



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

JOSEANE APARECIDA DA SILVA LOPES DE ALMEIDA

**PRÁTICAS DA ORALIDADE EM TEMPOS DE LETRAMENTO DIGITAL COM
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
OLÍMPIA-SP**



**UBERABA – MG.
2020**

JOSEANE APARECIDA DA SILVA LOPES DE ALMEIDA

PRÁTICAS DA ORALIDADE EM TEMPOS DE LETRAMENTO DIGITAL COM ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE OLÍMPIA - SP

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e produção de texto: diversidade social e práticas docentes

Orientador: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski

Bolsa: CAPES

UBERABA – MG.
2020

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

A448p Almeida, Joseane Aparecida da Silva Lopes de
Práticas da oralidade em tempos de letramento digital com alunos do
ensino fundamental II de uma escola pública de Olímpia- SP / Joseane
Aparecida da Silva Lopes de Almeida. -- 2020.
129 p. : il., fig., graf., tab.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) --
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2020
Orientador: Prof. Dr. Acir Máio Karwoski

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Letramento digital. 3.
Oralidade. 4. Língua portuguesa – Versificação. 5. Ensino fundamental. I.
Karwoski, Acir Máio. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro.
III. Título.

JOSEANE APARECIDA DA SILVA LOPES DE ALMEIDA

**PRÁTICAS DA ORALIDADE EM TEMPOS DE LETRAMENTO DIGITAL COM ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE OLÍMPIA - SP**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Linha de pesquisa: Leitura e Produção
Textual: diversidade social e práticas docentes
Orientador: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski
Bolsa: CAPES**

Data de aprovação: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Professor Doutor Acir Mário Karwoski
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM.

Membro Titular: Professora Doutora Denise Barros Weiss
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

Membro Titular: Professora Doutora Ana Amélia Calazans da Rosa
Universidade Federal do Triangulo Mineiro - UFTM

Local: Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Campus de Uberaba
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

Às pessoas com quem aprendo muito e que
acompanham minha trajetória:
Neide e Alceu, Alex, Heloísa e Helena.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora Aparecida, pela proteção na estrada;

Ao programa PROFLETRAS, por valorizar a formação continuada do professor;

À UFTM, instituição que acolheu meus anseios profissionais;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Acir Mário Karwoski, pela dedicação e o exemplo de docência que pretendo seguir;

A minha parceira de estrada e de estudo, Rosmeire Aparecida de Souza Sanchez;

Ao meu amigo Janderson da Silva Borges, pelas inúmeras contribuições;

A todos alunos da turma 2018, pela união;

À CAPES, pelo apoio financeiro.

“Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a.”

(Paulo Freire, 1981, p.8)

RESUMO

Nesta pesquisa, tomamos como objeto de estudo as instâncias formais da oralidade, com o objetivo de promover uma reflexão acerca da interação verbal e produção de sentido promovido pelos recursos prosódicos. Apresentamos e aplicamos uma proposta de intervenção constituída por três etapas, com atividades que promoveram a observação e experimentação do planejamento de ações comunicativas orais. A proposta de intervenção culminou na produção do gênero oral *spot* de rádio, com a finalidade de convencer a comunidade escolar a participar de ações comunitárias dentro do espaço do educandário e, com isso, promover a organização e melhor uso de ambientes compartilhados por todos. Apoiamo-nos nesse gênero como instrumento social por compreendermos que, pelo fato de ser multimodal, pode propiciar a protagonismo juvenil e o letramento digital e crítico. As atividades foram desenvolvidas em 12 h/aulas pelas quais os educandos do 7º ano de uma escola pública em Olímpia –SP foram levados a refletirem, observarem e experimentarem a exposição oral pública de modo a se prepararem para agirem socialmente por ela. Na etapa 1, focalizamos a apresentação do gênero oral *spot* de rádio como uma das práticas de oralidade, dando ênfase a função social que exerce; na etapa 2, dividida em dois módulos, sendo que, no primeiro, apresentamos um texto literário com foco na interação verbal e destacando os aspectos prosódicos, como entonação que a personagem explora para a produção de sentidos. Em seguida, desenvolvemos uma atividade de marcação de entonação e geração de possíveis sentidos; na culminância desta proposta, na etapa 3, os alunos produziram *spots* com base nas reflexões que fizeram e em uma pesquisa realizada no âmbito escolar que apontou espaços a serem melhor organizados e utilizados por toda a comunidade escolar. Como fundamentação teórica, embasamo-nos, em Bakhtin (1992), Schneuwly e Dolz (2004, 2011), Marcuschi (2007, 2011), Soares (1999), Kleiman (1995), Koch (2012), no documento oficial que rege a Educação Básica brasileira, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), entre outros autores. Assim, nortearmos nossa pesquisa sobre oralidade, gêneros discursivos e letramento. Como dados de análise, foram utilizadas algumas produções dos sujeitos pesquisados. Os resultados levam-nos a inferir que as práticas da oralidade se voltadas para a participação efetiva dos alunos diante das relações sociais no contexto escolar, com foco na interação verbal real e pautada no estudo do gênero e da língua em pleno funcionamento, impulsionam a aprendizagem porque assim, garantimos a atuação genuína dos alunos em ações que podem ampliar a

competência comunicativa, discursiva e socioemocional com reflexos não apenas na escola, mas para além dos muros que a cerca.

Palavras – chave: *Spot* de rádio. Interação verbal. Prosódia.

