dinâmica do ensino remoto e por conta do isolamento social.

Sentimos a necessidade, após a etapa de observação, de abordar o tema da ansiedade, a fim de que pudessem lidar melhor com as aflições causadas pela rotina da quarentena e pelas tarefas escolares realizadas de casa. Em vista disso, decidimos trabalhar com o gênero exposição oral, na proposta do PDG, para que os alunos pudessem expor e compartilhar dúvidas, interesses, ideias, sentimentos, e assim por diante. Pelo fato de o gênero envolver procedimentos básicos de pesquisa, como escolha de um tema e sua delimitação, não a restringimos à ansiedade. Nesse sentido, na aula 07, concedemos a liberdade para que definissem o assunto a ser pesquisado e compartilhado oralmente com a turma.

Para melhor descrever os procedimentos empregados no NPDG, dividimos a exposição em duas seções: *modelo didático de gênero* (doravante MDG), no qual especificamos o contexto de produção, a estrutura composicional, o conteúdo temático, o estilo, o contexto de circulação e a finalidade do gênero exposição oral; e *Detalhamento do NPDG desenvolvido com a turma de sexto ano*, em que descrevemos a proposta de produção inicial, os módulos (aulas) e a atividade de produção final do gênero, direcionado à turma de 6º ano do ensino fundamental.

A seguir, detalhamos cada uma delas.

3.1.1 Modelo didático do gênero exposição oral

De acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2004), todo gênero textual de referência, quando entra para a escola, sofre transformações necessárias, já que, além de ser um *instrumento de comunicação*, ele precisa funcionar como *objeto de aprendizagem*. Para isso, a construção de um MDG torna-se um instrumento essencial para guiar o ensino do gênero, pois, a partir dele, são tomadas decisões em relação às atividades a serem propostas a uma turma. A propósito, aqui ressaltamos que o MDG não pode ser ensinado tal como é, já que ele serve apenas como um modelo de referência para o professor, que selecionará as habilidades a serem desenvolvidas no contexto de atividades e em torno de um gênero textual.

Ademais, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) salientam que a construção do MDG se sustenta em três aspectos: o princípio de *legitimidade*, pelo fato de os saberes serem legitimados com base nas contribuições teóricas de especialistas; o princípio de *pertinência*, que diz respeito às escolhas dos saberes necessários a serem contemplados, tendo em vista as capacidades dos aprendizes; e, por último, o princípio de *solidarização*, que se refere à possibilidade de os saberes serem modificados e se distanciarem do contexto inicial, ora legitimados pela teoria.

Em nosso projeto de ensino, o gênero estruturante é a exposição oral, já caracterizado no subcapítulo *2.5 Da definição bakhtiniana de gênero ao gênero exposição oral*, da fundamentação teórica. Ainda, além do gênero oral, também propomos atividades em torno dos gêneros *roteiro* e *cartaz*. A finalidade do trabalho com o roteiro se justifica pela necessidade do planejamento do discurso oral da exposição, pelos alunos. Apesar de estarem acostumados a apresentarem trabalhos oralmente, nas diversas disciplinas do currículo, na maioria das vezes o fazem de

modo desorganizado, com poucos critérios para a seleção das informações a serem expostas. Assim, a escrita do roteiro oportuniza o exercício de um planejamento, uma vez que os alunos precisam organizar os momentos de fala, conforme as etapas previstas pelo gênero, e prever o grau de conhecimento de seus colegas, a fim de diminuir a distância entre eles e o tema de pesquisa abordado.

Assim como o roteiro, o gênero cartaz também se torna um facilitador para o trabalho com a exposição oral, já que, além do texto verbal, pode comportar imagens, esquemas, tabelas, gráficos, entre outros recursos visuais que, certamente, atuam como coadjuvantes na atividade de expor oralmente conceitos e fenômenos, por vezes, complexos. Sendo assim a linguagem verbal e a não verbal devem se articular, conferindo coerência ao todo da exposição oral, visto que a coerência do texto, além de ser linguística, também é “[...] *contextual, extralinguística, pragmática*, enfim, no sentido de que depende também de outros fatores que não aqueles puramente internos à língua” (ANTUNES, 2005, p. 176, grifos da autora).

A seguir, delineamos os saberes a serem explorados com os alunos em torno do gênero exposição oral, no contexto do sexto ano do ensino fundamental, conforme o MDG.

Quadro 1 – Modelo didático do gênero exposição oral

Contexto de Produção	Conforme Costa (2009, p. 107-108), em <i>Dicionário de gêneros textuais</i> , a exposição oral se refere a um “[...] discurso em que se desenvolve um assunto (conteúdo referencial), ou transmitindo-se informações, ou descrevendo-se ou, ainda, explicando-se algum conteúdo a um auditório de maneira bem estruturada. Trata-se de um gênero público pelo qual um expositor especialista faz uma comunicação a um auditório que se dispõe a ouvir e aprender alguma coisa sobre o tema desenvolvido”. Para o contexto deste projeto de ensino, devido à impossibilidade da presença física do público (auditório), o suporte usado para produzir o gênero é o vídeo gravado ou a videoconferência, dependendo da possibilidade de o aluno estar ou não conectado ao <i>Google Meet</i> no horário da apresentação de sua produção final. Ainda quanto à produção, a exposição oral também está ligada ao uso da linguagem não verbal, já que a expressão corporal do expositor e os recursos de imagem de que dispõe contribuem para a melhor exposição da temática e para alcançar o engajamento do público ouvinte.
Estrutura Composicional	O gênero discursivo exposição oral, segundo Dolz et al. (2004), constitui-se das seguintes fases, ou roteiro: (1) <i>abertura</i> , em que o expositor se dirige ao público ouvinte cumprimentando-o; (2) <i>introdução ao tema</i> , em que o tema a ser exposto

	<p>é apresentado e delimitado ao público, despertando nele o interesse e a curiosidade; (3) <i>apresentação do plano da exposição</i>: momento em o expositor compartilha brevemente com o público as etapas de sua apresentação, isto é, o caminho que irá percorrer ao abordar o tema; (4) <i>desenvolvimento e encadeamento dos subtemas</i> que foram explicitados no plano da exposição; (5) <i>recapitulação e síntese</i>, quando o expositor rememora e resume os principais pontos de sua apresentação, preparando o público para o fim da exposição; (6) <i>conclusão</i>, em que o locutor “amarra” tudo o que foi exposto anteriormente, levando os ouvintes a determinada conclusão, suscitando, inclusive um novo problema com o qual o interlocutor tenha que lidar; e o (7) <i>encerramento</i>: momento em que o expositor se despede do público e faz seus agradecimentos.</p>
<p>Conteúdo Temático</p>	<p>A exposição oral permite explorar diversas temáticas interessantes, mediante a pesquisa e a busca de informações relevantes para determinado público. Procuramos, inicialmente, abordar o tema <i>ansiedade</i>, porém deixamos livre a escolha do tema de pesquisa e apresentação para os alunos, já que refletimos com eles sobre a importância da pergunta e da curiosidade, além de serem abordadas as etapas de uma pesquisa científica. Sendo assim, eles apresentaram interesses e temas diferentes (assédio, depressão, carros, covid-19, Literatura, Internet e Deus), os quais deveriam ser delimitados e problematizados.</p>
<p>Estilo</p>	<p><u>Linguagem</u>: apresenta linguagem clara e objetiva. Em relação ao grau de formalidade, a exposição oral é um gênero relativamente formal, isto é, evita-se o uso de palavras informais; o excesso de formalismo pode comprometer a compreensão do tema pelo público.</p> <p><u>Marcas linguísticas</u>: adjetivos qualificadores; conectores (pronomes, advérbios e conjunções) para sinalizar as mudanças de percurso no discurso; perguntas e frases de efeito utilizadas para captar a atenção do público; palavras e expressões usadas para cumprimentar e despedir-se.</p> <p><u>Nível de objetividade</u>: seleção de informações importantes com base em pesquisa prévia, em fontes diversificadas, a partir de um tema de interesse. Essas informações são organizadas e irão compor um roteiro de apresentação, construído a partir de determinada situação de comunicação e respeitando as cinco etapas básicas de uma exposição oral (abertura, introdução, desenvolvimento, conclusão e encerramento).</p> <p><u>Estrutura frasal</u>: apresenta orações no modo indicativo. Em relação aos tempos verbais, passado, presente e futuro podem ser usados em diferentes etapas da exposição: no presente, para evidenciar fatos; no passado, para relatar experiência; no futuro para compartilhar com o público o tema que será abordado.</p>

	<u>Recursos extralinguísticos</u> : uso de cartaz e linguagem corporal (gestos, voz, postura, olhar, entre outros).
Contexto de Circulação e Finalidade do Gênero	Em razão do distanciamento social necessário, entendemos que o gênero devesse circular no meio virtual. Assim, decidimos que o melhor veículo de circulação seria a página da escola, na rede social <i>Facebook</i> . Porém, conforme disposto na Lei brasileira 9.504/97, ficou vedada a propaganda institucional de órgãos públicos, no período de três meses anteriores à data das eleições municipais (15/11/2020). Por esse motivo, não nos foi permitido o compartilhamento das produções na rede social da escola, já que as instituições públicas, nesse período, não deveriam postar conteúdo na mídia. Assim, esta também foi a decisão adotada pela escola. Como alternativa, as exposições foram reunidas em um único vídeo e compartilhadas, em um grupo interno da turma, no <i>WhatsApp</i> , com a autorização da orientadora pedagógica. A produção da exposição tem a finalidade de: (1) desenvolver competências relacionadas à comunicação oral; (2) compartilhar temas de interesse dos alunos, por meio da pesquisa escolar e com inspiração no método científico; (3) divulgar ciência.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Vale ressaltar, conforme Abreu-Tardelli e Apostolo (2018), que a estrutura do MDG não é inflexível, visto que a sua construção se coloca em estágio de permanente transformação em função das práticas escolares, que, de tempos em tempos, são superadas ou atualizadas. Sendo assim, a estrutura do MDG pode sofrer alterações oriundas de novos estudos do gênero contemplado; das mudanças das prescrições relativas ao gênero, em documentos oficiais; das capacidades e dificuldades demonstradas pelos alunos; e das experiências de ensino e de aprendizagem do gênero (DOLZ et al., 2004).

No NPDG, optamos por trabalhar apenas cinco das sete etapas previstas na exposição oral, conforme descritas na estrutura composicional, no modelo didático de gênero. Essa escolha se deu em razão do nível de ensino com o qual trabalhamos, o sexto ano do ensino fundamental, e levando em consideração a curta duração da apresentação dos alunos. Assim, as fases *apresentação do plano da exposição, recapitulação e síntese* não foram contempladas nas atividades, pois tais fases são comumente utilizadas em exposições com duração mais longa, em que se faz necessária a explicitação do percurso a ser trilhado pelo discurso do expositor, além da necessidade de retomada e da síntese de informações, quando o expositor lida com um grande volume de informações.

No item seguinte, ocupamo-nos com o detalhamento das aulas que integram o NPDG.

3.1.2 Detalhamento do NPDG desenvolvido com a turma de 6º ano

Os objetivos traçados para o NPDG em torno do gênero exposição oral são (1) reconhecer os elementos constituintes do gênero discursivo exposição oral; (2) pesquisar, em fontes diversas e confiáveis, temas de interesse; (3) utilizar a linguagem corporal (gestos, volume, tom de voz) como recurso não verbal de apoio para a produção do texto oral; (4) retextualizar o roteiro para a modalidade oral da língua; (5) planejar e produzir uma exposição oral em torno de um tema de interesse, levando em conta os elementos da situação de comunicação e as etapas de uma exposição oral.

Como se trata de um projeto mais extenso, em razão do seu detalhamento, faz-se necessária uma síntese das atividades contempladas ao longo de 13 aulas. Cabe-nos lembrar que, além de termos planejado aulas para a modalidade *on-line*, fizemos o mesmo para os alunos que retiravam as atividades, em versão *impressa*, na escola. Em relação à versão impressa, não houve alterações significativas quanto às temáticas, se comparadas à versão *on-line*. Nós apenas adequamos a proposta *on-line* ao canal de transmissão gráfico, por meio de textos e de imagens impressas.

No entanto, os alunos que não tinham acesso à Internet ficaram um pouco prejudicados, já que a conectividade remota é uma condição determinante para o desenvolvimento do projeto e, especificamente, para a produção final do gênero, realizada por meio de chamada de vídeo síncrona e gravação de vídeo. Como produção inicial, optamos por propor uma atividade diagnóstica mais fácil de ser executada, já que não seria possível a realização de uma interação síncrona por meio de vídeo, naquele momento. Assim, o gênero proposto na etapa da produção inicial foi a *apresentação*, a fim de que pudéssemos conhecer melhor os alunos e oportunizar a eles a fala espontânea, visto que embora a exposição se configure como um gênero relativamente formal.

No Quadro 2, a seguir, apresentamos um resumo das atividades *on-line* do NPDG, assim como os objetivos a serem alcançados pelos alunos, os procedimentos e os materiais necessários a cada aula.

Quadro 2 – Síntese das aulas *on-line***Aulas 1 e 2**

- Datas: 05/10/2020 e 19/10/2020.
- Interação: aula 1 (assíncrona); aula 2 (síncrona).
- Plataformas: aula 1 (*Google Classroom*); aula 2 (*Google Meet*, *Google Classroom* e *Padlet*).
- Duração: 1 hora-aula síncrona e 3 horas-aula assíncronas.
- Tema: apresentação do projeto, dos professores e produção inicial.
- Objetivo(s): (1) conhecer os professores e a proposta de ensino; (2) gravar um vídeo de *apresentação*; (3) interagir na plataforma *Padlet*.
- Recursos: computador ou *smartphone* e acesso à Internet.
Avaliação: participação e engajamento dos alunos nas atividades; a avaliação relacionada à gravação do vídeo tem caráter diagnóstico.
- Procedimentos:
 - Na aula 1, postamos o vídeo em que nos apresentamos, para os alunos, no mural de atividades da turma, na plataforma *Google Classroom*. No vídeo, compartilhamos a proposta do NPDG e tratamos da importância da comunicação entre as pessoas. Além disso, abordamos a intencionalidade na comunicação, já que as interações sociais são construídas tendo em vista um propósito a ser alcançado. Em seguida, os alunos são convidados a gravarem uma *apresentação oral* em vídeo, a ser divulgada no *Google Classroom*, em que falam sobre si, seus interesses e sobre a rotina na pandemia, conforme as orientações dadas.
 - Na aula 2, fazemos uma breve recapitulação sobre a proposta de trabalho em torno do gênero exposição oral e sanamos dúvidas que os alunos poderiam ter em relação ao horário das aulas, à entrega das atividades, à avaliação, entre outros assuntos. Em seguida, questionamos sobre a experiência de preparação e gravação do vídeo referente à produção inicial (apresentação oral), proposta na primeira aula. Em seguida, os alunos acessam um link para a plataforma *Padlet*, a fim de responderem às perguntas de sondagem em relação à comunicação humana e ao que já

conhecem sobre gênero orais, assim como para redigirem comentários críticos sobre a postagem dos colegas.

Aula 3

- Data: 26/10/2020.
- Interação: síncrona e assíncrona.
- Plataformas: *Google Classroom* e *Google Meet*.
- Duração: 2 horas-aula (1 hora-aula síncrona e 1 hora-aula assíncrona).
- Tema: caracterização da situação de comunicação da exposição oral.
- Objetivos: (1) compreender as características essenciais da situação de comunicação do gênero exposição oral; (2) refletir sobre o uso consciente do aparelho celular.
- Recursos: computador ou smartphone e acesso à Internet.
- Avaliação: participação e realização das atividades propostas.
- Procedimentos: os alunos são recebidos na sala virtual do *Google Meet*. Então, apresentamos, por meio de slides, os comentários escritos por eles no *Padlet* da aula anterior. Essa atividade tem o objetivo de preparar o terreno para a apresentação das características da situação de comunicação do gênero público exposição oral, em que um expositor, considerado especialista em determinado assunto, se dirige a um público com a intenção de transmitir-lhe algum conhecimento. Chamamos a atenção para o fato de o gênero ser um instrumento importantíssimo para a construção e compartilhamento de conhecimento, o qual pode contribuir com a melhoria na qualidade de vida das pessoas em vários aspectos, pois informar e informar-se combate a alienação. Além disso, abordamos o fato de uma exposição oral não estar restrita aos cientistas, mas qualquer pessoa, seja por iniciativa própria ou vinculada a alguma instituição, como a escola, pode planejá-la e compartilhar conhecimento com as pessoas pertencentes àquela comunidade. A fim de praticarem o que aprenderam sobre a situação de comunicação do gênero, os alunos assistem ao vídeo expositivo, intitulado *Uso do Celular*, de autoria de uma aluna do 6º ano do fundamental, publicado no canal *TedxTalks*, no *Youtube*, em que ela propõe soluções para o uso excessivo do celular por meio de aplicativos do próprio aparelho. Após o

vídeo, os alunos respondem a perguntas para explorarem os elementos básicos da situação de comunicação apresentada no vídeo (tema, identidade do público e da expositora e finalidade), assim como os recursos extralinguísticos empregados pela expositora.

Aula 4

- Data: 05/11/2020.
- Interação: assíncrona.
- Plataformas: *Google Classroom*.
- Duração: 2 horas-aula.
- Tema: fases de abertura e introdução da exposição oral.
- Objetivos: (1) conhecer o gênero exposição oral e as fases de abertura e introdução; (2) identificar características que não pertencem à exposição oral; (3) definir temas de interesse a serem investigados.
- Recursos: computador ou celular e acesso à Internet.
- Avaliação: participação dos alunos na realização das atividades propostas.
- Procedimentos: nesta data, não ocorre interação síncrona com os alunos por meio de vídeo, mas são postados materiais com atividades, no mural da turma, no *Google Classroom*. São abordadas as características gerais da exposição oral e as etapas de abertura e introdução, por meio de uma apresentação de slides gravada em vídeo e compartilhada no mural da turma, no *Google Classroom*. Na fase da abertura, a pessoa cumprimenta o público e traz algumas informações breves sobre si; na fase da introdução, ela pode usar estratégias, como perguntas, narração de uma história, compartilhamento de uma notícia, charge etc., a fim de captar a atenção do público (os colegas da turma e professores) e prepará-los para o tema a ser abordado na apresentação. Como atividades, propomos uma tabela com afirmações falsas e verdadeiras sobre o gênero e suas fases iniciais – abertura e a introdução –, de modo que os alunos devem assinalar, conforme a informação seja verdadeira ou falsa. Além disso, leem as transcrições de duas exposições: uma delas referente à nomofobia (medo de ficar sem celular) e a outra, uma apresentação criada por uma criança para a Feira de Ciências de sua escola sobre o tema vulcões. Após assistirem aos vídeos,

respondem às questões¹ de análise linguístico-semiótica relacionadas aos dois textos lidos. Por último, são orientados a pensar sobre algo que gostariam de pesquisar, partindo de um tema amplo para o específico, conforme orientações com exemplos demonstrados mediante uma tabela.