RESUMEN

En esta investigación, tomamos como objeto de estudio las instancias formales de la oralidad, con el objetivo de promover una reflexión sobre la interacción verbal y la producción de significado promovida por los recursos prosódicos. Presentamos y aplicamos una propuesta de intervención en tres etapas con actividades que promovieron la observación y experimentación de la planificación de la acción comunicativa oral. La propuesta de intervención culminó en la producción de un spot oral de género de radio, para convencer a la comunidad escolar de participar en acciones comunitarias dentro del espacio escolar y, por lo tanto, promover la organización y un mejor uso de los entornos compartidos por todos. Confiamos en este género como instrumento social porque entendemos que, debido a que es multimodal, puede proporcionar protagonismo juvenil, alfabetización digital y crítica. Las actividades se desarrollaron en 12 h / clases por las cuales los estudiantes del 7º grado de una escuela pública en Olympia - SP fueron llevados a reflexionar, observar y experimentar la exposición oral pública para prepararse para actuar socialmente. En el paso 1, nos enfocamos en la presentación del género oral spot de radio como una de las prácticas de oralidad, enfatizando la función social que juega; en el paso 2, dividido en dos módulos, y en la primera actividad presentamos un texto literario centrado en la interacción verbal y destacando aspectos prosódicos, como entonación que el personaje explora para la producción de los sentidos. Luego desarrollamos una actividad de marcación de entonación y generación de posibles sentidos; En la culminación de esta propuesta, en el paso 3, los estudiantes produjeron puntos basados en las reflexiones que hicieron y en una investigación realizada dentro de la escuela que indicaba espacios para ser mejor organizados y utilizados por toda la comunidad escolar. Para la base teórica de este trabajo, basamos, entre otros autores, en Bakhtin (1992) y Schneuwly y Dolz (2004, 2011) en Marcuschi (2007, 2011), Soares (1999), Kleiman (1995), Koch (2012), y en el documento oficial que rige la Educación Básica Brasileña, la Base Curricular Nacional Común. Por lo tanto, guiamos nuestra investigación sobre oralidad, géneros discursivos y alfabetización. Como datos de análisis, se utilizaron algunas producciones de los sujetos de investigación. Los resultados nos llevan a inferir que las prácticas orales se centraron en la participación efectiva de los estudiantes frente a las relaciones sociales en el contexto escolar, centrándose en la interacción verbal real y guiadas por el estudio del género y el lenguaje en pleno funcionamiento, impulsar el aprendizaje Debido a esto, garantizamos la acción genuina de los estudiantes en acciones que pueden ampliar la competencia

comunicativa, discursiva y socioemocional con reflejos no solo en la escuela, sino más allá de los muros que la rodean.

Palabras-claves: *Spot* de radio. Interacción verbal. Prosodia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 - Alunos editando áudios	91
Fotos 2 e 3 - Alunos conduzindo a caixa de som até o pátio	96
Fotos 4 e 5 - Alunos manuseando equipamentos de som	96
Foto 6 - Os interlocutores	97
Gráfico 1 - Hipótese de realização	65
Gráfico 2 - Afirmções que justificam a escolha anterior	66
Gráfico 3 – Reprodução	67
Gráfico 4 - Resposta 1 obtida a partir da aplicação do questionário final	99
Gráfico 5 - Resposta 2 obtida a partir da aplicação do questionário final	100
Gráfico 6 - Resposta 3 obtida a partir da aplicação do questionário final	102
Gráfico 7 - Resposta 4 obtida a partir da aplicação do questionário final	103
Gráfico 8 - Resposta 5 obtida a partir da aplicação do questionário final	104
Imagem 1 - Entonação e possíveis produção de sentidos – Aluno A	79
Imagem 2 - Entonação e possíveis produção de sentidos – Aluno B	79
Imagem 3 - Registro escrito da pesquisa realizada pelos alunos	82
Imagem 4 - Registro escrito de produção de <i>spot</i>	83
Imagem 5 - Aplicativo de gravador de áudio no celular	85
Imagem 6 - Local de arquivamento dos <i>spots</i> produzidos pelos alunos	86
Imagem 7 - Acesso aos <i>spots</i> produzidos	87
Imagem 8 - Aplicativo utilizado para aplicação de áudio	90
Imagem 9 - Página inicial do aplicativo utilizado para editar os <i>spots</i>	90
Imagem 10 - Arquivamento sob a denominação de “vídeo”	92
Quadro 1 - Meios não linguísticos da produção oral	31
Quadro 2 - Dimensões das práticas orais segundo a BNCC	35
Quadro 3 - Síntese da Proposta de Intervenção	55
Quadro 4 - Esquematização feita na lousa	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O QUE DIZEM ALGUNS TEÓRICOS E A BNCC SOBRE ORALIDADE, GÊNEROS E ENSINO?	14
1.1 UMA BREVE NOÇÃO DE ORALIDADE	15
1.2 GÊNEROS, GÊNEROS ORAIS E ENSINO	18
1.3 A ORALIDADE E OS GÊNEROS NA BNCC	32
1.4 A QUESTÃO DOS LETRAMENTOS	37
2 METODOLOGIA	47
2.1 CONTEXTO ESCOLAR	48
2.2 PARTICIPANTES	49
2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	50
3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	51
3.1 APRESENTAÇÃO GERAL	52
3.2 ETAPA I – PARA COMEÇO DE CONVERSA	56
3.3 ETAPA II	73
3.3.1 Módulo I: Convencer é uma questão de estratégia	73
3.3.2 Módulo II: Entonação produz sentidos	77
3.4 ETAPA FINAL: VAMOS PRODUZIR <i>SPOTS</i> ?	80
4 ANÁLISE DE RESULTADOS	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	112
APÊNDICE A – ATIVIDADE MÓDULO I: ANÁLISE DO TEXTO LITERÁRIO “CAMELÔ CAPRICHADO”, DE CECÍLIA MEIRELES	112
APÊNDICE B - ORALIDADE: A ENTONAÇÃO PRODUZ SENTIDOS	113
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL	115
ANEXOS	116
ANEXO A – PARECER CEP	116
ANEXO B - CONVENÇÕES DO PETEDI - MATERIAL ORAL	122
ANEXO C – TEXTO “CAMELÔ CAPRICHADO” - CECÍLIA MEIRELES	128

INTRODUÇÃO

Partindo da concepção de que a linguagem, segundo Bakhtin (1992), é constituída por multiformas mediadora de todos os campos da atividade humana (BAKHTIN, 1992, p.262), a presente pesquisa propõe uma abordagem sobre o ensino da oralidade, intermediada pelo gênero discursivo *spot* de rádio, inserido no cotidiano escolar para servir a situações reais de interação verbal.

O ambiente escolar, em especial as aulas de Língua Portuguesa, é espaço de interlocução promotora de reflexões sobre a língua em funcionamento. Pensando nisso, com o propósito de promover o empoderamento comunicativo e persuasivo em situações que exigem que as interações verbais sejam mediadas pela oralidade, o *spot* é um gênero a ser abordado como instrumento de ensino-aprendizagem favorecendo a reflexão sobre como produzir sentidos para fazer valer o que se tem a dizer oralmente.

Trata-se de um gênero em potencial, em princípio, circulou nas esferas radiofônicas e, atualmente, ocupa também os meios digitais, estando assim, bem próximo do dia a dia dos jovens. Com ele, pretendemos contribuir para o ensino do oral com reflexões básicas que implicam no trabalho didático com os gêneros discursivos orais, visando o aprendizado sobre a exposição oral pública dos envolvidos na pesquisa para que possam, como cidadãos, continuarem a aprender, refletindo sobre os recursos explorados para agirem e reagirem em sociedade pelo viés da oralidade de forma crítica.

Com vistas em propiciar o letramento crítico, a observação e a experimentação de situações que exigem a exposição oral pública no ambiente escolar são importantes para a aprendizagem da oralidade. Compreendemos que, se as interações verbais/orais forem exploradas no dia a dia da escola, teremos a possibilidade de levar os educandos a participarem em sociedade ao manterem com os outros e com o mundo uma diferenciada condição de agirem ou reagirem pela oralidade de forma autônoma e crítica.

Ao se tratar de oralidade na escola, é imprescindível que os momentos de reflexão sejam planejados de forma a garantir espaços para que os alunos experimentem a exposição oral pública relacionando-se de fato uns com os outros e o mundo. Mesmo que esse mundo ainda seja reduzido aos ambientes escolares, é um espaço fértil para que os alunos sejam inseridos em

relações interpessoais pelas quais podem experienciar situações abrangentes nas relações sociais que vão encontrar fora dali.

Assim, a reflexão pode fluir sobre as interações verbais que ocorrem na escola e expandida para espaços mais amplos de interlocução, de modo que os alunos tornem-se autônomos para se valerem de saberes e atitudes da instância formal da oralidade, para agirem e reagirem, por meio das competências socioemocionais e discursivas, na sociedade, posicionando-se criticamente, fazendo escolhas conscientes e compreendendo as multiformas da linguagem a serviço da relação com o outro ao ter de tomar de dizer algo a alguém ou quando um alguém também lhe dizer algo. É preciso que os educandos compreendam não serem apenas receptores de mensagens e sim, exploradores de vários recursos a favor de posicionamentos, valores, cultura e desejos para atingir sentidos e objetivos definidos.

Entendemos, portanto, que cabe às aulas de língua portuguesa proporcionarem a experiência da modalidade oral em pleno funcionamento, para que todos os envolvidos possam se conscientizar de que oralidade é uma prática social a ser planejada e executada a serviço da produção de sentidos, que o locutor promove, para fazer valer suas intenções, articulando recursos para promover sentido ao que vai dizer aos seus interlocutores. É preciso que o aluno tome consciência dessas posições que se intercalam na prática social, numa relação de poder em que um age para convencer o outro, relação essa que ocorre em diversas situações, diante das múltiplas possibilidades de interação dada por meios de diferentes gêneros, suportes e interlocutores com diferentes funções.

Nesse sentido, em potencial ação, o gênero discursivo *spot* de rádio favorece o encontro dos alunos com as multiplicidades que permeiam as interações humanas. Portanto, pensar os multiletramentos é imprescindível para traçar a aprendizagem da oralidade para que, de forma reflexiva sobre saberes do discurso oral, sejam trabalhados com o propósito de tornar os educandos aptos a assumirem uma postura discursiva e, como cidadãos, produzirem textos eficazes para darem conta das demandas sociais ao passo que se posicionem diante dos textos multimodais exigidos pelas inovações tecnológicas.

Pensando nisso, o primeiro capítulo dessa pesquisa aborda um referencial teórico que norteia a pesquisa no tocante da relação entre oralidade e ensino com vistas nos multiletramentos. O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada para realização da pesquisa, enquanto que

o terceiro apresenta a proposta de intervenção. Em seguida, o trabalho é concluído com a análise de resultados e as considerações finais.

Iniciemos, portanto, com as contribuições dos teóricos e de um documento oficial que contribuem para a reflexão do ensino da oralidade e os gêneros orais.

1 O QUE DIZEM ALGUNS TEÓRICOS E A BNCC SOBRE ORALIDADE, GÊNEROS E ENSINO?

Abordamos, neste capítulo, discussões teóricas que fundamentaram a nossa pesquisa. São embasamentos teóricos que abarcam ideias sobre o ensino da oralidade e gêneros, esse segundo como objeto de ensino-aprendizagem inerentes à disciplina de língua portuguesa, contexto no qual se insere a nossa investigação. A partir de alguns pressupostos teóricos, pretendemos discorrer sobre determinados aspectos imprescindíveis à abordagem da língua em funcionamento e ao ensino oralidade como prática social a ser refletida de forma a ampliar os saberes que a envolve ação e reação pela expressão oral pública.

A problemática que envolve o trabalho em sala de aula com a oralidade para a formação crítica dos educandos enquanto parte essencial da aprendizagem é, ao nosso ver, o que tenciona o ensino de língua portuguesa. Por isso, a necessidade de discussões que norteiam nossa análise pela perspectiva discursiva, considerando os aspectos da interação verbal, as questões sobre gênero e a didatização desses instrumentos sob a perspectiva dos letramentos. O aporte teórico promoveu reflexões sobre o fazer pedagógico em relação ao tratamento a ser dado à oralidade em geral, mas principalmente, como processo e suas especificidades na esfera pública.

Propiciar aos educandos momentos de interlocução em que eles sejam levados a refletirem, experimentarem, agirem e reagirem à oralidade requer que o professor esteja sustentado por estudos que contemplem a noção de oralidade, de gênero e ensino. Partindo do pressuposto de que os gêneros “são formas flexíveis de funcionamento da língua e da linguagem em práticas sociais situadas” (BAKHTIN, 1997, p.216), isto é, que se dão em situações comunicativas concretas e específicas, de modo que subsidiemos a prática pedagógica a fim de proporcionar ações planejadas capazes de envolver os alunos em situações de aprendizagem significativas que os direcionem para além da codificação, da estruturação, do aspecto textual e, de fato, participem de ações de letramentos, pelas quais possam compreender o funcionamento da língua, a prática social em que estão inseridos, os aspectos discursivos dos enunciados em situações didatizadas, mas que estejam pautadas em interações reais do cotidiano do educando.

As reflexões sobre o aporte teórico dessa pesquisa iniciam acerca da noção de oralidade como componente curricular. Trata-se de embasamentos que explicitam posicionamentos de alguns autores e um documento oficial que contribuem para a educação brasileira e, mais especificamente, para o ensino de língua portuguesa no que concerne a modalidade oral da língua

como práticas sociais e discursivas em contextos interacionais diversos, mediados por gêneros discursivos orais.

Em seguida, abordamos a questão dos letramentos enquanto geradores do processo de interação social em que estão em jogo os impactos e sentidos gerados pelas estratégias orais em situação que exige a exposição oral pública. Assim, o aporte teórico leva-nos a firmar um compromisso com a função primeira da escola que é possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica que impulsiona a participação ativa e responsiva dos educandos em variados contextos sociais, proporcionando-lhes a conscientização de que é participante ativo, agente na sociedade e, que isso se dá pela linguagem, pois ela é “constituída por multiformas e media todos os campos da atividade humana” (BAKHTIN, 1992, p.262). Dentre as discussões teóricas sobre a noção de letramentos, enfatizamos o letramento crítico e letramento digital, pois são temas que fomentaram a nossa pesquisa de modo a compreender o ensino de língua portuguesa na contemporaneidade.