Aula 5

- Data: 09/11/2020.
- Interação: assíncrona.
- Plataformas: *Google Classroom*.
- Duração: 2 horas-aula.
- Tema: as etapas desenvolvimento, conclusão e encerramento da exposição oral.
- Objetivos: (1) conhecer as características das etapas desenvolvimento, conclusão e encerramento; (2) refletir sobre a importância da dúvida e sobre o ato de perguntar; (3) refletir sobre a importância da curiosidade nos adultos e nas crianças.
- Recursos: computador ou celular e acesso à Internet.
- Avaliação: participação na realização das atividades.
- Procedimentos: assim como ocorre na aula 4, as etapas da exposição oral são compartilhadas com os alunos por meio de um vídeo gravado e postado no *Google Classroom*. Nesta aula, são detalhadas as fases desenvolvimento, conclusão e encerramento. Ao abordarem a etapa do desenvolvimento, ressaltamos o fato de uma exposição oral ter caráter expositivo-argumentativo, pois, além de informar, também visa convencer o interlocutor (espectadores), na tentativa de esclarecer um tópico levantado na introdução. Na sequência, é proposta uma atividade de relacionar colunas, em que eles devem associar uma afirmação a uma determinada palavra (ou conjuntos de palavras), a fim de construir um conceito. Por exemplo, a afirmação “Esta etapa é semelhante ao ato de desamarrar um nó” deve ser associada à

¹ São postados gabaritos com as respostas esperadas para as atividades de cada aula, na aula subsequente, já que não foi possível estar com os alunos sincronicamente em boa parte do projeto. Seria importante que houvesse um momento para discussão em grande grupo. Além disso, os alunos mantiverem contato conosco, sempre que houve dúvidas em relação às atividades, seja pelo *Google Classroom*, seja pelo *Whatsapp*.

palavra “desenvolvimento”; a afirmação “Nesta etapa, o expositor agradece ao público”, à palavra “encerramento”, e assim por diante. Ainda, nesta aula, propomos a leitura de um texto, cujo título é *Como, onde, quando, por quê?* publicado *on-line*, no site da Revista de divulgação científica *Ciência Hoje das Crianças*. O texto aborda a importância do ato de perguntar para o ser humano e é finalizado com um poema de Clarice Lispector, que se chama *Sou uma pergunta*. Após a leitura do texto, é postado no *Google Classroom* um documento com exercícios de escrita e análise linguística. Nessa atividade, os alunos precisam: (1) identificar o tema; (2) escrever um comentário em que tratam de que forma a investigação está presente na vida da autora; (3) expressar sua opinião em relação a uma ideia defendida por ela; (4) perceber semelhanças e/ou diferenças entre o texto lido e o de uma exposição oral; (5) apresentar algumas características de uma pessoa curiosa e compará-las às apresentadas pela locutora.

Aula 6

- Data: 12/11/2020.
- Interação: assíncrona.
- Plataformas: *Google Classroom*.
- Duração: 2 horas-aula.
- Tema: o corpo fala: integração entre linguagem verbal e não verbal.
- Objetivos: (1) compreender que a comunicação oral vai muito além da simples transmissão de informações pela voz; (2) praticar a linguagem corporal por meio de uma dinâmica.
- Recursos: computador ou celular e acesso à Internet.
- Avaliação: não houve interação na data desta aula².
- Procedimentos: nesta aula, pretendíamos explorar a linguagem corporal por meio de uma dinâmica, que seria realizada pelo *Google Meet*, porém nenhum aluno compareceu. Inicialmente, convidaríamos os alunos a refletirem sobre o fato de o comportamento corporal também colaborar para a comunicação

² Como os alunos não compareceram ao momento síncrono na data, a dinâmica não pôde ser desenvolvida. Assim, reforçamos a realização de atividades anteriores que estavam pendentes.

oral. Em seguida, abordaríamos, mediante uma apresentação de slides, alguns fatores extralinguísticos que influenciam no momento da fala, como a postura, o ambiente, o olhar, a voz, os gestos, a expressão facial, entre outros. Em relação à escrita, pediríamos que eles dessem exemplos de gêneros que utilizam imagens para expressar o comportamento dos personagens, como charge, história em quadrinhos e tirinha, a fim de observarem como essas imagens contribuem com o sentido do texto escrito. Apesar de a dinâmica não ter sido realizada, postamos a apresentação de slides no *Google Classroom*. Na dinâmica, intitulada *Cena muda*, os alunos teriam que dramatizar cenas aos colegas, contudo sem poder usar a fala ou qualquer objeto. O objetivo da dinâmica é usar apenas o corpo para interpretar as cenas, que seriam sorteadas, a fim de que percebessem o quanto a linguagem do corpo (não verbal) é importante para construir o sentido do que é dito oralmente. Após três tentativas (cada tentativa com duração de 1 minuto) de encenação, os colegas descreveriam o que entenderam da cena e, por fim, a original seria mostrada e haveria uma negociação para escolher a descrição que mais se aproximasse da cena dramatizada. Além da dinâmica, estava prevista uma breve discussão para que os alunos avaliassem a experiência, com base em perguntas.

Aula 7

- Data: 16/11/2020.
- Interação: assíncrona.
- Plataformas: *Google Classroom*.
- Duração: 2 horas-aula.
- Tema: pesquisa I e roteiro para a exposição oral.
- Objetivos: (1) perceber o quanto a ciência e a pesquisa são importantes para a humanidade; (2) usar a estratégia dos *porquês*; (3) esboçar o roteiro da exposição oral.
- Recursos: computador ou celular e acesso à Internet.
- Avaliação: participação dos alunos na realização das atividades.
- Procedimentos: nesta aula, as orientações são postadas no *Google Classroom*, por meio de um arquivo do *Word*. Como atividade, os alunos

devem assistir a um vídeo de animação, intitulado *O mundo sem ciência*, publicado no canal Biocientista Mirim, no *Youtube*. A partir das imagens e da fala da personagem, esperamos que percebam o quanto a ciência é importante na vida de todos, pois o vídeo representa um mundo futurístico, onde grupos anticiência dominam, causando prejuízos à agricultura, à saúde e ao meio ambiente. Salientamos a abordagem com a temática da ciência e pesquisa, já que a organização interna de uma exposição oral, isto é, as suas fases estão intimamente ligados a procedimentos de pesquisa. Após assistirem ao vídeo, os alunos devem responder às perguntas de compreensão referentes ao tema, ao problema e à solução proposta pela personagem cientista. Aliás, eles podem propor uma solução diferente, caso julguem necessário. Além da atividade relacionada ao vídeo, é brevemente abordada a noção de *método científico*, mediante uma apresentação de slides, a fim de que os alunos compreendam as etapas básicas da pesquisa científica, isto é, as fases da construção de conhecimento científico. Para a apreensão do método científico, apresentamos uma imagem que mostra que os bebês, por exemplo, já são capazes de observar, criar hipóteses, realizar experimentos, avaliar ideias e tirar conclusões. Para praticar o conhecimento construído sobre o método científico, oferecemos uma tabela para detalharem o que gostariam de pesquisar, a fim de apresentarem na produção final do NPDG. Na tabela, constam as seguintes perguntas: O quê (tema, delimitação do tema e problema)? Por quê (justificativa)? Como (caminhos adotados para resolver o problema)? Para quê? (finalidade da pesquisa). Além disso, preparamos um modelo de roteiro direcionado para a exposição oral e informamos que ele seria uma sugestão. Eles poderiam proceder de modo diferente ao organizarem as suas falas para a apresentação. Salientamos a necessidade de elaboração desse roteiro, como forma de se prepararem para a produção final.

Aula 8

- Data: 19/11/2020.
- Interação: assíncrona.
- Plataformas: *Google Classroom*.

- Duração: 2 horas-aula.
- Tema: aula de pesquisa II.
- Objetivos: (1) pesquisar informações em fontes diversas; (2) produzir os rascunhos do cartaz e do roteiro.
- Recursos: computador ou celular, acesso à Internet, livros, revistas, jornais, entre outros.
- Avaliação: participação dos alunos na realização das atividades.
- Procedimentos: nesta data, postamos um documento em *Word*, no *Google Classroom*, com indicações de sites de pesquisa para os alunos acessarem, a fim de buscarem informações para as suas investigações. Alguns desses sites são Superinteressante, Galileu, Ciência Hoje, Ciência Hoje das Crianças, Folha de São Paulo (aba ciência), *National Geographic* Brasil (aba ciência) e os canais Ciência Todo Dia e Nerdologia, no *Youtube*. Além disso, sugerimos a pesquisa em livros, jornais, revistas, entre outros materiais. Ainda nesta aula, postamos um tutorial em *PDF* para auxiliar na confecção do recurso de apoio à exposição oral (cartaz) e para situar os espectadores (colegas) no momento das apresentações. Nesta aula, combinamos também a entrega das primeiras versões do cartaz e do roteiro para avaliação e sugestão de adequações linguísticas.

Aula 9

- Data: 23/11/2020.
- Plataforma: *Google Classroom*.
- Duração: 2 horas-aula.
- Tema: organizando a escrita do roteiro da exposição oral.
- Objetivos: (2) praticar a reformulação do discurso; (1) revisar conteúdos trabalhados até esta aula por meio de um jogo interativo *on-line*.
- Recursos: computador ou celular e acesso à Internet.
- Avaliação: participação na entrega das atividades.
- Procedimentos: havíamos planejado uma aula síncrona com os alunos, porém eles não estiveram presentes. Assim, postamos uma apresentação de slides em que tratamos da importância de abordar o tema de pesquisa de forma lógica, obedecendo a uma sequência de acontecimentos (O que vem

antes? O que vem depois de uma frase? O que vem antes faz sentido para o que vem depois e vice-versa?). Na apresentação, compartilhamos um texto com uso demasiado do termo “depois” (Depois, eles foram até o parque...Depois, eles foram fazer compras...Depois, eles foram para casa...). Então, pedimos para analisarem o texto e melhorarem a sua escrita, eliminando as repetições desnecessárias e substituindo-as por outras com um sentido semelhante. Esclarecemos também que se alguém escreve ou fala dessa maneira, pode acabar cansando o interlocutor, que fica entediado com a mensagem recebida. Posteriormente, elucidamos o conceito de paráfrase, justamente por estarem ainda no processo de escrita do roteiro e, talvez, precisarem introduzir as ideias de uma terceira pessoa em seu texto, como as de um cientista, de um pensador ou de qualquer outra pessoa. Para praticarem o conhecimento construído sobre a paráfrase, propomos um exercício de análise linguística e escrita, em que precisam escrever, com as palavras próprias, as frases ditas por pessoas famosas, como Greta Thunberg, J.K. Rowling e Albert Einstein, assim como outras citações. Pretendemos, com esta atividade, desenvolver a habilidade da reformulação discursiva. Além disso, também orientamos sobre o uso de sinônimos e sugerimos que utilizem dicionários encontrados *on-line*, como o site *Sinônimos*³. Na sequência, oferecemos um jogo em que têm a oportunidade de reforçar os conhecimentos construídos até a presente aula (etapas da exposição oral, conectores, linguagem não verbal, pesquisa, adjetivos, pronomes, entre outros.). Em relação aos adjetivos e pronomes, os alunos já haviam estudado essas classes gramaticais, com a professora titular, antes de termos iniciado nosso projeto. O jogo é elaborado no site *Kahoot*⁴ e consiste em uma competição de perguntas, que devem ser respondidas em um tempo determinado. Vence o jogo quem tiver o maior número de acertos.

Aula 10

- Data: 26/11/2020.
- Interação: assíncrona.

³ Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

⁴ Disponível em: <https://kahoot.com/>. Acesso em: 8 nov. 2020.

- Plataformas: *Google Classroom*.
- Duração: 2 horas-aula.
- Tema: construção coletiva da grade de autoavaliação.
- Objetivos: (1) escrever os pontos a serem avaliados nas exposições orais; (2) entregar a primeira versão do roteiro e do cartaz.
- Recursos: computador ou celular e acesso à Internet.
- Avaliação: participação dos alunos na entrega das atividades.
- Procedimentos: nesta aula, os alunos entregam a primeira versão da escrita do roteiro e o rascunho do cartaz. O retorno da escrita desses dois gêneros será dado na aula seguinte, para se prepararem para a reescrita. Além disso, são dadas orientações para construírem critérios a serem considerados na avaliação das suas produções finais, levando em conta os conhecimentos até o momento. Assim, após a contribuição dos alunos, é elaborada uma grade de autoavaliação levando em conta os itens apontados por eles. Alguns desses critérios (perguntas) são *A apresentação e o cartaz se complementam? O volume, o ritmo e a entonação da voz são empregados adequadamente por mim? A exposição é bem estruturada, contendo as suas cinco etapas básicas?* entre outras. A grade de autoavaliação é postada na aula 13, após os alunos realizarem a exposição oral do trabalho de pesquisa.

Aula 11

- Data: 30/11/2020.
- Interação: assíncrona.
- Plataformas: *Google Classroom*.
- Duração: 2 horas-aula.
- Tema: reescrita do roteiro e do cartaz da exposição oral.
- Objetivos: (1) reescrever o roteiro e o cartaz da exposição oral; (2) ensaiar para a apresentação, levando em conta fatores extralinguísticos.
- Recursos: computador ou celular e acesso à Internet.
- Avaliação: participação na entrega das atividades.

- Procedimentos: devolvemos a primeira versão do cartaz e do roteiro⁵, para iniciarem a reescrita dos dois gêneros. Porém, poucos alunos entregaram uma versão coerente do roteiro, de acordo com a proposta. Falaremos sobre essa questão na análise e discussão dos resultados desta pesquisa. Em relação ao gênero cartaz, sugerimos que eles não o produzissem na aula anterior, mas apenas enviassem um rascunho, já que haveria um momento de reescrita, e poderia haver necessidade de adequações linguísticas. Além disso, eles enviam sugestões de critérios para compor a grade de avaliação, mediante a postagem de um arquivo do *Word*, no *Google Classroom*. Como não houve interação síncrona nesta data, ficamos à disposição para tirar dúvidas, sempre que entravam em contato conosco, pelo *Whatsapp*.

Aula 12

- Data: 03/12/2020.
- Interação: assíncrona.
- Plataformas: *Google Classroom*.
- Duração: 2 horas-aula.
- Tema: preparação das comunicações orais de pesquisa.
- Objetivos: (1) entregar a versão final do roteiro e a do cartaz; (2) realizar ajustes finais para a apresentação da pesquisa.
- Recursos: computador ou celular, acesso à Internet, cartolina, canetas coloridas, cola, tesoura, lápis, dentre outros materiais.
- Avaliação: empenho e criatividade na elaboração do cartaz e do roteiro.
- Procedimentos: nesta aula, os alunos entregam a versão final do roteiro e do cartaz. Não há encontro síncrono, porém ficamos disponíveis para tirar dúvidas em relação à apresentação dos trabalhos e sobre os temas de pesquisa, caso precisem ainda fazer algum ajuste. Além disso, são postadas orientações em relação às apresentações na aula seguinte, como a observância de alguns cuidados: iluminação do local de apresentação, para visualização do cartaz; disposição do cartaz; uso do microfone, enquanto o colega estiver apresentando ou alguém estiver falando.

⁵ A atividade de escrita do roteiro foi ignorada por muitos alunos. Abordamos esse aspecto na etapa da análise e discussão dos resultados.

Aula 13

- Data: 07/12/2020.
- Interação: síncrona.
- Plataformas: *Google Classroom*.
- Duração: 2 horas-aula.
- Tema: produção final, avaliações e encerramento do projeto de estágio.
- Objetivos: (1) realizar a produção final do gênero exposição oral; (2) fazer uma apreciação crítica sobre as apresentações; (3) avaliar o desempenho dos professores e avaliar a sua participação no projeto.
- Recursos: computador ou celular, acesso à Internet e cartaz.
- Avaliação: avaliação realizada por meio de um formulário eletrônico e reenvio de documento em anexo.
- Procedimentos: esta é a última aula e ocorre pelo *Google Meet*. Neste encontro, os alunos apresentam suas pesquisas, seguindo nossas orientações. Além da apresentação oral, eles contam com o auxílio do cartaz para facilitar a compreensão do tema pelo público. A aula se organiza em seis momentos: acolhimento aos alunos; combinações antes das apresentações dos trabalhos; momento para a comunicação oral das pesquisas; diálogo em grupo sobre as temáticas escolhidas por eles; avisos sobre as avaliações; encerramento do projeto. No momento das combinações, alguns lembretes: desligar o microfone, enquanto o colega/expositor estiver apresentando, para evitar a microfonia; evitar ler durante a apresentação; apresentar em um local com iluminação adequada, para que os colegas possam enxergá-lo/a e visualizar melhor o cartaz; pendurar o cartaz. Em seguida, por ordem alfabética, os alunos são convidados a exporem seus trabalhos oralmente. O momento de apresentações é seguido por um diálogo, em que todos apreciam o trabalho de cada um, emitindo opiniões, sugestões e fazendo perguntas. Após a apreciação dos trabalhos, orientamos os alunos quanto ao preenchimento da grade de autoavaliação e do formulário de avaliação do nosso desempenho.

No capítulo seguinte, apresentamos os resultados de nosso trabalho, bem como sua discussão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de dar início a este capítulo, cabe retomarmos brevemente duas noções que, além de serem de extrema importância para a proposta de ensino planejada e desenvolvida a respeito do gênero exposição oral, justificam as escolhas para esta etapa de análise e discussão. A primeira delas é a de *prática de linguagem*, que são interações materializadas por meio da oralidade, leitura, escrita, análise linguística e análise semiótica (COSTA-HÜBES, 2015). Além da noção de prática de linguagem, a de *gênero textual*, que são formas relativamente constantes de enunciados (BAKHTIN, 1997). Nessa perspectiva, nossa análise se volta para as práticas de oralidade em torno do gênero exposição oral, justamente porque são os objetos de ensino do nosso planejamento didático de gênero.

Para este trabalho de conclusão de curso, inicialmente, analisamos qualitativamente cinco das 13 aulas constantes do NPDG envolvendo os gêneros exposição oral, roteiro e cartaz. Optamos por essas cinco aulas, pois elas ou oportunizam o aperfeiçoamento da oralidade, ou preparam para outras aulas que contemplem essa prática social de linguagem. Em seguida, buscamos verificar se elas se alinham aos princípios da pedagogia do oral, conforme Milanez (1992) e Magalhães (2008).