1.1 UMA BREVE NOÇÃO DE ORALIDADE

A noção de oralidade está ligada ao processo da linguagem como prática social e discursiva que envolve o modo como se expressa pensamentos, ideias e valores pelo uso da modalidade oral na relação ativa e responsiva com o outro. É “o que nos define em grande parte como espécie” (FERRAREZI e CARVALHO, 2018, p.18), pois a língua nos envolve em contextos interacionais diversificados, sejam eles públicos ou privados, nos registros que variam entre o formal e informal em contextos socioculturais. Não se trata de uma materialização finalizada na fala, mas envolve múltiplas associações engajadas para a realização do discurso, assim como exemplifica Beth Marcuschi, no glossário CEALE¹:

A oralidade não se restringe ao estudo da materialidade da fala, mas envolve, em contextos socioculturais específicos, a fala associada a seu ritmo, entonação, volume e entrelaçada a múltiplas linguagens, como a gestualidade, a mímica, a imagem e até à modalidade escrita da língua (por exemplo, na TV, numa exposição oral em que se usa algum apoio escrito). Mesmo quando um indivíduo não se manifesta verbalmente, suas reações corporais (de interesse, curiosidade, tédio, indiferença, cansaço, emoção,

¹ Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para área da alfabetização e do ensino de Português.

entre outras) podem influenciar nas decisões discursivas tomadas por seu(s) interlocutor(es) e, com isso, no andamento da interação. (2019)

A concepção de linguagem que adotamos para tratar a oralidade como eixo didático é a de que, segundo Bakhtin (1992, p.262), constitui-se por multiformas e uma delas é a modalidade oral que, assim com outras facetas, media todos os campos da atividade humana. Nesse sentido, o que direciona nossa pesquisa são as relações sociais e não simplesmente a fala, mas as “embreagens” discursivas que movimentam a participação ativa, se não ostensiva no jogo intencional da comunicação, na relação com o outro. Ostensiva pelo fato de agir sobre o outro, de fazer valer o discurso impresso na oralidade enquanto locutor e de reagir ao discurso do outro enquanto interlocutor.

Na perspectiva de Marcuschi (2000, p.25), a oralidade é “uma prática social interativa para fins comunicativos sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora.” Não se trata, portanto, de algo espontâneo, e sim, de um planejamento; um processo histórico e social de uso e papéis desempenhados em amplas práticas discursivas por meio de eventos sonoros pretensiosos. Pretensiosos porque não são atos ingênuos e sim, presumido de intenções, de posicionamentos e valores sociais. Entende-se portanto, como oralidade o processo que se concretiza por meio de estruturas articuladas, previamente medidas para atingir os objetivos discursivos pré-definidos e validar a inserção social do indivíduo, seja em seu círculo de convívio próximo ou em experiências comunicativas em comunidades numerosas e complexas, distantes das relações do dia a dia e, portanto, demanda proficiência em agir sobre e pelos gêneros discursivos orais que são estruturas flexíveis que permeiam a prática social da linguagem.

Segundo Carvalho e Ferrarezi, oralidade “não é só palavra, é melodia, rima, ritmo” (2018, p.16). Nesse sentido, a oralidade é firmada sobre os recursos prosódicos, dentre eles, a entonação e acentuação frasal para produzir sentidos variados na relação entre o locutor e seus interlocutores. Ainda, segundo os autores, é patrimônio pessoal e intransferível construído ao longo de toda existência que define o “eu” pela sua expressão e posicionamento.

Com isso, entendemos por oralidade a expressão de sentido pela sonorização articulada pela cultura da fala em que estão expressas muito mais que palavras; vão além de se expor de forma simplória, finalizada. É a manifestação verbal engendrada aos recursos extraverbais de um locutor que influenciam as decisões discursivas a serem tomadas por seus interlocutores no andamento da interação social e que, portanto, não está acabada, mas sim provoca outras

manifestações, outros discursos; que inverte papéis, posições do indivíduo enquanto valida sua participação em sociedade.

Como expressam os autores supracitados, “a oralidade é, portanto, mais do que a parte central de uma forma boba do tipo emissor-receptor” (CARVALHO e FERRAREZI, 2018, p.17). Trata-se de uma prática social pela qual o indivíduo pode agir ora como falante, ora como ouvinte, sustentando ideias, argumentos e interagindo numa comunidade discursiva.

Se as práticas de linguagem são práticas sociais, compreendemos que não há uma única forma de realização oral e sim, uma variedade de forma de realização oral. O trabalho com a oralidade demanda compreender que “não existe o ‘oral’, mas os orais em múltiplas formas [...] não existe uma essência mítica do oral que permitirá fundar sua didática.” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 135). A noção de oralidade presume essas múltiplas formas para, então, compreendê-la em sua amplitude como processo e não apenas como fala. Por isso, indicar que os educandos conversem entre si ou se exponha oralmente sem planejamento não significa tomar a oralidade como objeto de ensino, visto que isso eles já fazem antes mesmo de chegar à escola, em situações cotidianas. Assim, como propõe Beth Marcuschi, no glossário CEALE da UFMG:

A oralidade a ser trabalhada no espaço escolar deve ser, sobretudo, a que favorece a proficiência do aprendiz em gêneros orais formais públicos, ou seja, gêneros que circulam em contextos de usos linguísticos pouco comuns no dia-a-dia e para os quais exige-se conhecimento que não figura no saber cotidiano. (2019)

Acreditamos que, um estudo sobre as instâncias orais só é fértil quando as atenções se voltam para o funcionamento da língua em atividades culturais e sociais com critérios dinâmicos, de natureza social, não apenas de seleção linguística, como também de estratégias paralinguísticas que implicam na geração de sentidos ao que está sendo dito.

Os gêneros discursivos orais na escola, portanto, exercem papel fundamental na abordagem do eixo didático oral, pois são formas de dizer *relativamente estáveis* que promovem a atuação nos diferentes campos/esferas da atividade humana e podem ser objeto de estudo norteadores da aprendizagem da língua em pleno funcionamento.