4.1 A oralidade no NPDG

Neste subcapítulo, apresentamos as aulas que compõem o nosso quadro de análise:

- Aula 1: Produção inicial.
- Aula 6: O corpo fala: integração entre linguagem verbal e não verbal.
- Aulas 7 e 9: Organizando a escrita do roteiro da exposição oral.
- Aula 13: Produção final, avaliações e encerramento do NPDG.

4.1.1 Aula 1

Nesta aula, inicialmente, postamos um vídeo de apresentação no *Google Classroom*, para convidarmos os alunos a participarem das aulas. Para os alunos que

retiravam o material em versão impressa⁶, propusemos uma atividade a partir do gênero *apresentação*⁷, na modalidade escrita. Além disso, também apresentamos a proposta global do NPDG e fornecemos instruções sobre o funcionamento das aulas, dentre outras combinações. Para a produção inicial, pedimos que os alunos, da modalidade *on-line*, produzissem uma *apresentação oral* e não uma exposição oral, pois não seria possível uma interação síncrona com eles nesta data, a fim de darmos mais orientações para a produção deste gênero relativamente formal. No entanto, houve casos em que os alunos produziram sua apresentação por escrito, em vez de gravar um áudio ou vídeo, talvez por receio de se exporem em público. Aliás, não delimitamos a modalidade linguística a ser utilizada para produzir o gênero.

Em relação à estrutura, a exposição oral é um gênero que possui uma organização singular, pois a sua produção percorre algumas etapas para a abordagem do tema, como a abertura, a introdução, o desenvolvimento, a conclusão e o encerramento. No entanto, quisemos que os alunos se sentissem à vontade para falar, já que não os conhecíamos e, certamente, definir orientações mais específicas neste momento iria inibir a sua fala, pois conforme Bronckart (2006), a exploração da arquitetura interna de um gênero textual não deve ser realizada de início. Dessa forma, a atividade de produção inicial serviu para motivá-los a expressarem-se mediante a fala, conforme demonstra um trecho da orientação da atividade, postada no *Google Classroom*:

Como sugestão e para auxiliá-los na produção desta apresentação, vocês podem falar um pouco sobre o que estão pensando, seus sentimentos, a rotina de estudos em casa, os momentos de lazer, com quem estão conversando, quais livros estão lendo, entre outras coisas que acharem interessantes e que queiram compartilhar conosco e com os colegas. Sintam-se à vontade para falar!

Nesse sentido, optamos pela apresentação, por se tratar de um gênero com, praticamente, pouca restrição de fala, em razão de suas particularidades. Escolher um gênero diferente daquele a ser solicitado na produção final, de certa forma, vai de encontro à proposta do PDG, uma vez que ela deve estar alinhada ao gênero estruturante. No entanto, entendemos que adaptações como essa são extremamente necessárias, pois, como professores, precisamos, a todo momento, alterar o

⁶ Em nossa análise, não focamos aulas planejadas para o modo impresso.

⁷ Não obtivemos retorno da produção inicial do gênero escrito “apresentação” daqueles alunos que retiravam na escola o material das aulas na versão impressa.

planejamento, a fim de antecipar dificuldades em função do nível de ensino e da faixa etária dos alunos. Além disso, é necessário considerarmos a suas vivências, o contexto socioeconômico e cultural em que estão inseridos, conforme destacam Dolz e Schneuwly (2004), ao falarem de estratégias de ensino e progressão do gênero textual.

A seguir, apresentamos as transcrições de dois textos orais produzidos nesta etapa inicial do NPDG, os quais foram gravados, em vídeo, por eles, e postadas no *Google Classroom*. Desse modo, podemos observar o conteúdo de sua apresentação oral, para continuarmos a discussão.

Figura 2 - Transcrição⁸ da produção inicial da aluna Cíntia⁹

1	oi tudo bem ... meu nome é Cíntia ... eu tenho 12 anos e
2	estou na turma do sexto ano A ... agora por conta da
3	quarentena ... eu fico em casa com minha avó meu avô
4	... e minha irmã ... pois meus pais trabalham ... durante a
5	manhã ... tento fazer meus TEmas ... tento sempre ficar
6	em Dia ... quando não te:m faço de outro Dia ... e assim
7	vai indo ... vou sempre tentando fazer meus temas ... de
8	ta:rde ... hora do meio-dia eu almoço ... de ta:rde ... eu
9	tento fazer coisas que GOsto ... como ver séries filmes ...
10	realizar leitura ... e outras coisas ... e meus pais chegam:
11	mais tarde ... quando eles chegam gosto de aproveitar o
12	tempo com eles e fazer coisas com eles ... porque
13	durante o dia eles não tão em casa pra mim poder
14	aproveitar.

Fonte: Orth e Teixeira (2020).

⁸ Para as transcrições do discurso oral, utilizamos as convenções de transcrição de Preti (1999), descritas no Anexo A.

⁹ Os nomes dos alunos foram alterados, a fim de que suas identidades sejam preservadas.

Figura 3 - Transcrição da produção inicial do aluno Marcelo

1 oi aqui é o Marcelo do: sexto ano A ... e:: eu queria falar que::
 2 ... ã: tá muito diFícil essa situação sobre o ... coronavírus ...
 3 tá CHAtO ... ã:: que na verdade quando:: ... tu: tá na escola ... tu
 4 não gosta dela ((leve riso)) ... tu acha chato ... mas quando tu
 5 não (tem)... tu não tá na escola tu qué muito voltÁ pra ela ... eu
 6 quero fala que:: nessa pandemia eu tô:: ... maioria da a:: parte
 7 do meu tempo eu tô:: ... maior parte do meu tempo ... eu tô: ...
 8 fazendo te:ma ... ou: olhando: filme com a minha faMÍlia ... mas
 9 tipo:: hoje já tive um a avanço que:: começou a escolinha hoje
 10 ... quarta ... aí: eu fui ... aí: ... também posso dizer que que ...
 11 acho que é isso ... ã:: é eu não tenho o que falar mais ... tô
 12 passando por um momento muito diFícil que talvez deMOre
 13 que talvez passe LOgo ... não sei ... é isso ... tchau

Fonte: Orth e Teixeira (2020).

Analisando essas duas transcrições, podemos observar que os dois alunos corresponderam ao que era esperado para a atividade *on-line*, conforme destacado nas orientações. De um modo geral, toda a turma conseguiu realizá-la com êxito, seja pela produção oral ou escrita.

Além de a produção inicial ter-se prestado ao engajamento, essencialmente ela cumpriu um importante papel neste NPDG, que foi diagnosticar os conhecimentos e habilidades dos alunos. Assim, em relação ao conteúdo das duas transcrições, identificamos *marcas linguísticas características da fala*, baseando-se em algumas das *estratégias de formulação textual* indicadas por Marcuschi (2007), conforme o quadro a seguir. A identificação dessas marcas, no texto oral, nos permite observar as especificidades existentes entre fala e escrita, a fim de planejarmos atividades que oportunizem reflexões sobre a expressão da linguagem pela prática da oralidade, de modo mais significativo.

Quadro 3 – Estratégias de formulação textual características da fala

Estratégias	Comportamento típico	Características gerais
Marcadores conversacionais	sim, mas... bom, então viu? / né? É isso aí entendeu?	Os marcadores podem vir em início, meio e final de turno.
Repetição	Texto em andamento..... repetição	A repetição tem caráter retrospectivo (←) por ser a duplicação de algo que já veio antes. Há uma tendência a repetir elementos após o verbo.
Hesitação	Texto e foco hesitativo.	Sempre de caráter prospectivo (→), pois hesitamos quando ainda não sabemos o que dizer; a hesitação vem no início de um novo sintagma ou antes de um item lexical
Paráfrase	Texto..... reelaboração desse texto.	Assim como as repetições, também as paráfrases são retrospectivas, refazendo algo já vindo antes e pode assumir muitas formas.
Anacoluto	Oração iniciada e cortada, sem retomada.	O anacoluto é uma oração que não acaba. É o corte ou truncamento, sem retomada, de algo que vinha em andamento. É uma ruptura prospectiva.

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2007, p. 76-77).

Sendo assim, ao analisarmos a primeira transcrição, verificamos que Cíntia usa um *registro*¹⁰ mais formal do que Marcelo, que se comunica fazendo uso de coloquialismos. Cíntia, sem orientações quanto ao grau de formalidade a ser adotado, opta por empregar o registro padrão, na maioria das vezes. Ela faz uso de um falar mais monitorado, tentando se ater à gramática normativa, o que sugere uma preparação prévia, por meio de um roteiro ou esboço dele, já que a sua expressão oral é semelhante à escrita.

Além disso, como estratégia de formulação textual, ela faz uso da *repetição*, verificada a partir das linhas 5 *tento fazer meus temas* e 7 *vou sempre tentando fazer meus temas*, o que, segundo Marcuschi (2007), possui caráter retrospectivo, visto

¹⁰ Conforme Matthiessen (2015), o termo registro é empregado para designar as adaptações de linguagem realizadas pelos falantes de uma língua, de acordo com a situação comunicacional.

que, evidentemente, é repetida alguma informação já dita anteriormente. Além da repetição, a aluna demonstra já ter desenvolvido a capacidade de *exemplificação* que, assim como a *explicação*, a *reformulação* e a *metalinguagem*, são alguns dos objetivos apresentados por Dolz et al. (2004) para um trabalho didático com a exposição oral. Para exemplificar, Cíntia introduz o marcador discursivo “como” (linha 9), seguido dos exemplos nas linhas 9-10 *séries, filmes, realizar leituras e outras coisas*.

Na fala de Marcelo, constatamos o uso de “tá¹¹”, no presente, e “tô”, no passado, em vez de “estar” e “estou”. Além disso, opta pelo pronome pessoal “tu” e o flexiona na terceira pessoa do singular (linhas 3, 4 e 5). Em relação ao uso de variedades populares, lembramos que são comumente faladas, não somente em nosso estado, mas em outros estados do país. Além disso, o seu texto de apresentação é preenchido por marcadores de natureza prosódica, como as hesitações, antes de iniciar uma nova frase ou item lexical, que indica estar pensando no que irá falar. Nesse sentido, o discurso de Marcelo se caracteriza como *oral espontâneo*, pois se elabora em ação, sem planejamento prévio, o que reflete seu caráter subjetivo.

Entendemos que todo uso de linguagem, seja ele espontâneo ou monitorado, percorre algum planejamento, já que, para nos comunicarmos oralmente, precisamos observar regras assim como na escrita, e não é permitido seguir em qualquer direção (MARCUSCHI, 2007). Em vista disso, não é produtivo apenas compararmos o modo de falar de Cíntia com o de Marcelo, assim como o de seus colegas, a fim de elegermos um modelo ideal de registro linguístico para os alunos da turma, pois ambas as situações de comunicação apresentam um planejamento mínimo.

Nessa perspectiva, os alunos precisam compreender os contextos de uso dessas marcas linguísticas e, então, analisarem a expressão oral em contextos mais formais, como o de uma exposição oral. Desse modo, é imprescindível a mediação do professor, pois deve considerar e acolher a variedade falada pelo aluno, mas, ao mesmo tempo, conscientizá-lo sobre a importância da preparação para produzir e compreender a linguagem em situações de comunicação plurais futuras, formais e informais (SCHNEUWLY, 2004). A respeito disso, acreditamos que é importante a

¹¹ Conforme Mollica et al. (1998), o uso de “tá” corresponde à aférese da sílaba -es, isto é, a uma alteração fonética caracterizada pela supressão de um ou mais fonemas, no início de uma palavra. É verificada tanto na escrita quanto na fala e utilizada informalmente desde a infância.

adequação da fala de acordo com a situação comunicacional da qual fazemos parte em determinado momento, sem que seja eleita uma variedade linguística em detrimento de outra.

Em relação à prática da oralidade, entendemos que a atividade de produção inicial propiciou a expressão oral dos alunos que interagiam mediante recursos virtuais, e que estava vinculada a uma prática social, já que apresentar-se (oralmente) para o grupo de colegas, a nosso ver, é uma prática social, pois envolve habilidades de comunicação em uma situação real de uso da linguagem.

4.1.2 Aula 6

Em conversa com a professora titular da turma, surgiu o fato de que os alunos demonstravam ansiedade e nervosismo, sempre que lhes eram propostas atividades que envolvessem comunicação oral. Assim, tendo em mente que estas condições emocionais expressam uma reação natural do corpo, compreendemos que elas também impactam negativamente na comunicação oral deles. A partir de então, procuramos planejar uma aula que oportunizasse a conscientização dos alunos sobre o seu comportamento e sobre o comportamento corporal dos outros colegas em uma situação de interação. Aliás, neste momento, é interessante observar se a ansiedade e o nervosismo são gerados a partir de um fator externo (psicológico, por exemplo) ou se são causados devido à situação de interação com os colegas.

Desse modo, escolhemos analisar qualitativamente esta aula por entendermos que, apesar de as atividades nela propostas concentrarem-se nas práticas de análise linguístico-semiótica, elas também favorecem a reflexão sobre as condições que envolvem a comunicação oral, isto é, as circunstâncias envolvidas nas práticas de oralidade e, especificamente, na produção do gênero exposição oral, como o comportamento corporal.

Conforme descrito na metodologia, no capítulo 3, esta aula, intitulada *O corpo fala: integração entre linguagem verbal e não verbal*, foi planejada com o propósito de que os alunos percebessem o quanto a compreensão e a produção da linguagem oral pode ser auxiliada pela linguagem não verbal. Igualmente, este é um dos objetivos do NPDG: (3) *utilizar a linguagem corporal (gestos, volume, tom de voz) como recurso não verbal na produção do texto oral*. Além disso, acreditamos que propostas de ensino que visam ao desenvolvimento de habilidades que estimulem a expressão

corporal são necessárias, para que os alunos sejam capazes de se comunicar com eficácia e, assim, consigam agir no mundo.

Para este encontro, estava previsto um encontro síncrono, pelo *Google Meet*, em que abordaríamos a linguagem não verbal e, especificamente, o comportamento corporal, por intermédio de uma apresentação de slides, conforme ilustra o Apêndice A. No entanto, nenhum aluno compareceu ao encontro virtual. Então, o material de exposição acabou sendo postado no *Google Classroom*, servindo, assim, como referência para estudo autônomo, visto que não conseguimos estabelecer uma interação imediata com eles.

Observando a organização da apresentação de slides, como material de estudo, notamos que esta possui um caráter mais expositivo do que *dialógico*, pois são transmitidas informações sem muito espaço para a construção de sentido por parte dos alunos. Assim, o entendimento sobre a linguagem corporal, que poderia ter sido construída conjuntamente, transformou-se em uma atividade de leitura passiva, sem a mediação do professor.

Em relação ao conteúdo temático da atividade, além da distinção entre linguagem verbal e não verbal, foram abordados alguns elementos não verbais que influenciam na produção oral. Alguns destes são: odor, ambiente, postura, olhar, voz, expressão facial e gestos, conforme as contribuições do livro *Comunicação não verbal na interação humana*, da autoria de Mark L. Knapp e Judith A. Hall, referência para esta pesquisa e para o NPDG. Além disso, destacamos a observância de algumas ações e hábitos específicos importantes, que devem ser considerados antes da exposição oral: ter boa noite de sono; fazer refeições saudáveis; falar calmamente, pronunciando as palavras de modo adequado; vestir-se adequadamente e evitar ajeitar a roupa no momento da exposição, entre outras.

Apesar da ênfase dada à linguagem não verbal na produção e compreensão do oral nesta aula, também procuramos tratar da relação desta modalidade com outras práticas sociais de linguagem, para que, assim, abordássemos a noção de *multimodalidade* na constituição dos textos, conforme Rojo (2013). Ou seja, a partir de tal noção, compreendemos que, na atualidade, a comunicação humana se efetiva mediante o uso articulado entre texto escrito, texto oral, imagem, áudio, vídeo, entre outros. Nessa perspectiva, estava prevista, no planejamento da aula, uma reflexão sobre a relação entre a linguagem não verbal e os gêneros escritos, conforme a seguinte instrução, indicada na Aula 6 do NPDG:

Também deve ser destacado aos alunos o fato de a linguagem corporal se articular com a linguagem verbal, em diversos gêneros que circulam dentro e fora da escola. Por exemplo, o gênero charge, história em quadrinhos, tirinha e placa de trânsito, além de contarem com a palavra escrita, utilizam recursos multissemióticos variados, como balão de pensamento e de fala, símbolos, placa de trânsito, diferentes planos de imagem (perto e longe).

Logo após a abordagem dos elementos não verbais utilizados na comunicação, havíamos planejado uma dinâmica, que seria realizada *on-line*, pelo Google Meet. Para a atividade, denominada *Cena Muda*, solicitamos que cada aluno dramatizasse uma cena específica, a ser escolhida mediante um sorteio. Porém, durante a encenação, não poderia ser feito uso da fala ou de quaisquer objetos, somente os gestos corporais. Após a interpretação da cena, cada um dos demais colegas teria que construir, individualmente, os sentidos da situação encenada pelo colega-intérprete, em um quadro, no *Jamboard*.

Posteriormente, cada situação descrita seria confrontada com a cena original, a fim de que fossem verificadas diferenças e semelhanças na análise e descrição das cenas. Depois da dinâmica, faríamos uma discussão oral em grande grupo, com base nas seguintes perguntas: (a) Que conexões podemos fazer entre o que estudamos sobre a linguagem corporal e essa dinâmica? Por quê? (b) Foi fácil encenar? Por quê? (c) E descrever as cenas? Por quê? (d) Vocês gostou da dinâmica?

Nesse sentido, o planejamento desta atividade se origina da consciência de que a escola é também um espaço de expressão corporal. De acordo com Knapp e Hall (1999, p. 43), no ambiente escolar há comunicação não verbal em abundância, já que a dimensão de ensino e de aprendizagem envolve “Aceitação e compreensão de ideias e sentimentos por professores e alunos, encorajamento e crítica, silêncio e questionamento”. Assim, para expormos todas essas dimensões mentais e emocionais, recorreremos naturalmente à linguagem não verbal.

No entanto, práticas de análise linguístico-semiótica que preparam o aluno para a produção de gêneros orais são, lamentavelmente, pouco presentes nas aulas de Português, apesar de sua importância para a compreensão do funcionamento da linguagem oral (BENTES, 2010). Cabe destacar que professores de diferentes disciplinas, tradicionalmente, partem do texto escrito para abordarem objetos de conhecimento específicos de suas áreas.

Contudo, entendemos que o emprego da linguagem não verbal e, em particular, da análise linguístico-semiótica do discurso oral, assim como de enunciados em geral, não deva ficar restrito apenas às aulas de Português, já que seu uso é verificado em todas as outras disciplinas do currículo. Na matemática, por exemplo, há a necessidade de letramento linguístico, para que os estudantes consigam interpretar gráficos e esquemas, de modo que assimilem conceitos e fórmulas e resolvam problemas.