Com vistas em destacar algumas teorias sobre gêneros, exploramos, a seguir, questões conceituais com ênfase nos aspectos da interação verbal desses instrumentos. Apresentamos conceitos e reflexões sobre linguagem propostos por Bakhtin (1992), Marcuschi (2005, 2011), e Dolz e Schneuwly (2004 e 2011) no que concerne ao estudo de gêneros a fim de delinear a elaboração, aplicação e análise da proposta de intervenção.

1.2 GÊNEROS, GÊNEROS ORAIS E ENSINO

Os estudos sobre a linguagem do filósofo Mikhail Bakhtin (1992) contribuíram, mesmo não tendo pretensão de focar a área de ensino da língua, a pesquisas de vários autores que têm por princípio práticas pedagógicas firmadas no estudo do gênero. É inegável que a reflexão sobre esses artefatos, no que tange o ensino da língua portuguesa, é tão relevante quanto necessária tendo em vista que eles são envoltos pela linguagem.

Bakhtin afirma que a língua é concretizada por enunciados individuais e únicos. Esses enunciados são de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística. Apesar de únicos, cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados (orais ou escritos) e esses são de possibilidades inesgotáveis dentro dos diversos campos da atividade humana a serviço da interação verbal. Aliás, é a interação verbal que “constitui a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1992, p.127). A noção de estabilidade, proposta pelo autor, nos direciona para o aspecto da forma enquanto que, do ponto de vista do enquadre social da língua, a noção de relatividade parece sobrepor-se aos aspectos formais para melhor direcionar a noção de gênero para os aspectos históricos e a fluidez dos gêneros discursivos.

Para Bakhtin (1992), os gêneros possuem seu próprio âmbito de existência e não podem ser substituídos aleatoriamente. Sua realização é determinada pelas necessidades comunicativas do usuário da língua de uma determinada esfera social. Para esse autor, “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 1992, p. 268). Em sua concepção, os fenômenos linguísticos surgem mediante a necessidade de interação social. A necessidade de interação entre sujeitos sociais determina-se pela interação verbal. Enquanto há um “estoque social de signos disponíveis” (BAKHTIN, 1992, p.117) que o locutor extrai, a realização desse signo social (palavra) “na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais.” (BAKHTIN, 1992, p.117). O autor define a situação social imediata e o meio social mais amplo determinantes da estrutura da enunciação. Por essa reflexão, entendemos que os sujeitos selecionam léxico e estruturas linguísticas de acordo com necessidade de interagir e assim exteriorizar pensamentos, desejos, ideias. Essa mesma necessidade de interação determina também o registro quantitativo desses instrumentos sociais. Com isso, ao passo que cada esfera de atividade humana se desenvolve, mais gêneros surgem em resposta às exigências das práticas

sociais, pois “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 1992, p. 262).

Embora não tenha elaborado uma tipologia dos gêneros, Bakhtin faz uma distinção entre gêneros primários (quando a interação verbal se realiza de forma imediata) e secundários (quando a interação se realiza em circunstâncias de troca cultural mais ampla). Essas possibilidades inesgotáveis de gêneros que servem tanto às relações cotidianas quanto ao se inscreverem em cenários de práticas sociais mais amplas se diferenciam e ampliam a medida que as esferas de atividades humanas se desenvolvem e se tornando mais complexas para atender à situação de interação verbal.

Por essa perspectiva bakhtiana, os gêneros discursivos orais não se reduzem a gêneros primários, pois pode, diante das inúmeras possibilidades, estruturar enunciados concretos em que o querer dizer algo para alguém presume interagir com outro ao passo que atua sobre ele, levando-o a aceitar o dito e a realizar o que é proposto numa troca cultural mais ampla que aquela imediata.

O *spot* de rádio é um exemplo de gênero secundário, que incorpora o primário para a produção sentidos, presente nas rotinas sociais. Por meio desse gênero, a partir de um propósito comunicativo, procura-se, na condição de locutor, selecionar critérios e cuidar da elaboração do discurso, produzindo efeitos de sentidos suscitando a reação do outro.

São nos diálogos interpessoais, situados em práticas sociais articulando o individual e o social numa realidade múltipla e heterogênea que se organiza toda a atividade linguística situada no contexto sócio histórico para que a comunicação adquira sua amplitude produzindo sentidos, vinculando causa e efeito daquilo que se pretende dizer, numa “alternância entre enunciados, entre sujeitos falantes, entre diferentes posicionamentos” (BRAIT, 2006, p.116).

Assim, os *spots* são formas em ação de um “eu” em sociedade; são artefatos culturais recorrentes com identidade funcional e, por isso, dinâmicos, processuais, interativos aos quais um “outro” está sempre disposto a reagir e a assumir posicionamentos. Cada qual realizando escolhas, em busca de estilos, sendo, na medida de suas competências, criativos e variando formas, utiliza-se desses instrumentos não como forma puras ou rígidas, mas plásticos, situados culturalmente, que envolve a relação entre práticas sociais, cognição, interesses e relações de poder entre os participantes.

Nessa base dialógica da linguagem, ao passo que os educandos estão situados na alternância de papéis é que compreendemos o potencial do *spot* para promover a conscientização sobre o fato de que, ao participarem das interações verbais, relacionam-se à linguagem aquilo que é individual e social numa realidade dinâmica e pluricultural onde o locutor e seus possíveis interlocutores não exercem funções estanques, mas sim, agem de forma ativa e responsiva, recusam, concordam, ampliam, e invertem as posições. Bakhtin justifica essa ideia e contradiz a noção estanque que, muitas vezes, a escola assume em relação ao ensino de língua portuguesa quando entende que a linguagem se realiza entre posições rígidas de emissor e receptor. Para o autor, a posição de locutor e interlocutor é simultânea, dinâmica, flexível. Assim, compreende-se que

O ouvinte, ao perceber e receber o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa ação responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o ou aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (...) toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma, a gera, obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 1992, p. 271)

Essa alternância entre enunciados é compreendida em nossa pesquisa como fato provocador do posicionamento dos interlocutores, o que gera ações responsivas em ocorrência simultânea ou posteriores à publicação dos *spots* produzidos pelos sujeitos pesquisados. Não se trata de uma resposta imediata, mas mediata que é alcançada em prol de uma ação coletiva. Caso contrário, não se tornam adepto à ideia, também a considerando uma ação responsiva, os sujeitos pesquisados são levados a refletirem sobre as possibilidades de posicionamentos críticos que foram provocados com a exposição oral pública. Na interação verbal o que é enunciado pelos *spots* provoca a resposta do outro, o qual produz o seu enunciado, mesmo que não estejam face a face, numa alternância de vozes, mas decidindo agir conforme foi dito ou repelindo a proposta.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.” (BAKHTIN apud BRAIT, 2006, p.117)

Nesse sentido, a oralidade trabalhada em sala de aula como objeto de estudo pela perspectiva interacionista da linguagem, enquanto movimento de natureza dialógica que se realiza entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados, é o caminho para que os educandos compreendam-se como sujeitos falantes e ouvintes, ao assumirem essas posições simultaneamente na interação verbal que se dá em cooperação mútua, entre acordos e desacordos,

entre interlocutores que completam os discursos para deles fazer uso. (BAKHTIN, 1992) e que, para isso, acionam mecanismos discursivos nas mais variadas práticas sociais em que a oralidade permeia a relação com o outro, e não apenas como objeto escolar encerradas em formas rígidas, simplesmente catalogadas. A interação verbal não termina na compreensão simplória do enunciado, mas sim engendra outros dizeres a fim de fazer valer outros discursos.