No universo da linguagem verbal humana há uma gama de gêneros textuais que utilizam a linguagem não verbal para comunicação, mas que, não necessariamente, dependem dela para a produção do gênero, como a notícia, por exemplo. Porém, verifica-se que o emprego de elementos não verbais (ilustrações, imagem em movimento e áudio) neste gênero do domínio midiático, auxilia o leitor na compreensão das informações e do tema central que, inclusive podem ser de grande complexidade. Ainda, além de oportunizar a análise linguístico-semiótica de textos, tínhamos, também, como objetivo, quebrar o paradigma de que o texto se materializa somente mediante a escrita e, assim, colaborar para a ressignificação do conceito de texto criado pelos alunos.

4.1.3 Aulas 7 e 9

Na Aula 7: *Pesquisa I e roteiro para a exposição oral*, tratamos da importância da ciência e da pesquisa para os seres humanos. Assim, além de os alunos assistirem a uma animação¹² que representa um mundo sem ciência e propormos questões de análise linguística, também abordamos o método científico e o conceito de hipótese, com base no infográfico *Todo bebê conhece o método científico*, que consta do Anexo B. A partir do texto, formulamos o seguinte questionamento: qual a hipótese e qual o experimento feito pelo bebê?

A intenção, para o trabalho com este texto, foi justamente aproximar os alunos da pesquisa, a fim de que percebessem que o ser humano tem, naturalmente, dúvidas e que precisa buscar soluções para diversos problemas. Nesse sentido, queríamos que eles se sentissem como cientistas e se colocassem no papel de especialistas,

¹² Referência: O MUNDO sem ciência. [S. l.: s. n.]. 1 vídeo (2 min 45 s). Publicado pelo canal Biocientista Mirim. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9qnNUCl3_yM&ab_channel=BiocientistaMirim. Acesso em: 31 maio 2021.

que é uma das características de um expositor, na situação comunicativa de uma exposição oral (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004). Acreditamos que, ainda que ninguém conheça o método científico ou decida deliberadamente não o usar, intuitivamente ele é praticado no dia a dia, pois temos a competência inata de observar, levantar hipóteses, realizar experimentos, analisar resultados e criar conclusões.

Contudo, certamente, esta aula teria sido mais bem explorada se estivéssemos em uma situação de ensino e de aprendizagem presencial, ou se os alunos tivessem a oportunidade de ter acesso síncrono ao encontro. Poderíamos ter abordado o método científico oralmente e com mais eficiência, em grande grupo. Diante disso, as atividades da Aula 07 não são apenas importantes porque promovem o acesso do aluno a uma situação de pesquisa, mas também porque oportunizam a definição da questão investigativa e, conseqüentemente, preparam-no para selecionar as informações relevantes a serem inseridas no roteiro da exposição, as quais são compartilhadas oralmente na produção final do gênero.

Desde o início do nosso projeto, aplicado à turma do sexto ano, reforçamos a importância da escrita de um roteiro para a exposição oral, no intuito de organizar melhor as informações a serem apresentadas. Assim, a primeira referência mais específica ao gênero roteiro foi feita nesta aula. Para escreverem o roteiro, os alunos precisariam conhecer as fases de uma exposição oral, para que escolhessem o que deveria ser exposto em cada uma delas. A propósito, cabe sinalizar que as características dessas fases foram divididas entre as aulas 4 e 5 (que abordam a caracterização do gênero exposição oral), e foram postadas no *Google Classroom*, sob a forma de videoaulas¹³. A partir destas aulas, esperávamos que os alunos alcançassem o seguinte objetivo: *reconhecer os elementos constituintes do gênero discursivo exposição oral*.

Na aula 4, foram apresentadas as fases abertura e introdução, e, na aula 5, as fases desenvolvimento, conclusão e encerramento. Todas essas etapas foram mostradas a partir de trechos de exposições orais proferidas por adolescentes no evento *TedxKids*, e retiradas do *Youtube*, como, por exemplo, a exposição intitulada

¹³ Dividir a abordagem das etapas do gênero em duas aulas, por meio de videoaulas, tem uma dupla finalidade: (1) diminuir a extensão dos conteúdos, a fim de favorecer a apreensão pelos alunos; (2) minimizar o problema da ausência nas aulas síncronas, mediante a disponibilização de aulas gravadas, que poderiam ser acompanhadas de modo assíncrono.

Trabalho infantil¹⁴. Em seguida, apresentamos sugestões para a redação do roteiro, como escrever as ações a serem executadas durante a exposição (por exemplo: mostrar a imagem..., recitar o verso..., reproduzir o vídeo... etc.) e as falas de cada etapa. Por fim, compartilhamos um modelo¹⁵ de roteiro, com sugestões de frases para eles organizarem melhor as informações de pesquisa.

A primeira versão do roteiro deveria ser entregue na aula 10, após a comunicação das dicas de escrita para organizar o gênero, proposta na Aula 9 *Organizando a escrita do roteiro da exposição oral*. Sendo assim, os alunos tiveram dez dias para enviarem a escrita inicial, que, posteriormente, seria submetida à reescrita, na aula 11. A entrega da versão final do roteiro ocorreria na aula 12.

A seguir, descrevemos a instrução da atividade de escrita do roteiro, postada no *Google Classroom* aos alunos:

Na data de hoje, aprenderemos sobre a importância da ciência e da pesquisa para a sociedade. Além de explorarmos algumas de suas etapas, vocês também receberão instruções sobre como escrever um roteiro para a sua exposição oral. A primeira versão do roteiro está marcada para ser entregue em 26/11 (quinta-feira), de modo que possamos avaliar e retornar a vocês, pois terão a oportunidade de reescrevê-lo! Bom trabalho a todos/as!

No entanto, a proposta de elaboração do roteiro pareceu não ter sido bem-vista aos olhos dos alunos, já que poucos deles levaram a sério a atividade, pois entregaram uma versão apenas satisfatória do gênero. Considerando isso, entendemos que, em parte, a dificuldade deveu-se ao fato de não estarem acostumados a se preparar para apresentações orais, nas disciplinas em geral, mediante a criação de uma sequência de ações de fala por escrito. Além disso, observamos que eles retiravam textos da Internet, na íntegra, e colavam no documento do roteiro a ser enviado para avaliação, sem uma seleção crítica das informações que poderiam interessar o público, ou que seriam relevantes sob uma perspectiva social.

Refletindo sobre o nível de ensino da turma, o sexto ano, entendemos que a transição do 5º para o 6º ano, conforme destaca Eccles (1999 *apud* CASSONI, 2017,

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0-f5Av-83Co&t=63s>. Acesso em: 2 jun. 2021.

¹⁵ Apesar de termos proposto um modelo de roteiro para os alunos, salientamos a eles a inexistência de um modelo padrão. Dessa forma, não exigimos a produção desse em especial. No entanto, reforçamos que todo roteiro deve prezar pela funcionalidade, de modo que facilite a preparação do expositor.

p.33), pode ter ocasionado problemas de aprendizagem, já que nesse período a dinâmica do ensino muda “[...] de uma organização de conteúdos integrada para outra, mais compartimentalizada”. Então, nessa etapa de transição, novas habilidades são exigidas e, considerando também a migração do ensino presencial para o ensino inteiramente remoto, o aprendizado deles se deu de forma autônoma, sem a interação e suporte proporcionados por meio das aulas presenciais.

Contudo, mesmo não havendo um roteiro como o esperado, as exposições orais foram proveitosas, proporcionando um momento de aprendizado e interação significativo entre os participantes. Inclusive, houve a presença da mãe de um dos alunos a este encontro síncrono. Discutiremos a etapa da produção final mais adiante, no subcapítulo 4.1.4 *Aula 13*.

Em seguida, na Aula 9, que recebe o nome de *Organizando a escrita do roteiro da exposição oral*, retomamos o estudo do gênero, porém em encontro assíncrono: a postagem de atividades no *Google Classroom* e trocas de mensagem em áudio e texto, pelo *WhatsApp*. Apesar de o NPDG envolver pesquisa, não exigimos que os alunos escrevessem um projeto relacionado ao tema estudado. Como alternativa, sugerimos que elaborassem e entregassem apenas o roteiro.

Então, diante do que foi exposto, buscamos abordar a organização textual do gênero. Neste momento, além de propormos uma dinâmica de revisão¹⁶, pelo aplicativo *Kahoot*, cuja instrução se encontra descrita no capítulo 3 desta pesquisa, também anexamos ao mural da turma, no *Google Classroom*, uma apresentação de slides. No arquivo, compartilhamos dicas para a elaboração do texto do roteiro, conforme descritas no Apêndice B.

Ainda, preparamos quatro instruções para organizar a escrita, a partir da análise de textos escritos. Dois desses textos representam uma escrita coerente, em que a leitura pelo público é de fácil compreensão; e o outro, com problema de repetição de palavra, que acaba atrapalhando a apreensão do tema. Por exemplo: Depois, eles foram para casa... Depois, eles resolveram assistir à televisão... Depois, eles iniciariam uma conversa sobre esportes... As instruções foram as seguintes: (1) use uma linguagem clara, sem rodeios; (2) apresente o tema de forma lógica; (3) evite

¹⁶ Conforme descrito na metodologia, essa dinâmica consiste em um jogo de perguntas e respostas, criado a partir do aplicativo *Kahoot*, com o objetivo de possibilitar aos alunos a revisão dos conteúdos trabalhados até a presente aula, bem como daqueles abordados com a professora titular. No entanto, apesar de termos avisado os alunos, com antecedência, sobre a dinâmica, ninguém compareceu ao momento síncrono, pelo Meet. Sendo assim, a dinâmica não foi desenvolvida.

a repetição das palavras; (4) não repita as mesmas ideias de outro autor. Use a paráfrase!

Observamos, contudo, que esses tópicos de produção textual poderiam ter sido mais bem desenvolvidos, caso fosse propiciada a análise linguístico-semiótica de exposições orais autênticas, em áudio e vídeo, do que a partir de textos escritos. Assim, poderíamos ter selecionado um texto representando uma fala incoerente e com o uso excessivo de marcadores conversacionais informais, como “tá”, “né”, “ã::”, entre outros, além de termos coloquiais e proferidos repetidamente, visto que o seu uso não é indicado à exposição oral.

Desse modo, a análise poderia ter sido feita, seguindo estas etapas: (1) analisar a linguagem corporal do expositor e identificar quais reações ou sentimentos ele demonstra na exposição; (2) analisar, paralelamente, a linguagem corporal e o texto oral proferido pelo expositor, a fim de perceber se o seu comportamento corporal auxilia na exposição do tema; responder à seguinte pergunta: esta pessoa deveria ter-se comportado de modo diferente? Por quê? (3) analisar a transcrição desta mesma exposição oral, a fim de identificar palavras e/ou expressões que dificultam a compreensão do tema, para, então, reescrever o texto eliminando-as e adequando-o à situação de comunicação apresentada.

Apesar de esta atividade alternativa oferecer um contato com textos orais autênticos, ela também possui a mesma finalidade que a atividade anterior: retextualizar o texto de origem para a modalidade escrita. Em vista disso, em um primeiro momento, poderíamos julgar que a segunda atividade se trata de um *pretexto* para o trabalho com a escrita, porém vale lembrar que há tipos de *oral* que dependem desta modalidade para serem produzidos (SCHNEUWLY, 2004), como é o caso da exposição oral. Todavia, é importante salientar que, em um planejamento de ensino, não se deve apenas abordar uma prática de linguagem, neste caso, a oralidade, de forma isolada. Ou seja, não há como trabalhar estritamente o oral em todas as aulas de língua, mas articulá-lo com atividades que possibilitem a aprendizagem em práticas de linguagem diversas (SCHNEUWLY, 2004).

Posteriormente, podemos observar que a segunda atividade para o trabalho com textos “problemáticos”, na verdade, acaba preparando o aluno para a fala, pois, ao analisar esses textos, a partir das transcrições¹⁷, ele pode perceber que a fala

¹⁷ Defendemos que o ensino de gêneros orais, na escola, deva oferecer o contato com atividades de análise de transcrições de textos orais, sempre que possível.

comporta ocorrências de linguagem que não são encontradas na escrita, já que ela não é uma cópia do oral (WALTER, 1988 *apud* DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004). E observando a expressão linguística característica dessa modalidade (titubeios, pausas, marcadores discursivos informais etc.), pode selecionar as palavras mais adequadas para organizar o roteiro, construindo o seu discurso e adaptando-o à situação de comunicação da exposição oral que precisa produzir.

Além da análise desses textos, nesta aula, também propusemos uma atividade para abordar a *paráfrase*, pois entendemos que o ensino desse tópico é necessário para que os alunos façam referência às ideias que não são de sua autoria. A propósito, observamos que o ensino da paráfrase está previsto do 6º ao 9º ano, no ensino fundamental, conforme dispõe a BNCC.

Isto posto, as aulas 7 e 9 têm uma função especial no NPDG, já que nelas são propostas atividades para capacitar à escrita do gênero roteiro. Porém, dada a dificuldade com a sua redação, compreendemos que, em vez de termos oferecido atividades em torno do gênero exposição oral, seria mais significativa a abordagem detalhada do gênero roteiro, visto que este é crucial para a produção final.

4.1.4 Aula 13

O momento da produção final é o ápice de um PDG. Ao longo de todas as aulas até a integralização do gênero, pelos alunos, criam-se muitas expectativas sobre este instante do projeto. Espera-se que os alunos alcancem os principais objetivos, conforme o contexto em que o gênero deve ser produzido, o qual, por sua vez, é compreendido a partir das observações realizadas em interação com os sujeitos que integram a comunidade escolar.

Como dito anteriormente, apesar de os alunos não se terem preparado com um roteiro, as exposições orais foram produtivas, no que se refere à relevância dos assuntos abordados: prevenção do suicídio, a importância do sangue, atrações de Tupandí, covid-19, prática esportiva, entre outros. Aliás, até a comunicação oral final, alguns alunos mudaram o seu tema de pesquisa. Além disso, entendemos que a prática social do gênero ficou restrita à turma, não sendo possível que as contribuições das comunicações orais de pesquisa chegassem a lugares para além da escola, conforme as indicações de Guimarães e Kersch (2014) e Bronckart (2006).

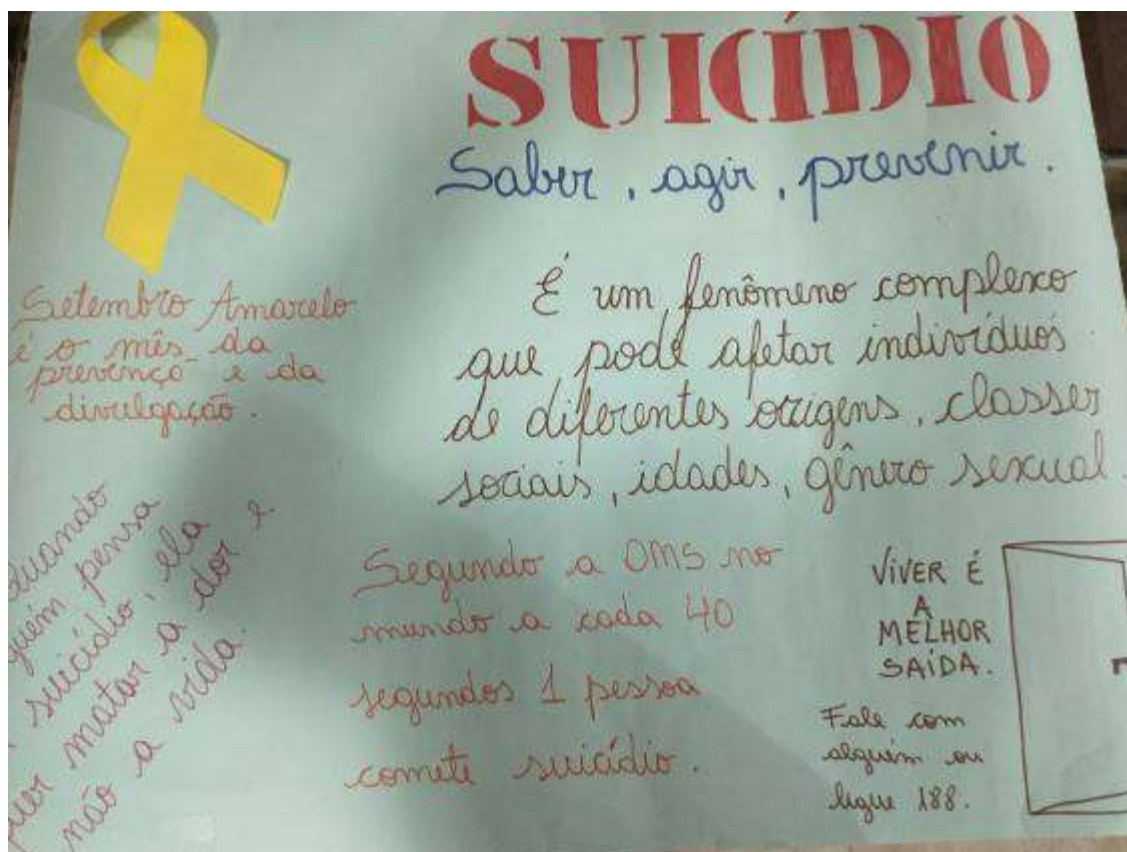
Em nosso projeto, após a produção final, conseguimos apenas socializar o vídeo das apresentações dos trabalhos finais dos alunos, com o grupo de *Whatsapp* da turma, já que não nos fora permitido postá-lo em outras redes sociais com maior chance de compartilhamento. Além disso, por conta do distanciamento social, nenhuma atividade pôde ser realizada presencialmente, a fim de que pudéssemos divulgar as pesquisas dos alunos que, a propósito, trouxeram temas extremamente relevantes. Por exemplo, em uma das exposições orais, uma aluna abordou a temática do suicídio, indicando, ao final de sua exposição, uma alternativa para as pessoas suscetíveis de cometerem esse ato. A transcrição e o cartaz da aluna, nas figuras 6 e 7 a seguir, evidenciam a abordagem.

Figura 4 - Transcrição da conclusão e do encerramento do roteiro de Cíntia

29 segundo a OMS ... no mundo ... a cada 40
30 segundos uma pessoa comete suicídio ... viver é a
31 melhor saída ... as pessoas que cometem ... as
32 pessoas que tem essa ... querem cometer suicídio
33 ... que tem ansiedade ... essas coisas ... elas têm
34 que procurar ajuda ... que elas não tão querendo
35 se matar ... elas tão querendo matar a dor ... então
36 elas precisam procurar ajuda.

Fonte: Orth e Teixeira (2020).

Figura 5 - Cartaz elaborado por Cíntia



Fonte: Orth e Teixeira (2020).