Para Bakhtin, todo texto tem um interlocutor, “participante direto do diálogo”, “uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural”, “um público mais ou menos diferenciado” [...], “um outro totalmente desconhecido” (1992, p. 301). Sendo assim, para ensinar e aprender sobre a oralidade é preciso compreendê-la como processo dialógico que envolve um “eu” e o outro em ação ativa e responsiva e que isso se dá por meio de gêneros discursivos, afinal, “se os gêneros discursivos não existissem e nós não os dominássemos [...] a comunicação discursiva seria quase impossível”. (BAKHTIN, 1992, p.283)

As reflexões de Bakhtin com foco nas ideias de gênero como enunciados de natureza histórica, interacional, dialógica e linguística, relativamente estável, levaram outros autores a investigações sobre o ensino de gêneros. Um desses autores é Luiz Antônio Marcuschi (2011) que contribui para nossas reflexões. Destacamos, a seguir, as questões e reflexões levantadas pelo autor referente a gêneros textuais, ensino, oralidade e letramento.

A primeira delas, tão importante quanto urgente para o ensino de língua portuguesa como um todo é a noção de que “os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia” “essencialmente envolto em linguagem” (MARCUSCHI, 2011, p.18). Os gêneros são eventos comunicativos reconhecidos seja pela denominação, pela institucionalização ou pela regularização que “por um lado impõe restrições e padronizações, mas, por outro lado, é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação” (MARCUSCHI, 2011, p.18). Nesse sentido, não se trata de produções aleatórias e sim, desconexa da realidade e desestabilizadas, pois assumem uma forma que capta muito bem os aspectos sócio históricos de uma sociedade e que, portanto, é fluido e permite ser moldado, reinventado, a depender da situação, da função que desempenha na sociedade. Assim acontece com o *spot*, pois transcendeu o tempo analógico abarcando-se nas inovações tecnológica para continuar a servir às necessidades da sociedade contemporânea. O gênero circula pela esfera radiofônica sem, no entanto, deixar de conquistar espaço nos meios digitais, o que garante sua atualização, sua presença nas rotinas sociais como evento comunicativo que desempenha muito bem a função de dizer algo que um “eu” pretende, ao passo que um “outro” está disposto a reagir.

É inegável que exista interesse não apenas em identificá-los, como também de classificá-los de modo a categorizá-los. Porém, a proposta de Marcuschi é a de que devemos tender a nossa análise em sala de aula “a observar o gênero pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando classificações e a postura estruturais” (2011, p.19). O autor afirma que, se partimos de uma abordagem estruturalista, presume fazer um recorte do objeto e não prevê “agrupamentos naturais” como de fato se dão em funcionamento na sociedade.

O estudo sobre gênero é, segundo o autor, “uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais” (2011, p.18). Assim, “a teoria dos gêneros não serve tanto para a identificação de um gênero como tal e sim para a percepção de como o funcionamento da língua é dinâmico.” (MARCUSCHI, 2011, p. 25)

A segunda, e não menos importante – aliás tratamos aqui de questões que não são colocadas pelo autor isoladamente e sim, encontram-se imbricadas na ação social – é a questão do ensino das instâncias formais da oralidade embasada em gêneros. Tratar a oralidade por meio dos gêneros é compreender que “a língua é tanto uma forma de ação, como uma forma de produzir sentidos” (MARCUSCHI, apud MARCUSCHI, 2007, p. 125). A língua constitui-se para além dos códigos, regras, estruturas, uma vez que serve à interação social de forma dinâmica. Ela é situada e real que se concretiza em situações cotidianas materializada em diversos textos e modos de agir em sociedade.

Uma proposta de trabalho pedagógico com o oral que tenha como base o estudo dos gêneros orais compreende que eles não são “modelos estanques, nem estruturas rígidas” (p.18) e não podem ser catalogados de maneira rígida como se fossem peças acabadas sobrepostas à língua e à estruturas sociais, como simples modo de produção textual. O trabalho com os gêneros, segundo as reflexões do autor, deve comprometer-se em identificar e refletir sobre a sua identidade funcional, com a fluidez com que pode ocorrer, com o formato cultural que imprime na sociedade, com a ação social pela qual um indivíduo participa ativamente interagindo com o outro, com a ação usada para executá-los.

Com isso, reconhecimento de um determinado gênero perpassa as formas puras e o compreende como organizações sociais que torna a “ação com os gêneros uma seleção tática de ferramentas adequadas a algum objetivo” (MARCUSCHI, 2011, p. 20). Portanto, o que faz um gênero ser reconhecido não são as formalidades, a classificação, mas é a recorrência em que ele

serve à interação verbal, de modo a se tornar uma ação tipificada que presume ações sociais determinadas e determinantes para agir e reagir em sociedade.

Dando sequência à noção de gênero como objeto de ensino, é preciso compreender que sua realização se dá em textos, ou seja, neles convergem aspectos linguísticos, e no caso dos gêneros orais, os paralinguísticos também, sociais e cognitivos para que se realizam na realidade social produzindo sentidos que vão além do que está posto no material linguístico. Ou seja, esse texto não se finda na materialidade linguística, na produção textual com fim em si mesma e sim, é firmado na interação verbal pela produção de sentidos, pela relação entre interlocutores e num acordo entre os participantes da interação em quanto que sua forma pode ser modificada para se adequar e atender às necessidades sociais, sem perder sua funcionalidade.

O que está em jogo entre o gênero em funcionamento e o gênero como objeto de ensino-aprendizagem é justamente contemplá-los como estruturas reconhecíveis, como já dito anteriormente, por serem relativamente estáveis e não estáticos. Uma marca dessa estabilidade é a possibilidade de o gênero poder ser reconhecível em agrupamentos naturais, selecionado para servir uma dada situação comunicativa e partilhado em culturas diferentes que podem ser moldados e articulados de modo a gerar diferenças e similaridades entre formatos.