Seguramente, em outros tempos, o suicídio não era abordado assim como é hoje. Sabia-se que as pessoas se suicidavam, mas não havia uma preocupação com a sua prevenção. Então, quando falávamos que a prática social não deveria restringir-se apenas à turma, estávamos nos referindo a situações como esta, em que, a partir da apresentação oral de uma aluna, seria possível ir além e mobilizar a escola para o planejamento de uma campanha de prevenção. Aliás, temas correlatos ao problema, como ansiedade, estresse e depressão, evidentemente seriam abordados.

Em outra exposição oral de uma aluna, foi mencionada a importância do sangue. A seguir, apresentamos a transcrição da curta (porém relevante) apresentação de Graziela, expositora desta temática:

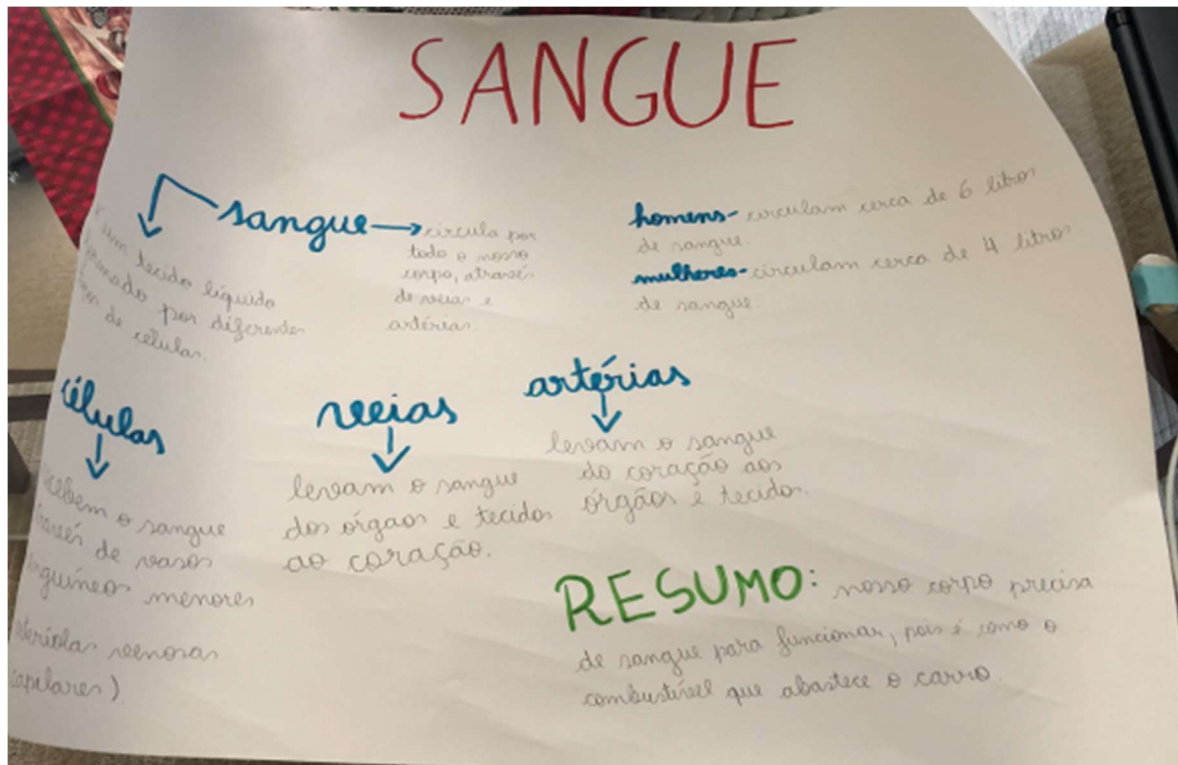
Figura 6 - Transcrição da produção final da aluna Graziela

1 Eu vou falar sobre sangue ... o sangue é um tecido líquido ...
2 formado por vários tipos de células que circula por todo nosso
3 corpo ... por diferentes tipos de células ... circula pelo nosso
4 corpo através de veias e artérias ... as veias levam o sangue
5 dos órgãos e tecidos ao coração ... e as artérias levam do
6 coração ao resto do corpo ... as células recebem o sangue
7 através de vasos sanguíneos menores ... que são chamadas
8 de alteril alterial arteríolas venosas e capilares ... o corpo de
9 um homem circula em média 6 litros de sangue por dia ... e
10 de uma mulher 4 litros ... reSUMo ... sem sangue o nosso
11 corpo não funciona ... ele é como a gasolina que abastece um
12 carro ... a gente precisa dele em todo nosso dia a dia.

Fonte: Orth e Teixeira (2020).

Em relação à exposição final de Graziela, o tema de pesquisa foi apresentado de forma sucinta, contudo sem deixar de trazer informações para o público. Podemos também observar o uso da reformulação da palavra “arteríola”, na linha 8 *alteril alterial arteríolas*, quando a aluna procura corrigir a pronúncia equivocada do termo. Além disso, o tema exposto por ela poderia igualmente motivar outras pesquisas e atividades, como campanhas para prevenção de doenças ocasionados por problemas no sangue, como anemia, leucemia, diabetes, hemofilia, entre outras.

Figura 7 - Cartaz produzido por Graziela



Fonte: Orth e Teixeira (2020).

Entretanto, uma questão que se coloca a partir da análise das exposições orais finais e que se reflete na prática de oralidade, é o aspecto da *memorização da fala* (VALLE; BOGÉA, 2018). Ou seja, pelo fato de o gênero exposição oral estimular o trabalho com pesquisa, um cuidado deve ser tomado permanentemente pelo professor, e se refere à cópia e à repetição de informações, por parte dos alunos, de maneira mecânica, sem que haja leitura, análise e escrita críticas acerca das informações apresentadas.

No entanto, percebemos uma carência de pesquisas que discutem a relação entre oralidade e fala memorizada. Na revisão bibliográfica, realizada no início deste estudo, não identificamos estudos que tratassem do assunto, porém, certamente, é uma questão a ser considerada no planejamento de propostas de ensino que envolvam gêneros orais (e escritos). Conforme Bogéa e Valle (2018), a memorização é uma técnica que permanece viva no sistema educacional, e a sua existência traduz a deficiência do ensino, independentemente da área de conhecimento.

Para Montaigne (2002, p. 271 *apud* BÓGEA; VALLE, 2018, p. 5) “Saber de cor não é saber: é manter o que nos foi dado guardado na memória. Daquilo que é realmente sabido o indivíduo dispõe, sem buscar o modelo, sem voltar os olhos para

seu livro”. Pensando nisso, observamos que o NPDG poderia ter-se estendido por alguns meses. Isso se justifica pela necessidade de o aluno dispor de tempo para se familiarizar com os conceitos pesquisados, bem como para identificar problemas relacionados ao tema e, assim, propor soluções, de modo que a sua exposição oral não se reduzisse, simplesmente, à *transmissão de conhecimento*.

Ao contrário, espera-se que ele tenha tempo de maturar a sua pesquisa, a partir de instruções adequadas e direcionadas, para que possa *construir conhecimento*, isto é, para apropriar-se dele, solidificando o seu aprendizado. Aliás, está é uma das preocupações de uma pedagogia voltada para a comunicação oral. De acordo com Milanez (1992, p. 9-10), a “[...] pedagogia da comunicação em língua materna deve visar ao desenvolvimento da habilidade de se comunicar, do *saber-fazer*, e não somente do *saber*”.

A seguir, discutiremos a relação entre as práticas de oralidade do NPDG e os princípios da pedagogia do oral, com base na hipótese formulada para este trabalho .

4.2 As práticas de oralidade no NPDG e os princípios da pedagogia do oral

Após a análise e discussão quanto à pertinência das aulas implementadas para as práticas de oralidade, passamos, neste momento, à discussão final acerca da relação entre essas práticas e a Pedagogia do oral (MILANEZ, 1992; MAGALHÃES, 2008). Para isso, ela está organizada em três partes, a fim de abordamos detalhadamente cada um dos três fatores apresentados na hipótese: *as práticas de oralidade orientadas pela Pedagogia do oral são impactadas por fatores, como (i) o acesso a recursos tecnológicos por professores e alunos; (ii) a instrumentação teórico-metodológica docente; e (iii) as relações de poder no sistema educacional*.

4.2.1 Acesso a recursos tecnológicos por professores e alunos

Na apresentação da obra *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS*, Roxane Rojo evidencia o papel da escola em um mundo cada vez mais conectado em redes. A autora, estudiosa dos multiletramentos, posiciona-se a favor do uso das tecnologias no contexto escolar, dados os avanços nas áreas científica e tecnológica, no que se refere a novos modos de comunicação humana. No campo da educação, as chamadas TICs (Tecnologias da informação e comunicação), segundo a autora,

devem ser implementadas nas escolas, já que auxiliam professores e alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

Conforme Rojo (2013, p. 7), “É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas”. Consequentemente, percebemos que essa nova realidade conectada ressignifica o modo como as pessoas interagem. Dessa forma, é necessário que sejam construídos ambientes de diálogo, para que as pessoas não sejam excluídas e, para que, sobretudo, na escola, os alunos consigam ter um bom desempenho, agora, então, em ambiente cada vez mais virtual.

No entanto, apesar de termos a consciência desse cenário e conhecermos a existência de um arsenal tecnológico, traduzido em diversificadas plataformas de interação síncrona, como *Skype*, *Google Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams* (para citar alguns), assim como em ambientes virtuais de aprendizagem, como *Google Classroom*, entendemos que a educação ainda não consegue acompanhar e desfrutar todos esses recursos e avanços. Como já dito em outro momento neste estudo, para o desenvolvimento de habilidades orais, nas aulas de língua materna, são necessárias ferramentas tecnológicas para um trabalho significativo com os alunos.

Conforme Baumgärtner (2015, p. 49), “Por mais trivial que possa parecer, se o professor não dispuser de equipamentos de áudio e vídeo, e se não souber manuseá-los, terá dificuldades para o ensino da oralidade”. Além disso, outro aspecto que precisa ser levado em consideração, no que diz respeito ao uso das tecnologias, é a capacitação e formação continuada de professores, sobre as quais falaremos mais adiante, no subcapítulo 4.2.2 *A instrumentação teórico-metodológica docente*. Resumidamente, não basta os professores disporem de recursos eletrônicos, se não estiverem preparados para utilizá-los em prol do aprendizado de seus alunos.

No desenvolvimento do NPDG, não houve dificuldades de acesso à tecnologia de nossa parte, pois conseguimos nos conectar aos alunos, a fim de encaminharmos orientações para as atividades das aulas. No entanto, nem todos eles dispunham de acesso a tais recursos, o que acabou prejudicando um pouco as interações e a avaliação do aprendizado. Além disso, verificamos que o objetivo do NPDG (2) *pesquisar em fontes diversas e confiáveis sobre temas de interesse* está diretamente relacionado a práticas de pesquisa no meio digital. No entanto, devido ao contexto de

pandemia, os alunos não tiveram acesso à biblioteca da escola. Assim, a única forma de efetuarem suas pesquisas foi mediante sites da Internet.

No que se refere ao objetivo (5) *planejar e produzir uma exposição oral em torno de um tema de interesse, levando em conta os elementos da situação de comunicação e as etapas de uma exposição oral*, diretamente relacionado à prática da oralidade, ter acesso a dispositivos eletrônicos foi decisivo para a produção do gênero oral, pelos alunos. Ou seja, além de eles se conectarem ao ambiente virtual de aprendizagem (*Google Classroom*) para acompanharem as orientações dos professores, suas produções finais do gênero oral, mediante a gravação de vídeo ou participação síncrona, pelo *Google Meet*, também requereu o uso de dispositivos eletrônicos e acesso à rede.

Ainda, verificamos que a participação desses alunos, na realização de atividades virtuais, recebeu acompanhamento dos responsáveis por eles. Dessa forma, os responsáveis precisaram também “dominar” as plataformas virtuais, a fim de auxiliar os filhos na realização das atividades de aula.

Em relação ao uso das tecnologias para o ensino de oralidade orientado pela *Pedagogia do oral*, não encontramos pesquisas que abordassem o assunto. Na tese de doutorado em Ciências, intitulada *Pedagogia do oral: a elocução formal sob o prisma textual-interativo*, da autoria de Wânia Milanez (1992), utilizada como referencial teórico nesta pesquisa, não há menção ao fator *tecnológico* para a produção e compreensão da linguagem oral. Da mesma forma, no artigo *Por uma pedagogia do oral*, escrito por Tânia Magalhães (2008), não encontramos qualquer menção.

Contudo, acreditamos que o acesso à tecnologia é condição decisiva para uma abordagem das práticas de oralidade fundamentada na *Pedagogia do oral*, pois retomando a ideia de Dolz et al. (2004, p. 94, grifo dos autores), para quem o objeto oral “[...] desaparece, em princípio, logo que é pronunciado. *Verba volant, scripta manent*”, evidenciamos que ensinar ou aprender práticas de oralidade sem, no mínimo, a gravação do discurso oral para os fins de análise linguístico-semiótica, torna-se inviável. Sendo assim, o fator (i) *o acesso a recursos tecnológicos pelos professores e alunos*, que integra nossa hipótese, é determinante para o desenvolvimento de propostas de ensino que favoreçam a aprendizagem de gêneros inseridos em práticas de oralidade orientadas pela *Pedagogia do oral*. No NPDG, houve consciência sobre esse fator, visto que o ensino e a aprendizagem dependeu

inteiramente do acesso à rede e a plataformas virtuais de interação.

4.2.2 Instrumentação teórico-metodológica docente

Falar de formação docente envolve uma série de considerações a serem feitas, o que demandaria um trabalho de pesquisa mais extenso. Em razão disso, procuramos proceder a uma discussão mais breve, apontando questões relevantes sobre o assunto. Nessa perspectiva, compreendemos que o desenvolvimento de uma proposta de ensino em torno da oralidade, no sistema público de ensino, é um desafio. Como já mencionamos no subcapítulo anterior, há restrições quanto a recursos tecnológicos, que acabam inviabilizando o trabalho do professor e do aluno.

Além disso, as escolhas que o professor faz, relacionadas ao contexto escolar e exigidas por sua prática educativa, são subjetivas e influenciadas por ideologias, teorias, crenças e sentimentos construídos no meio social (LIBÂNEO, 2013). Sendo assim, poderíamos aventar outras duas condições, além dos fatores já apresentados na hipótese, que podem incidir sobre a formação docente e, assim, em relação ao ensino de oralidade: as experiências prévias de trabalho docente com a oralidade; as vivências pessoais e de mundo; e o distanciamento social dos professores em relação a seus alunos, ocasionado pela pandemia de covid-19, considerando, em nosso caso, o contexto em que o NPDG foi implementado.

Todos essas condições atuam no agir docente e, conseqüentemente, no ensino da oralidade, acabando, desse modo, por refletir na maneira como planejamos e desenvolvemos as atividades de nosso projeto didático com a turma do sexto ano. No entanto, discutiremos o fator *(ii) a instrumentação teórico-metodológica docente*, para o desenvolvimento de práticas de oralidade, sem investigar com profundidade as condições levantadas recentemente. Ao averiguarmos tal fator, procuramos encontrar possíveis justificativas, a partir das decisões tomadas por nós, no planejamento e desenvolvimento do NPDG. A propósito, a formação docente para o ensino de oralidade já foi mencionado brevemente na fundamentação teórica, a partir de Botler e Suassuna (2016) e Magalhães (2018). Para discutirmos isso, inicialmente, iremos percorrer o objetivo *(4) retextualizar o roteiro para a modalidade oral da língua*, do NPDG, que se refere à atividade de retextualização.

Sem dúvida, essa é uma das atividades importantes a serem exploradas na aprendizagem de gêneros orais e deve ser uma preocupação do professor de língua,

pois, nas palavras de Magalhães (2018, p. 151) compreendemos que “[...] para a análise do texto falado, é preciso definir como realizar as atividades de retextualização, bem como os aspectos voltados à estrutura do texto falado”. Porém, observamos que Milanez (1992) não faz referência a retextualização em sua pesquisa. É então, a partir de Marcuschi (2010), em seu livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, que construímos este conceito: a retextualização envolve a produção de um novo texto, a partir de um texto de origem.

Conforme Benfica (2014), no *Glossário Ceale on-line*, há inúmeras possibilidades de retextualização: “de texto oral para texto oral; de texto oral para texto escrito; de texto escrito para texto escrito; de texto multimodal para texto oral; de texto multimodal para texto escrito; de texto não verbal para texto escrito, dentre outras.” Contudo, no NPDG, não planejamos nem desenvolvemos atividade específica de retextualização da modalidade oral para a modalidade escrita e vice-versa, apesar de isso constar como um dos objetivos da proposta. Para a abordagem do gênero roteiro, seria significativo que fossem propostas atividades em que os alunos transformassem textos escritos em textos orais e vice-versa.

Especificamente, em relação ao gênero roteiro, a atividade de transformar um texto escrito em oral é mais significativa, para que os alunos não reproduzam o discurso escrito na modalidade falada, ou seja, como uma simples atividade de memorização de fala (BOGÉA; VALLE, 2018), sem qualquer consciência crítica sobre as informações apresentadas. Importa, aqui, retomar a ideia de que falar não é apenas a utilização do código oral, mas uma prática social, visto que tem caráter dialógico (BAKHTIN, 1997) e possui finalidades interacionais (BAUMGÄRTNER, 2015).

Em seguida, ao analisarem o texto oral, após a retextualização do oral para a escrita, observariam a existência de marcas linguísticas características da fala, como os marcadores conversacionais (Marcuschi, 2007), apresentados no subcapítulo 4.1.1 *Aula 1*. Dessa forma, os alunos poderiam verificar se tais ocorrências são observadas em contextos formais e, assim, prepararem-se para a produção final do gênero público exposição oral, que se constitui como um gênero relativamente formal. Na aula 6, brevemente abordamos essa questão, mas não oferecemos um exercício de retextualização para a prática. Além disso, para o NPDG aplicado à turma do sexto ano, não foi prevista atividade específica que oportunizasse a reflexão sobre o uso de marcas linguísticas características do oral, mediante atividades de retextualização.

O trecho a seguir, apresentado em um dos slides da aula 6, faz menção a isso: [...] *alguns sons devem ser evitados como: suspiros, gemidos, sussurros e palavras informais como né, sabe, tá, bah, ó, ah é, entre outros, a menos que haja uma intenção justificada para usá-los na apresentação.* Dessa forma, apesar de o objetivo (4) *retextualizar o roteiro para a modalidade oral da língua* constar do planejamento do NPDG, ele não foi alcançado, considerando que os objetivos foram traçados sob a perspectiva dos alunos.

Com essa experiência de ensino (ou melhor, a falta dela), evidenciamos que a retextualização deve ser contemplada em propostas didáticas futuras. Para isso, antes o professor deve ter uma compreensão ampla sobre o fenômeno da oralidade e as distinções entre fala e escrita, a fim de não ser levado a planejar atividades voltadas, exclusivamente, para a modalidade escrita (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004), como também vem sendo claramente apontado pelos estudiosos aos quais recorreremos. Certamente, isso requer estudo e pesquisa por parte dos professores.