O que promove o reconhecimento de um determinado gênero é a sua função social e não necessariamente o formato. O *spot* de rádio pode ser um exemplo disso, pois demonstram que há possíveis variações em seus contornos. Enquanto uns são mais formais, outros podem ser mais ou menos informais; uns exploram muitos recursos sonoros, outros os utilizam pouco; uns são mais longos, outros mais curtos; uns apresentam aspectos narrativos, outros diretamente persuasivos, enquanto outros permeiam a poesia (vide as produções dos participantes da pesquisa). Enfim, o que faz do *spot* de rádio um gênero é a sua função social que desempenha pela esfera publicitária, que consiste em convencer o outro a adquirir um produto ou praticar uma ação comunitária.

Essa característica relaciona-se diretamente com o contexto em que são produzidos – uma campanha de vacinação, por exemplo, a promoção de um creme dental, a participação de um grupo de pessoas para melhorar um ambiente de uso coletivo. Ou seja, a identificação de um *spot* de rádio passa por fatores que vão além da superfície linguística e estrutural. Ela é fruto da aceitabilidade, do envolvimento dos interlocutores em lidar com o gênero em questão para fazer valer suas intenções comunicativas e sociais, pois “o gênero assume sua identidade tomando por base um acordo entre os participantes da interação” (MARCUSCHI, 2011, p. 126)

Outra proposição do autor em questão acerca dos gêneros discursivos que colaborou para essa pesquisa é a de que, embora seja manifestado em textos, o gênero nunca deixa de se renovar. Por ser um evento comunicativo que depende da adaptação ao contexto e ao objeto de enunciação, o *spot* modificou-se historicamente, fundiu-se a outros gêneros, misturou-se para manter sua identidade funcional com o advento da tecnologia e passou da esfera analógica do rádio para os meios digitais e integrou espaços virtuais para continuar a servir à interação verbal.

O cerne do ensino de gênero é percebê-lo como funcionamento da língua, pois agir socialmente por meio deles é, antes de tudo, compreendê-lo como seleção tática para atingir um objetivo. Eles “são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos” (MARCUSCHI, 2011, p.20), dinâmicos e não preexistentes como formas prontas e acabadas, e sim, pertencem a “categorias operativas e são instrumentos globais de ação social e cognitiva” (2011, p.23)

De acordo com o autor, os gêneros até podem impor “restrições e padronizações, mas, por outro lado, é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação” (2011, p.19). Porém, priorizar a forma ou a estrutura e não a compreender como algo que precisamos para trabalhar com a língua em funcionamento, é negá-la como formas culturais e cognitivas de ação social. Marcuschi afirma que precisamos ter sensibilidade para os enquadres dos gêneros e não podemos tomá-los como se fossem peças que se sobrepõem às estruturas sociais. Nem são peças que refletem as estruturas sociais. (2011, p.19)

Por essa proposição compreendemos que os gêneros são artefatos para agir e reagir em sociedade ao passo que se faz valer como participante ativo que atinge seus objetivos sociais. É “um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (2011, p.20).

Se não é prioritária a análise da forma nem da estrutura, faz-se primordial abordar no ensino-aprendizagem da língua portuguesa o gênero como organização e ações sociais e, por isso, “o estudo com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno (...) como ponto de partida” (2011, p.31), propondo uma reflexão não apenas sobre os aspectos linguísticos, mas sobre os aspectos paralinguísticos e a produção de sentidos, compreendendo-os como heterogêneos em relação à ação enunciativa. Então, abarcamos as discussões conduzidas pelo autor acerca de oralidade e letramento, as quais norteiam toda a questão social do gênero discursivo oral que é objeto dessa pesquisa.

Segundo o autor, “as produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente linguístico” (2007, p.13). Isso nos interessa por tratarmos aqui da ordem extra e paralinguística que constituem as instâncias formais da realização do gênero discursivo *spot* de rádio. Uma seleção de elementos linguísticos, apesar de muito importantes para a materialização dos gêneros em texto e também para a produção de sentido, porém não é a única maneira. Ao abordamos alguns recursos paralinguísticos, dentre uma gama de possibilidades que podem compor o gênero *spot* de rádio, é possível compreendê-los como instrumentos plásticos, relativamente estáveis que depende da relação entre a prática social, cognição e relações de poder entre locutor e interlocutores.

Assim como propõe Marcuschi, preocupamo-nos em abordar a oralidade “com maior seriedade, sistematicidade e cuidado” (2007, p.15) voltando-nos para flexibilidade e variabilidade da língua em funcionamento. Pois, a língua é muito mais que um conjunto de regras e formas simbólicas. Ela é um “conjunto de práticas discursivas” (2007, p.31) e por isso, se faz prioritário compreendê-la como ações sociais desenvolvidas para se atingir um objetivo. A interação verbal se dá nas mais variadas possibilidades de articular a língua às intenções comunicativas para fazer valer um discurso, provocando na relação com o outro, outros discursos. Portanto, lidar com formas linguística no ensino de língua portuguesa e com as práticas sociais é essencial para conscientizar os educandos sobre sua aprendizagem e seu desempenho social.

O autor faz distinções interessantes entre lidar com *formas linguísticas* ou com *práticas sociais*. Ele direciona seus estudos sobre as *formas linguísticas* como sendo referentes a *fala* e a *escrita*, enquanto que as *práticas sociais* estão relacionadas aos termos *oralidade* e *letramento*. Focando na perspectiva das práticas sociais “[...] podemos dizer que a *oralidade* diz respeito a todas as atividades orais no dia-a-dia, e as atividades de *letramento* dizem respeito aos mais variados usos da escrita, inclusive por parte de quem é analfabeto.” (MARCUSCHI, 2007, p.39)

Para o autor, “oralidade seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais” (p.41) e, portanto, é processual, planejada para a interação social. Nesse sentido, o autor diz que é interessante indagar a relação entre oralidade e letramento, uma vez que letramento “volta-se para os usos e as práticas” (p.35) da língua não apenas escrita como cautelosamente demonstra Marcuschi,

Hoje encontramos expressões tais como “*letramento cultural*”, “*letramento digital*”, “*letramento tecnológico*”, que nada têm a ver com as práticas da escrita, mas com as práticas culturais, os usos do computador na sociedade e os domínios da tecnologia. Portanto, é bom ter cuidado com o uso dessa expressão, já que ela está sendo muito

usada para indicar o domínio e o funcionamento social de qualquer fenômeno de nossa vida cotidiana. (2007, p.46)

Compreendemos que a relação entre oralidade e letramento é algo que extrapola os aspectos linguísticos em atividades comunicativas em curso nas quais a perspectiva crítica e os domínios discursivos estão intrinsecamente articulados, pois são “fatos sociais e não apenas fatos linguísticos como tal” (MARCUSCHI, 2011, p.23).