Além disso, apesar de adotarmos um procedimento metodológico de ensino coerente, como é o PDG, que possibilita uma prática efetiva, o problema apontado nesta atividade de retextualização do NPDG, com a oralidade, deve-se à carência de elementos teóricos para alinhar-se com a prática. Sendo assim, *a instrumentação teórico-metodológica docente*, ou seja, a formação docente, é um fator fundamental para o planejamento de atividades orientadas pela Pedagogia do oral.

Em relação a isso, Negreiros e Vilas Boas (2017, p. 122), ao proporem um caminho para o ensino de práticas orais, destacam a necessidade de “Revisão das bases curriculares dos cursos de licenciatura em Letras do país [...]”, de modo que a teoria construída sobre o fenômeno da oralidade na escola se alinhe às questões de ordem prática. Porém, entendemos que o problema não seria resolvido, caso houvesse uma reformulação nos cursos de Letras das universidades. Ao contrário, acreditamos que a mudança no paradigma do ensino de oralidade, no país, deva ocorrer mediante a implementação de políticas públicas de alcance nacional.

Além disso, essas políticas devem ser construídas mediante o diálogo com pesquisadores e professores e considerar as contribuições de pesquisas, algumas delas já mencionadas neste TCC, como de Magalhães (2008, 2018), Dolz et al. (2004), Costa-Hübes (2015), Baumgärtner (2015) e até mesmo de Milanez (1992) que, há quase três décadas já sinalizava a necessidade da consolidação de uma Pedagogia do oral, considerando que ela ainda se encontra em processo de construção. Dessa

forma, verificamos que o fator (ii) a *instrumentação teórico-metodológica docente*, causa um impacto na realização das atividades envolvendo práticas de oralidade, no NPDG, e além de recursos teóricos e metodológicos, faz-se necessária a ampliação de experiências de ensino de práticas voltadas para a oralidade de nossa parte. Isso é algo que ainda precisamos promover.

4.2.3 Relações de poder no sistema educacional

Outro fator que pode influenciar a prática pedagógica do oral, diz respeito às relações de poder existentes na sociedade e, como resultado, na educação. Para Tragtenberg (1985), o convívio entre os indivíduos no âmbito da escola, isto é, alunos, professores, funcionários, entre outros, representa, em escala menor, as relações hierárquicas existentes nas organizações sociais fora dela. Em outras palavras, o mundo da escola não se separa do mundo exterior, pois o que acontece fora de um se relaciona com o que ocorre no interior de outro e vice-versa.

Em relação à linguagem, Van Dijk (2013) afirma que a organização social, constituída por grupos ou por instituições estabelece os limites da ação humana e do discurso. Assim sendo, as hierarquias existentes nesses ambientes, de certo modo, controlam a tomada da palavra pelos falantes e, conseqüentemente, regulam as interações. Dentro da escola, evidentemente, isso não ocorre de modo diferente. Para pensarmos sobre isso, Garcez (2006) auxilia no entendimento do caráter da fala produzida em situações escolares. Assim, segundo o pesquisador, a fala, nas interações em sala de aula, tem caráter *institucional*, por haver, neste ambiente restrições em relação ao que pode e não pode ser dito pelos participantes, devido aos papéis sociais que ali desempenham. Notadamente, o papel de professor e de aluno.

No entanto, a título de esclarecimento, a fala institucional não está presente apenas na escola. Ela é identificada em qualquer espaço, sempre que houver restrições das atividades verbais, pelos participantes, impostas por uma instituição (igreja, consultório médico, delegacia etc.). Para Drew e Heritage (1992 *apud* GARCEZ, 2006, p. 67), ela “[...] envolve uma orientação por parte de, pelo menos, um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão”.

Dessa maneira, considerando a instituição *escola* e, mais especificamente, a sala de aula, podemos observar que nem tudo é apropriado para ser dito nesses

espaços. É sabido que o discurso oral dos professores está inevitavelmente condicionado a ordens, ao alcance de metas que são determinadas por seus superiores e que acabam restringindo a sua fala e influenciando a comunicação oral dos alunos.

Em relação à tomada da palavra no processo de ensino e de aprendizagem, Milanez (1992) explica que a prática da *pedagogia do oral* pode ser influenciada por duas condições: (a) o excesso de exposição oral do professor, que não oportuniza a tomada da palavra pelos alunos; e (b) uma orientação do professor à correção de erros gramaticais, o que desfavorece as oportunidades de comunicação oral. Dessa maneira, a partir da primeira condição que a autora indica, poderíamos supor que nossa abordagem do gênero oral não oportunizou a prática da oralidade pelos alunos durante as aulas, por causa da existência de uma relação de poder assimétrica, sendo o professor quem decide o que e quando o aluno deve falar.

No entanto, na realidade, não dispusemos de momentos significativos de interação síncrona oral com eles, além do momento das apresentações orais de trabalho, na produção final. Assim, não há como precisar o quanto de poder dispomos, a fim de influenciarmos a tomada da palavra oral pelo aluno. Então, esta hipótese é descartada. Em relação à segunda condição *uma orientação do professor à correção de erros gramaticais*, a descartamos igualmente, pois as adequações linguísticas das produções textuais dos alunos foram sugeridas apenas no nível de escrita. Mesmo não influenciando o desenvolvimento do NPDG, verificamos que essas condições controlam, de certa forma, o trabalho de ensino da oralidade.

Diante disso, assumimos, com base em Dalgalian (1984 *apud* MILANEZ, 1992, p. 24), que na Pedagogia do oral “[...] deve haver exigências novas: (1) promover os ‘direitos do aluno’ na comunicação; (2) promover uma disponibilidade por parte dos professores de colocar em cena uma comunicação centralizada no aluno”. Para ir em direção a esse caminho, é evidente a necessidade da *ressignificação dos papéis de professor e de aluno*, a fim de que a assimetria de poder que possa existir nessa relação seja invalidada, pois só assim haverá êxito no trabalho escolar com gêneros orais.

Outra dimensão das relações de poder existentes no sistema educacional, em nível mais amplo, pode ser constatada a partir das prescrições dos documentos normativos na área da educação, os quais estabelecem as aprendizagens a serem

direcionadas para o ensino básico. Como já abordado no capítulo de fundamentação teórica, a BNCC é um desses documentos de caráter prescritivo.

Durante o planejamento do NPDG, tivemos certa dificuldade em alinharmos a proposta com as habilidades orais prescritas para o sexto ano, pelo documento. Fomos orientados pela escola a levar em consideração as suas disposições, sempre que possível. No entanto, não nos sentimos persuadidos pela instituição; tivemos liberdade e autonomia para planejar e escolher os gêneros e as habilidades orais a abordar, no contexto da turma. Entretanto, quanto à orientação recebida da escola, entendemos que ela parte de uma instância superior, que possui maior poder de ação e que determina o *modus operandi* de ensino em cadeia nacional.

Como já mencionamos anteriormente, não queremos desconsiderar as informações disponíveis para o acesso do professor e instituídas pela BNCC, mas sim relativizá-las, já que, conforme observam Bueno, Jacob e Zani (2018), a BNCC não se atém às discussões realizadas por Dolz e Schneuwly (2004) e Costa-Hübes (2015), em torno dos gêneros e de práticas sociais de linguagem oral. Sendo assim, verificamos que o fator (iii) as *relações de poder no sistema educacional* não foi um fator de influência preponderante, a ponto de impactar no desenvolvimento do NPDG, com os alunos do sexto ano.

Após esta etapa de análise e discussão dos resultados, no capítulo 6, a seguir, tecemos as considerações finais acerca do tema abordado nesta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi exposto, neste trabalho, há argumentos e princípios teóricos que lançam luz à possibilidade de um processo de ensino e de aprendizagem que atente para a oralidade em articulação com as outras práticas sociais de linguagem. O potencial da oralidade, conforme demonstram Dolz et al. (2004), Marcuschi (1997, 2007, 2010), Costa-Hübes (2015), Magalhães (2018) e Baumgärtner (2015), não tem sido explorado significativamente nas aulas de língua materna pelos professores.

Ademais, com o fortalecimento das interações mediadas pela tecnologia, novas possibilidades de construção de sentido do texto oral estão a serviço das pessoas, por meio de variadas modalidades linguísticas. Ademais, os recursos tecnológicos disponíveis atualmente fornecem subsídios para o trabalho do professores com textos orais autênticos, em sala de aula. Porém, faz-se necessária a inclusão, neste mundo digital, de todos os envolvidos.

Além disso, verificamos que o oral espontâneo não pode ser ensinado, justamente porque se elabora em ação. Sendo assim, a oralidade que se aprende na escola mantém estreita relação com a escrita, sem que uma não seja substituta da outra. Frente a isso, é imprescindível a construção de objetivos reais em relação às dimensões ensináveis dos gêneros orais, como apontam Dolz et al. (2004). Para isso, é preciso partir do contexto social e considerar as identidade dos estudantes. Em seguida, é essencial a adoção de metodologias que auxiliem na concretização desses objetivos e que tenham o gênero textual, imerso em práticas sociais, como objeto de estudo.

Neste Trabalho de Conclusão de Curso, tentando caminhar nessa direção, nos debruçamos, inicialmente, sobre alguns dos princípios teóricos para compreender o fenômeno da oralidade. Em seguida, desenvolvemos um Projeto didático em torno do gênero exposição oral, a fim de orientar atividades aos alunos do sexto ano de uma escola pública municipal do município de Tupandi. Dessa forma, buscamos oportunizar situações abrangendo a linguagem verbal e não verbal dos alunos, além de propiciar um envolvimento com procedimentos elementares de pesquisa, o que certamente auxilia na compreensão e resolução de problemas da vida cotidiana.

Os resultados da pesquisa, mediante a análise dos dados, indicam a necessidade de discussão sobre os rumos do ensino de oralidade nas escolas brasileiras, de modo que os professores não promovam atividades baseadas na

oralização da escrita ou na *fala memorizada*, sem, contudo, o exercício da reflexão crítica pelos alunos frente aos problemas do mundo real. Como aponta Milanez (1992), já há quase três décadas, a escola deve promover atividades que estimulem o aluno ao *saber-fazer* e não apenas o *saber*, considerando que fazemos coisas no mundo por meio da linguagem.

Para orientar essa discussão, há uma série de fatores que impactam no processo de ensino e de aprendizagem das práticas sociais de oralidade na escola, como este estudo demonstra, e que acabam influenciando a consolidação de uma Pedagogia do oral na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Nessa perspectiva, faz-se necessária a ressignificação do papel da fala e das relações que esta deve estabelecer com a escrita, no meio social, a fim de que a supremacia da modalidade escrita seja superada.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lilia Santos; APOSTOLO, Malu Ciencia. O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas. **Revista Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 16, n. 3, p. 361-368, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.163.01>. Acesso em: 19 abr. 2021.

AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê**, hors-série 1, p. 5-16, 2003. Disponível em: <http://www.recherches.philippeclazard.com/Pour%20une%20approche%20ergonomique%20de%20l%E2%80%99activit%C3%A9.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2021

ANTUNES, Irandé. **Lutas com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 174-186.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 45-64

BAGNO, Marcos. Mas o que é mesmo variação linguística? *In*: BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.

_____. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Edições Loyola, 2007b.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BARBOSA, Jacqueline P. As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC. **Revista Na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano 14, n. 31, jul. 2018. p. 12-19. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/7754/npl31.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2020.

BAKHTIN, M.M. *In*: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

BAUMGÄRTNER, Carmen Terezinha. Orientações curriculares e o ensino da oralidade na escola. *In*: COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **Práticas sociais de linguagem**: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p.43-76.

BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. *In*: ROJO, Roxane; RANGEL, Egon (org.). **Explorando o ensino**: Língua Portuguesa. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2010. cap. 6, p. 129-154. Disponível em: <https://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/OLE-Cole%C3%A7%C3%A3o-explorando-o-ensino-LP-MEC1.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

BOGÉA, Diogo; VALLE, Lílian do. Memória e memorização: sobre um anátema na educação. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-24, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8Ss7KBSXJqnVzTy8vWYCHcw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BOTLER, L.M.A.R; SUASSUNA, L. O tratamento das especificidades da modalidade oral da língua portuguesa no ensino fundamental II. **Revista Educação e Linguagem**, Campo Mourão, v. 5, n. 9, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://revista.unespar.edu.br/index.php/revistaeducuclings/article/view/257>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 4 set. 2019.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006. p. 09-23.

BUENO, Luzia; JACOB, Ana Elisa; ZANI, Juliana Bacan. Gêneros orais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise dos anos iniciais. *In*: MAGALHÃES, Tânia; CRISTOVÃO, Vera (org.). **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 143-165.

CASSONI, Cynthia. **Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental**, 2017. Tese (Doutorado em Ciências e Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Brasil e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-27032018-092424/publico/tese_cynthiacassoni_versao_corrigeida.pdf. Acesso em: 2 jun. 2021. p. 31-51.

CAVALCANTE, M. C. B; MARCUSCHI, B. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. *In*: MARCUSCHI, L.A; DIONÍSIO, A. P (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 123-143.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

CRISTOVÃO, Vera; MAGALHÃES, Tânia (orgs.). **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

FÁVERO, L.L; ANDRADE, M.L.C.V.O; AQUINO, Z.G.O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2000.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Tupandi, RS: panorama: população.** Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/tupandi>. Acesso em: 2 jun 2021.

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Revista Calidoscópico**, São Leopoldo, v.4, n.1, p.66-80, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5988>. Acesso em: 24 abr. 2021.

GOULART, C. **As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino.** 2005. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos de Linguagem, Campinas. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270428/1/Goulart_Claudia_M.pdf. Acesso em: 27 out. 2019.

GUEDES, Paulo Coimbra. A língua portuguesa e a cidadania. **Organon: Revista do Instituto de Letras da UFRGS**, Porto Alegre, v. 11, n. 25, p. 01-13, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29352/18042>. Acesso em: 29 out. 2019.

GUIMARÃES, A.M. de Mattos.; KERSCH, D.F. Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. *In*: GUIMARÃES, A.M. de Mattos; KERSCH, D.F (orgs.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014. p.17-37.

JACOB, Ana Elisa; DIOLINA, Kátia; BUENO, Luzia. Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino. **Revista Horizontes**, v. 36, n.1, p.85-104, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/585/262>. Acesso em: 19 abr. 2021.

KNAPP, L. Mark; HALL, Judith A. **Comunicação não-verbal na interação humana.** São Paulo: Editora JSN. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013. p.13-31.

LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. *In*: FERRAZ, Telma; GOIS, Ferraz. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco reflexão.** p. 57.72

LORANDI, Aline; CRUZ, Carina Rebello; SCHERER, Ana Paula Rigatti. Aquisição da linguagem. **Verba Volant**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 144-166, 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/labico/2011-Aquisicao-da-Linguagem.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 24 abr. 2020.

MACHADO, Anna Rachel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p.39-53, 2002.

Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12448/9763>. Acesso em: 23 abr. 2020.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagógica do oral. **Signum: estudos da linguagem**, Londrina, v.11, n.2, p.137-153, dez. 2008. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3053>. Acesso em: 17 abr. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Fala e escrita: uma visão não dicotômica. **Revista do GELNE**: Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, Natal, v. 3, n. 1, p. 1-7, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9178/6532>. Acesso em: 2 dez. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Revista Signótica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p.119-145, 1997. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7396/5262>. Acesso em: 13 abr. 2021.

MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de pesquisa**: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2007.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. Modelling context and register: the long-term project of registerial cartography. **Letras**, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 15-90, jan./jun. 2015.

Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/20205/pdf_1. Acesso em: 6 jun. 2021. p. 17-26.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: MENDONÇA, M; BUNZEN, C. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

MOLLICA, M. C; FUNDO, K.H; GOMES, L.S; OLIVEIRA, M. S. P; SILVA, R.F.

Variação e função em aférese. **Revista de estudos da linguagem**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 71-87, 1998. Disponível em:

<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2295>. Acesso em: 30 maio. 2021.

MIGUEL, E. A; FERREIRA, J; CAMPOS, J. F; LEMES, L. R; BENEVIDES, L.R;

SANTOS, S. N. As múltiplas faces do Brasil em curta metragem. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p.211-231.

MILANEZ, Wânia. **Pedagogia do oral**: a elocução formal sob o prisma textual-interativo. (Tese de doutorado). Campinas: UNICAMP, 1992.

NEGREIROS, Gil; BOAS, Gislaine Vilas. A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado. **Letras**, [S./], n. 54, p. 115-126, out. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/29573>. Acesso em: 22 out. 2019.

ORTH, Viviane Maria Werner; TEIXEIRA, Lucas Espindula. **Projeto Ih, agora é minha vez! pesquisa, oralidade e linguagem não verbal**. São Leopoldo, 2020. Projeto de ensino apresentado para a atividade acadêmica Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental: Português. Curso de Letras, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2020.

BENFICA, M.F.M.B. RETEXTUALIZAÇÃO. *In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao#:~:text=Denomina%2Dse%20retextualiza%C3%A7%C3%A3o%20o%20processo,um%20ou%20mais%20textos%2Dbase.&text=Assim%2C%20revis%C3%A3o%20e%20reescrita%20s%C3%A3o,produzido%2C%20antes%20de%20sua%20divulga%C3%A7%C3%A3o>.

Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>. Acesso em: 07 jun. 2021.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIQUEIRA, Sueli. **O trabalho e a pesquisa científica na construção do conhecimento**. Governador Valadares: Univale, 2002. p. 105-159.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. **Lua nova**, [S./] v. 1, n. 4, p. 68-72, mar. 1985. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/46qt7qRgrM3347pKyt3YqGx/?lang=pt>. Acesso em: 1 jun. 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et alii. Gêneros orais – Conceituação e caracterização. *In: Anais do SILEL*, v. 3, n.1. **XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1-8. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1528.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.

VAN DIJK, Teun A. Análise crítica do discurso multidisciplinar: um apelo em favor da diversidade. **Linha d'Água**, v. 2, n. 26, p. 351-381, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268342204.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.
. Acesso em: 8 out. 2020.

APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DE SLIDES DA AULA 6

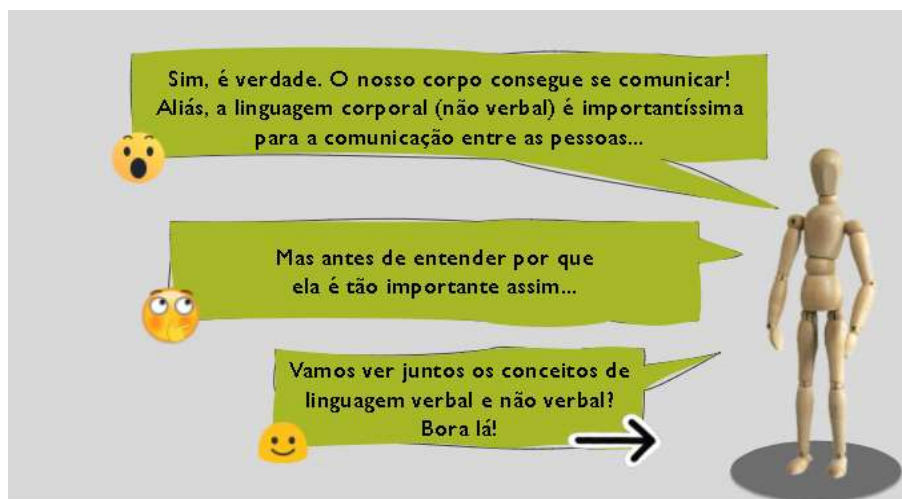
Slide 1



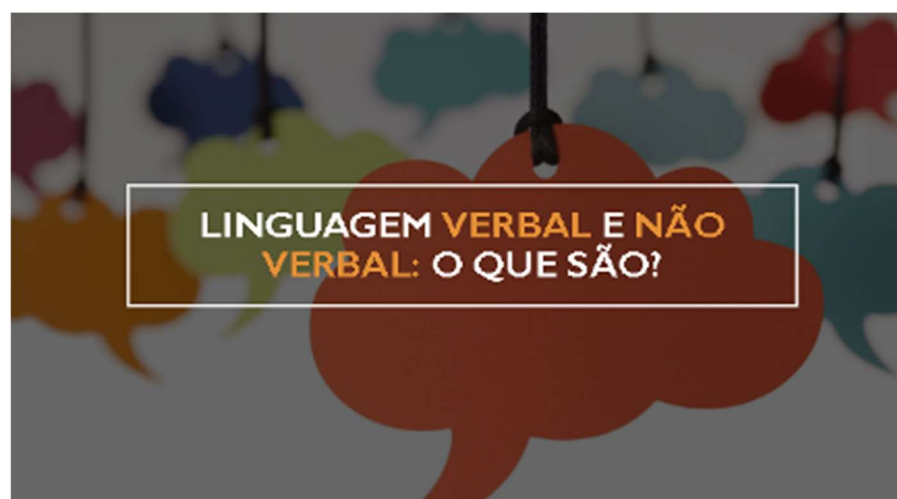
Slide 2



Slide 3



Slide 4



Slide 5

O ser humano pode se comunicar através de diversas maneiras, usando a linguagem verbal e não verbal, que se beneficiam uma da outra. Por exemplo, podemos nos comunicar por mensagens escritas, pela dança, pela língua dos sinais, por desenhos, chamadas de áudio e vídeo, dentre tantas outras possibilidades. Alguns exemplos são:



Mensagens de texto
(Utiliza-se a escrita)
Linguagem verbal



Mensagens de áudio
(Utiliza-se a fala)
Linguagem verbal



Placas de trânsito
(Utiliza a escrita, os símbolos e as imagens)
Verbal e não verbal



Teatro
(Utiliza a escrita, fala, imagens e sons)
Verbal e não verbal



A **linguagem verbal** nada mais é do que a utilização das palavras (escritas e faladas) para a comunicação entre as pessoas.


Slide 6

Já a **linguagem não verbal**, não utiliza a fala nem a escrita para comunicar, mas, sim, as imagens (com e sem movimento), sons, gestos, cores, formas, texturas...

Em uma apresentação oral, além da fala, é fundamental o uso de recursos não-verbais, para que a compreensão do tema apresentado seja facilitada pelo público ouvinte.

Aliás, **as duas linguagens se relacionam**, para dar sentido a vários gêneros de texto que conhecemos (tirinhas, história em quadrinhos, memes, placas de trânsito, dentre tantos outros!):



Slide 7







Afinal, uma imagem vale mais que mil palavras!







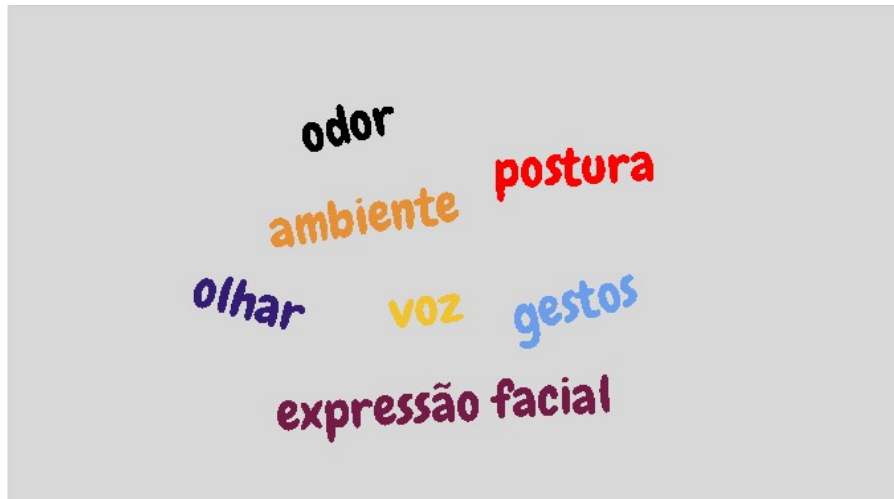


Slide 8

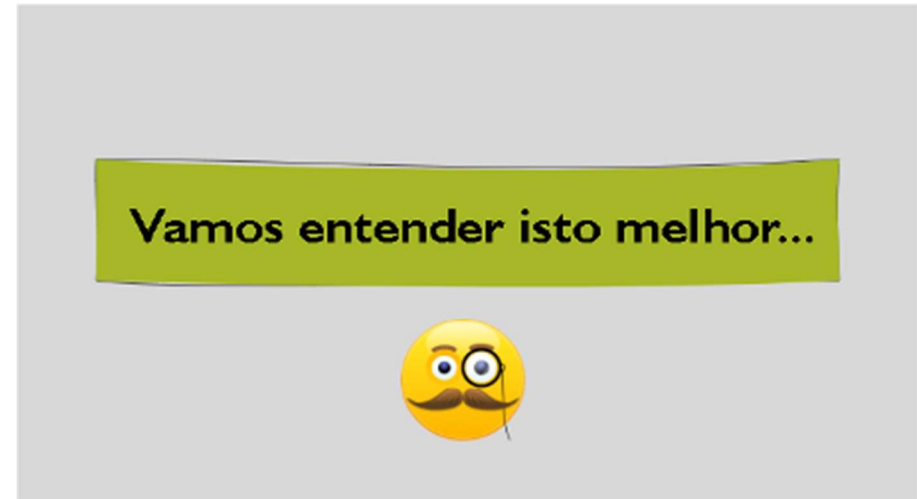
De acordo com os pesquisadores Mark L. Knapp e Judith A. Hall, autores do livro **Comunicação não verbal na interação humana**, há diversos fatores não-verbais que influenciam a nossa comunicação verbal.

Slide 9



Slide 10



Slide 11

Os efeitos do ambiente na comunicação

O ambiente tem grande influência na comunicação humana, suas más condições, por exemplo, podem comprometer a comunicação oral. Dentre algumas dessas más condições, podemos destacar: **iluminação inadequada, clima quente demais ou frio demais, ruídos de máquinas em obras, aparelhos diversos, assentos desconfortáveis, cores muito escuras.**

Slide 12


Odor (cheiro)

O papel dos odores na interação humana pode variar de cultura para cultura, porém **cheiros muito fortes podem causar uma má impressão** tanto para quem apresenta um trabalho, quanto para quem está assistindo. Além dos odores corporais, os cheiros ruins de um ambiente também podem ocasionar constrangimentos não desejáveis.

Slide 13

Os gestos

São os **movimentos do corpo** (ou de parte dele) **usados para comunicar uma ideia, intenção ou sentimento**. Muitas dessas ações são feitas com braços e mãos, mas a área da face (rosto) e da cabeça também é usada na gesticulação. Os gestos indesejáveis mais comuns são: tocar o próprio corpo, arrumar a roupa e os tiques nervosos (cerrar os dentes, estalar os dedos, piscar demasiadamente, entre outros). Tais gestos podem desconcentrar as pessoas que assistem a apresentação e indicar que você esteja nervoso!



Slide 14

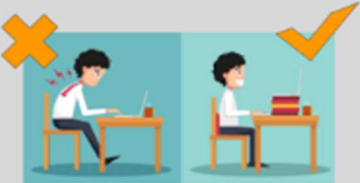
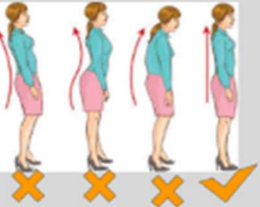
Respire fundo... Mentalize coisas boas. Faça uma meditação antes de apresentar qualquer trabalho oralmente.



Slide 15

A postura


Quando estamos apresentando um trabalho, seja em pé ou sentados, devemos cuidar da postura do nosso corpo. Além de envolver uma questão de saúde, apresentar um trabalho com o corpo encurvado pode representar cansaço e desinteresse.

Slide 16

Os efeitos da expressão facial

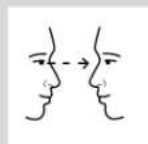
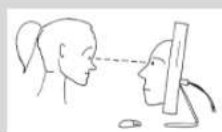
A face tem um grande potencial comunicativo. É o **primeiro canal de comunicação de diversas emoções** e **o que mais prestamos atenção nas interações**. Quando alguém apresenta um trabalho, além de controlar suas expressões faciais pode também **analisar as reações dos rostos do público**, para perceber se o público está ausente, escutando, super interessado, entre outras demonstrações de emoção. Preste atenção nos rostos!



Slide 17

O comportamento visual (olhar)

Olhar uma pessoa nos olhos enquanto estamos falando com ela, é uma atitude necessária, que indica que estamos dando atenção. Em uma apresentação é importante distribuir o olhar pelo público, não fixando-o restritamente a algumas pessoas, mas que o olhar circule pelo ambiente. Em uma interação virtual, apesar de não ser a mesma coisa, é possível também estabelecer o contato visual, que é, certamente, muito importante também!



Slide 18

A voz

A voz humana é **capaz de produzir uma infinidade de sons**, que podem orientar as pessoas para diferenciarem, por exemplo, uma pergunta (geralmente, entonação ascendente) de uma afirmação (geralmente, entonação linear). Além disso, alguns sons devem ser evitados como: suspiros, gemidos, sussurros e palavras informais como né, sabe, tá, bah, ó, ah é, entre outros, a menos que haja uma intenção justificada para usá-los na apresentação. Se for usado microfone, deve haver uma certa distância entre a boca e o aparelho, para que não haja interferência no tom e volume.



Slide 19

Então, como ter um comportamento corporal positivo em uma apresentação oral?



Slide 20

Antes ou durante a apresentação oral, é preciso:

- ✓ falar calmamente, pronunciando as palavras de modo adequado.
- ✓ dormir bem à noite, pois melhora o humor e o raciocínio, diminuindo a ansiedade e controle dos tiques nervosos.
- ✓ checar os ruídos do ambiente e, se possível, cessá-los.
- ✓ vestir-se adequadamente e não se arrumar em frente ao público.
- ✓ fazer refeições saudáveis na véspera.
- ✓ planejar e ensaiar a apresentação através de roteiro com as sequências de fala.

Slide 21

Como vimos, a **linguagem não verbal tem forte influência na comunicação oral...**

Além da expressão corporal, outros recursos podem, igualmente, contribuir na comunicação de um tema.

Slide 22

Em uma apresentação oral é comum, por exemplo, o uso de recursos materiais de apoio à apresentação, como **cartazes, roteiros, fichas, apresentação de slides**, entre outros.



Slide 23

Assim, nas próximas aulas vamos aprender a fazer um **roteiro de apresentação** e um **cartaz** para auxiliar no momento da apresentação.

Mas, antes...

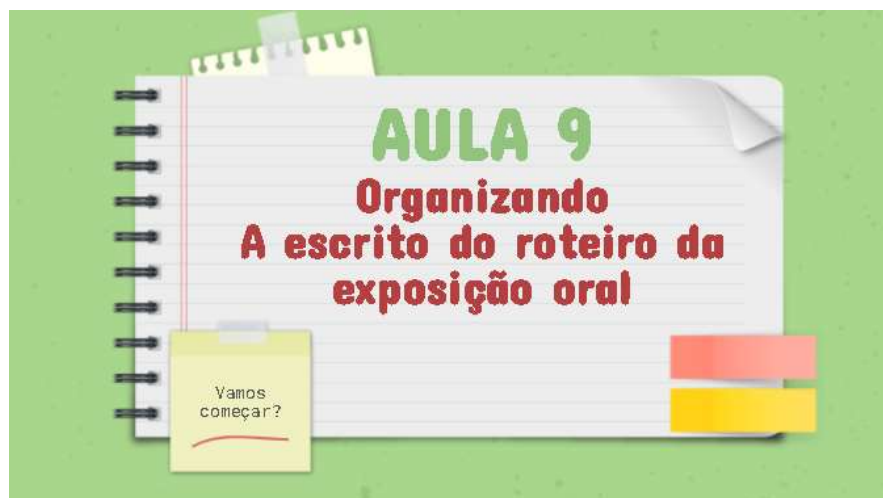
Slide 24

Vamos praticar um pouco o que vimos aqui?

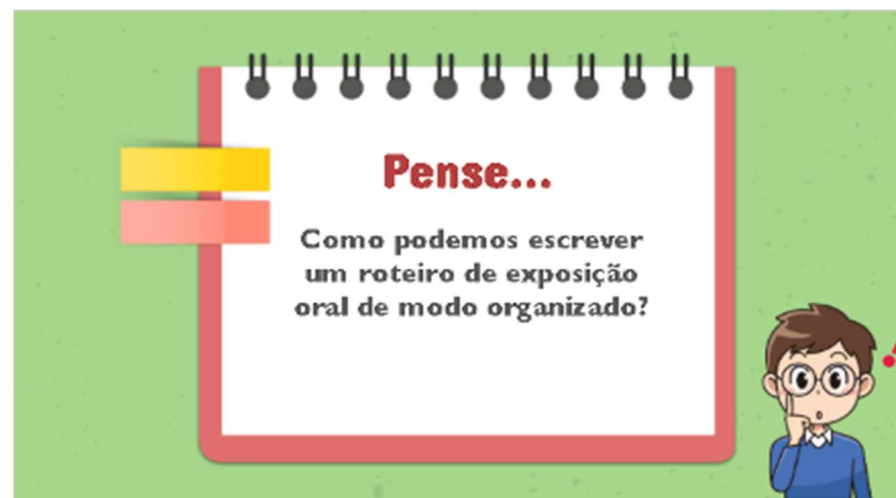


APÊNDICE B – APRESENTAÇÃO DE SLIDES DA AULA 9

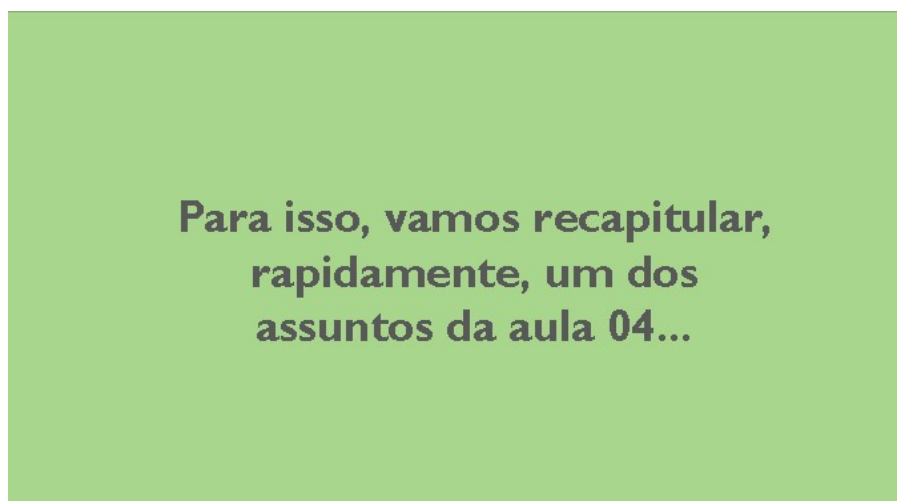
Slide 1



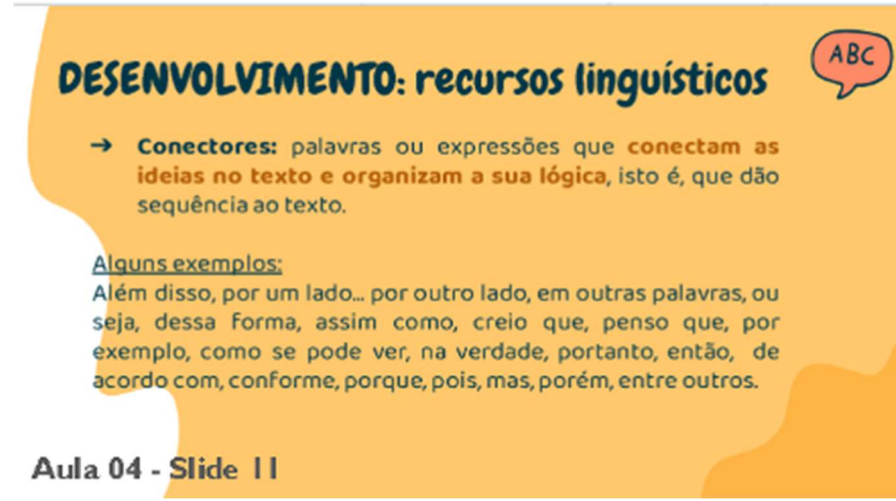
Slide 2



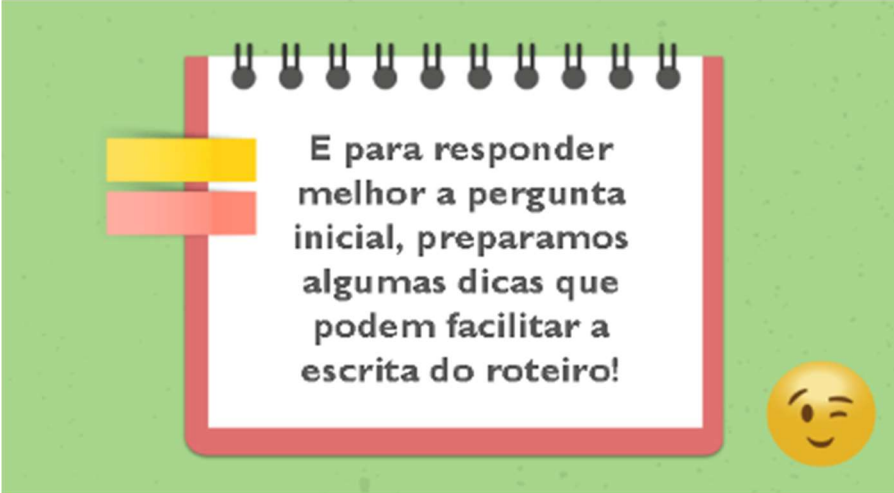
Slide 3



Slide 4

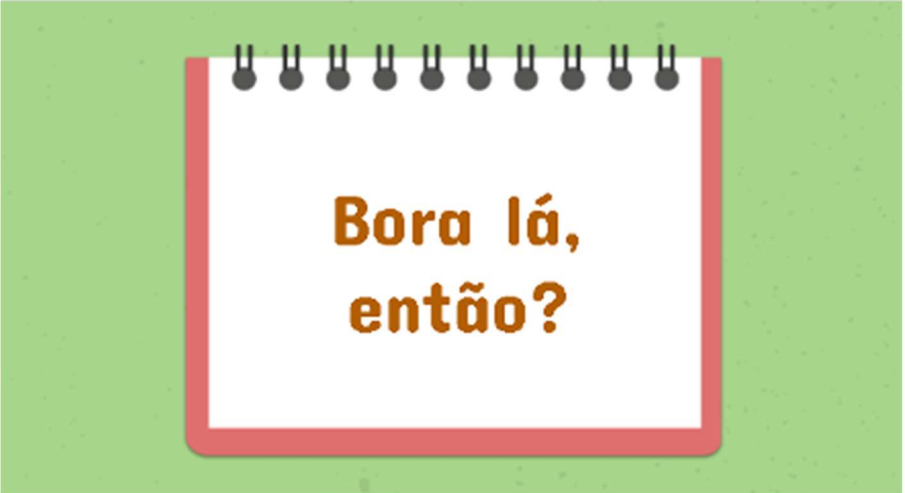


Slide 5



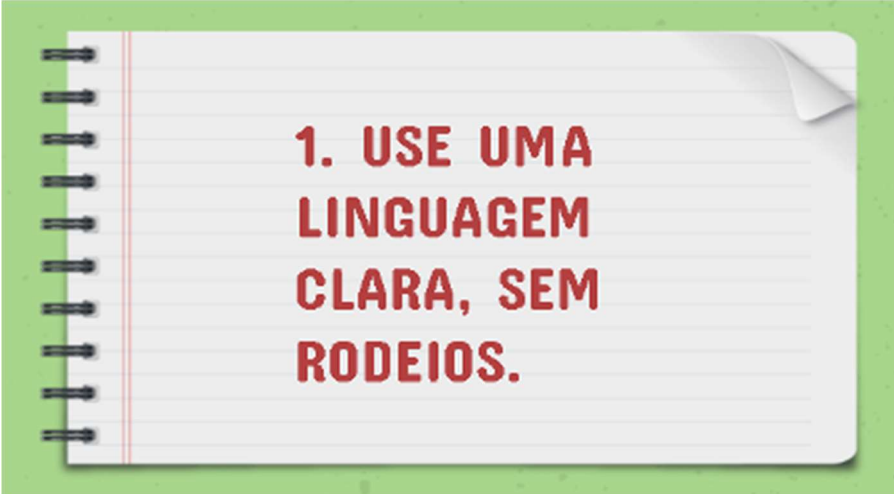
E para responder melhor a pergunta inicial, preparamos algumas dicas que podem facilitar a escrita do roteiro!

Slide 6



**Bora lá,
então?**

Slide 7



**1. USE UMA
LINGUAGEM
CLARA, SEM
RODEIOS.**

Slide 8



Utilizando frases simples:

A intenção da exposição oral é compartilhar conhecimento com as outras pessoas, portanto, o texto deve ser compreendido por qualquer um!

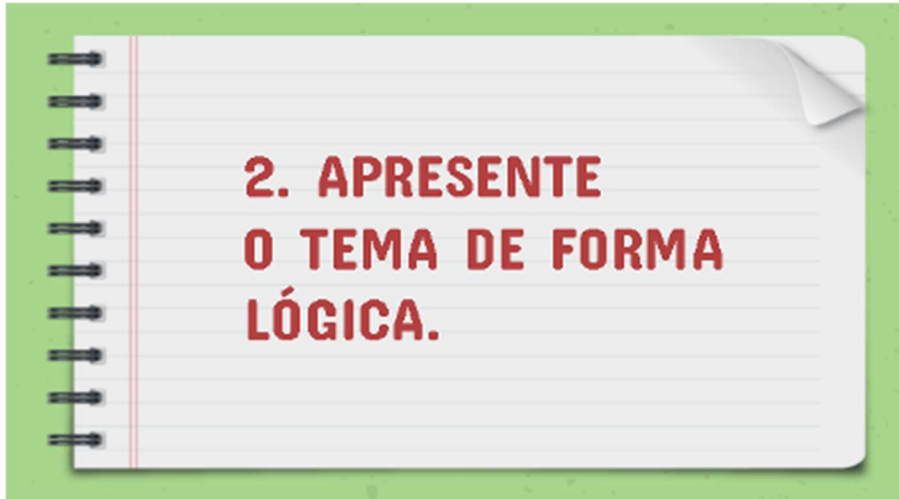
Leia o texto e perceba com o as frases são escritas. Você teve dificuldade de compreendê-las?

Tema: Ciência do balé

Se você já tentou imitar o Saci-Pererê e ficar em uma perna só, sabe como equilíbrio é uma coisa complicada. Basta tirar um pé do chão que a gente começa a balançar tanto que quase cai. Agora, imagine se, além de tirar o pé do chão, você precisasse encostar o pé na cabeça. Ficou mais difícil, né? Pois é exatamente isso que as bailarinas fazem.

Trecho do texto Tem ciência em tudo - até no Balé. Fonte: balé <http://lho.org.br/artigo/tem-ciencia-em-tudo-ate-no-bale/>

Slide 9



Slide 10

Sequência e Lógica

→ Imagine que um texto seja a expressão de ideias. Elas precisam ser claras e objetivas. Assim, as frases e parágrafos devem ter relação de sentido com o que vem antes e com o que vem depois.

Tema do texto: lixo eletrônico

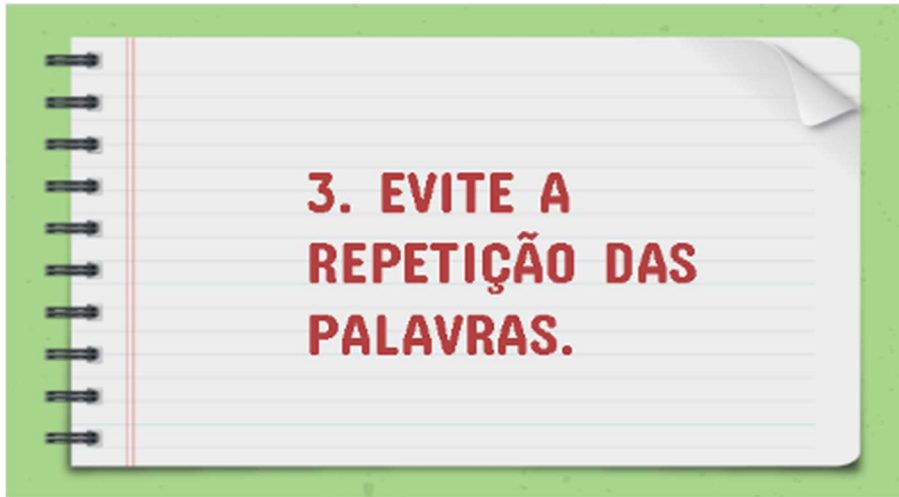
"Um dos grandes desafios atuais é o destino do lixo eletrônico. Nas últimas décadas, sua produção aumentou. Mas por quê? **Por um lado**, pela evolução tecnológica, em que tudo fica ultrapassado num piscar de olhos; **por outro**, pela grande vontade que algumas pessoas têm de comprar e comprar e comprar..."

Se existe **UM LADO**, logicamente, deve haver **POR OUTRO LADO!**

Analise o texto ao lado!

Trecho do texto F-13no_0 que é 13no7. Fonte: <http://foto.oto.br/artigos/13no-0-que-e-13no7>. Acesso em: 23 out. 2008.

Slide 11



Slide 12

Qual o problema com este texto?

Eles foram até o parque no final de semana. Depois, eles foram até o cinema e assistiram algo interessante. Depois, eles foram fazer compras nas lojas do shopping. Depois, eles foram comer algum lanche nas praça de alimentação. Depois, eles foram para casa e jogaram videogame. Depois eles foram dormir.

Quais palavras se repetem?

Fonte: <https://mestredablog.com/wp-content/uploads/2014/07/Exemplo-de-texto-ppr-ativa.jpg>. Acesso em 23 out. 2020.

Slide 13

Ler um texto assim ou ouvir alguém falando dessa forma, torna-se um pouco cansativo, não é? Como poderíamos reescrevê-lo?



Slide 15

4. NÃO REPITA AS MESMAS IDEIAS DE OUTRO AUTOR. USE A PARÁFRASE!

Slide 14

Eles foram até o parque no final de semana. Depois, eles foram até o cinema e assistiram algo interessante. Depois, eles foram fazer compras nas lojas do shopping. Depois, eles foram comer algum lanche na praça de alimentação. Depois, eles foram para casa e jogaram videogame. Depois eles foram dormir.

Por exemplo, colocando conectores para dar sequência ao parágrafo e eliminando palavras repetidas.



Eles fizeram várias coisas no final de semana: **Primeiro**, foram ao cinema assistir algo interessante. **Em seguida**, foram fazer compras nas lojas do shopping. **Logo depois**, passaram em uma lancheria na praça de alimentação e, então, foram para casa jogar videogame antes de irem dormir.

Slide 16

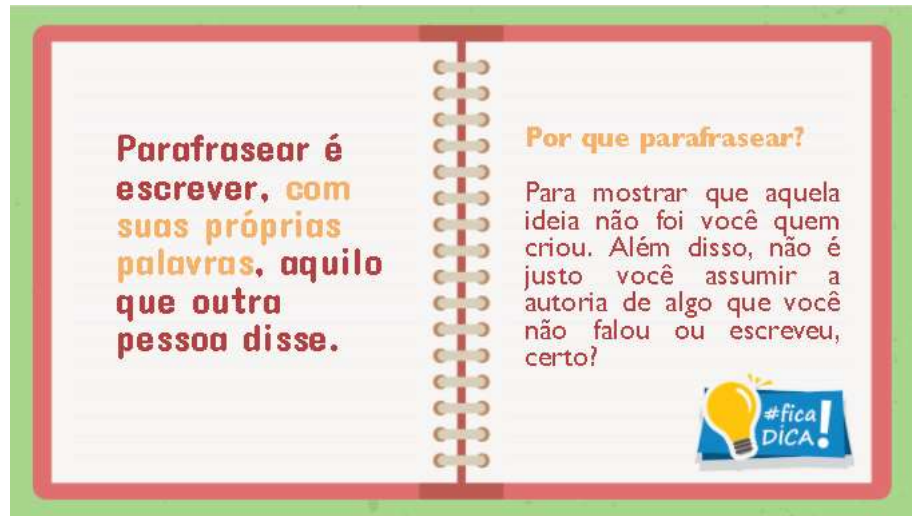
PARÁFRASE???
o que é isso???



Slide 17



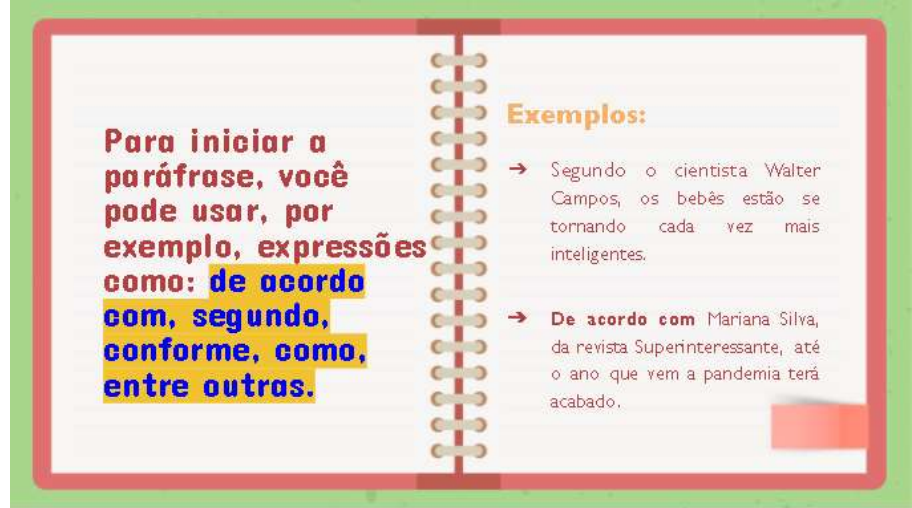
Slide 18



Slide 19



Slide 20



Slide 21

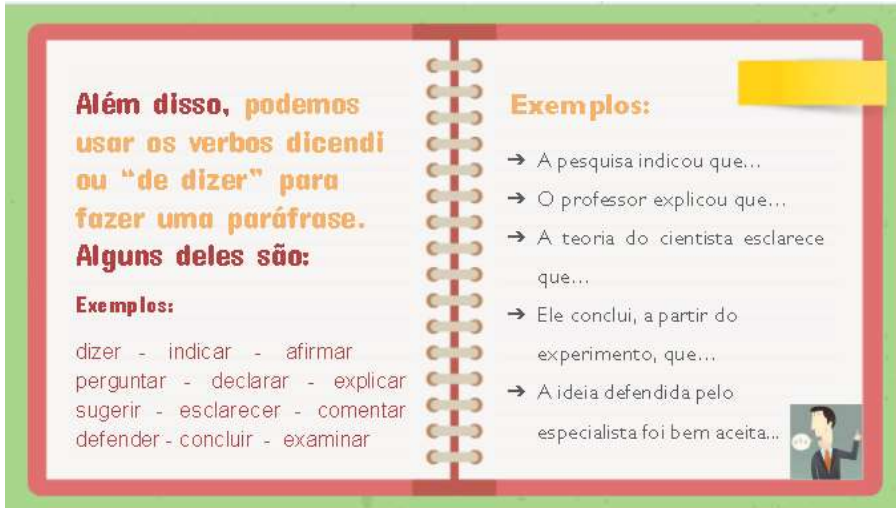
Além disso, podemos usar os verbos dicendi ou “de dizer” para fazer uma paráfrase. Alguns deles são:

Exemplos:

dizer - indicar - afirmar
 perguntar - declarar - explicar
 sugerir - esclarecer - comentar
 defender - concluir - examinar

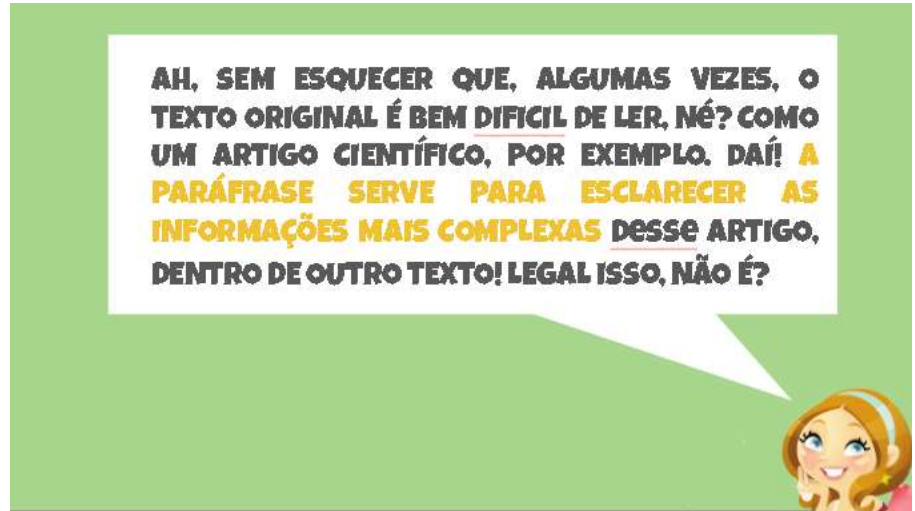
Exemplos:

- A pesquisa indicou que...
- O professor explicou que...
- A teoria do cientista esclarece que...
- Ele conclui, a partir do experimento, que...
- A ideia defendida pelo especialista foi bem aceita...



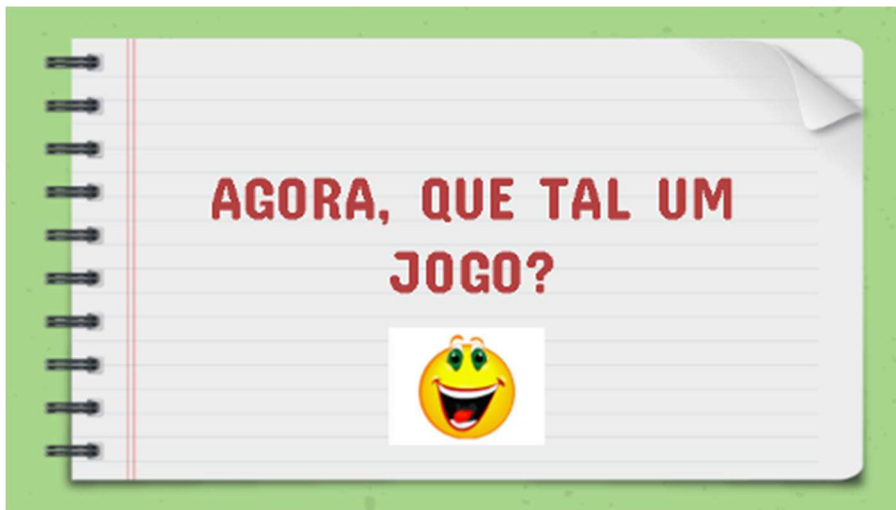
Slide 22

AH, SEM ESQUECER QUE, ALGUMAS VEZES, O TEXTO ORIGINAL É BEM DIFÍCIL DE LER, NÉ? COMO UM ARTIGO CIENTÍFICO, POR EXEMPLO. DAÍ! A PARÁFRASE SERVE PARA ESCLARECER AS INFORMAÇÕES MAIS COMPLEXAS DESSE ARTIGO, DENTRO DE OUTRO TEXTO! LEGAL ISSO, NÃO É?



Slide 23

AGORA, QUE TAL UM JOGO?



ANEXO A – NORMAS¹ PARA TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. 		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

¹ Referência: PRETI, Dino. Normas para transcrição. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas publicações FFLCH /USP, 1999. p. 11-12.

TUDO BEBÊ CONHECE O MÉTODO CIENTÍFICO



² Referência: TODO bebê conhece o método científico. In: NERD pai. [S.l.], 2011. Disponível em: <http://nerdpai.com/todo-bebe-conhece-o-metodo-cientifico/>. Acesso em: 21 out. 2020.