Tratar de oralidade na sala de aula é, antes de tudo, compreender a estreita ligação do ensino com o empoderamento social como demonstra o autor “letramento é uma prática social estreitamente relacionada a situações de poder social situada nos domínios discursivos e muitas vezes se acha fortemente imbricado com as práticas orais. ” (MARCUSCHI, 2007, p.54)

Na realidade, os gêneros circulam como formas organizadoras das relações sociais, não apresentam o mesmo grau de estabilidade e identidade, não são entidades rígidas, pois apresentam uma heterogeneidade enunciativa que o torna dinâmico e maleável. Sendo assim, observá-lo em funcionamento real é um desafio para a escola, pois tem de ser transposto da realidade para o trabalho pedagógico, cuidando para não sofrer perdas que anulem a característica funcional que imprime socialmente e não se torne mais um objeto de estudo com fim na estrutura, de modo a observá-lo como objeto estático.

A didatização do gênero, sem que se perca os aspectos funcionais reais, é um assunto que Dolz e Schneuwly (2004 e 2011) propõem ao tratarem o gênero como objeto de estudo. Os autores associam a ideia de gênero discursivo ao ensino, tendo por princípio da afirmação de que “é através dos gêneros que as práticas da linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes” (2004, p.74) e que, portanto, o ensino centra-se no texto como “a base do ensino de língua portuguesa” (2011, p.7). Por esse pressuposto, compreendermos que os gêneros discursivos são essenciais ao ensino de língua portuguesa e os selecionar na diversidade de tipologias é uma das premissas da didatização, de modo que, ao ser transposto de uma realidade social para o ensino, se materializem nas atividades dos educandos sem se distanciar (ou distanciando o mínimo possível) da função social que desempenham.

De forma a contextualizar e dinamizar o estudo da língua em funcionamento, amenizando os prejuízos dessa transposição de uma ação real para uma ação pedagógica, o cuidado deve contornar toda a ação para que a abordagem não seja estanque na estrutura do gênero. Apenas como objeto de análise de diferenças e semelhanças formais não garantem que as práticas de linguagem se materializem na forma de texto nas atividades dos aprendizes.

Assim como os autores, acreditamos que o texto pode ser tomado como objeto empírico, por meio do qual se efetivam práticas de leitura, análise linguística e produção textual com vistas na ação social que desempenha, seu funcionamento em dada situação e os sentidos que produzem as articulações e táticas linguísticas, extralinguísticas e paralinguísticas, de acordo com o contexto de produção/leitura vivido, e não como mera abordagem limitada, rígida, com fim em si mesmo. Ou seja, “trata-se então de enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a fundamentos cognitivos”. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 11)

É a ação discursiva que interessa ao ensino de língua portuguesa quando esse se dá por meio dos gêneros, pois ela é, segundo os autores, ainda que parcialmente, “prefigurada pelos meios” (p. 28). O contexto, do qual é expressão e ao qual se destina, caracteriza o gênero e é o que move a ação do locutor ao escolher um entre tantos instrumentos na diversidade de tipos de textos aos quais o indivíduo é exposto, constituindo-se assim, “construções necessárias para gerar maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio consciente dos gêneros, em especial daqueles que jogam com a heterogeneidade. ” (DOLZ e SHCNEUWLY, 2004, p.38)

A escola é lugar propício para espaços de interlocução para que tornar as produções e leitura textuais mais significativas. Por meio de situações planejadas em que, dado um desafio de produção, os alunos tornam-se protagonistas da própria aprendizagem e possam dominar conscientemente o gênero dado como objeto de ensino-aprendizagem a fim de que os saberes aprendidos extrapolem os muros da instituição e se façam participantes ativos na sociedade, pois a linguagem permeia todas atividades humanas. No contexto escolar, há situações de comunicação reais que podem ser exploradas afim de propiciar aos educandos que observem, analisem e experimentem a língua em pleno funcionamento, escolhendo um gênero que joga com heterogeneidade, como propõe os autores na citação anterior.

O *spot* na sala de aula provoca o protagonismo dos educandos ao passo que é permeado por uma ação real em que o funcionamento da linguagem é de fato analisada, refletida, experimentada para promover a ação tática de seleção, organização e, principalmente, provocadora da produção de sentidos ao texto em princípio dentro da escola, mas que será

pensado para a ação com a linguagem em diversos contextos sociais, pois o que rege a atividade com o gênero é o funcionamento real que imprime a interação verbal na sociedade.

Para subsidiar o domínio dos alunos sobre os gêneros discursivos nas mais variadas possibilidades comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas da linguagem, é preciso criar condições para a apropriação de processos e recursos de autorregulação e de autocontrole da ação nas atividades sociais complexas. Por isso, Dolz e Schneuwly afirmam que a “particularidade da situação escolar reside no fato que torna a realidade humana bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais o instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino–aprendizagem. ” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.76)

Os gêneros discursivos circulam nos mais variados âmbitos sociais e devem compor o rol de objeto de estudo com o propósito de ampliar os saberes necessário à produção, de modo que os alunos sejam preparados a agirem e reagirem a eles dentro e fora da escola. A variedade de gêneros, se pensada e articulada a ideia primeira da interação verbal, pode promover a ampliação de saberes necessários à produção e recepção, mas que, para além disso, promove a conscientização dos aprendizes sobre o fato de que as relações sociais serem movidas pela linguagem e aprender a língua em pleno funcionamento é compreender a interação verbal que consiste em articular os pensamentos em um “eu”, que é individual e coletivo ao mesmo tempo, para se relacionar com o “outro”, que reage ao que lhe foi dito.

Diante da diversidade de gêneros, há uma gama de gêneros a serem explorados no processo ensino-aprendizagem. Os gêneros orais, por exemplo estão presentes no cotidiano escolar e tem sido compreendido como materialidade representada pelos seguintes aspectos: emissão que se faz pela boca (SCHNEUWLY, 2004, p.30); espontaneidade, vontade, coragem de expressar-se e unidade textual para trabalhar a norma da língua; parece que ensinar o oral é fazer com que o aluno se exprima corretamente, exprima claramente suas ideias (SCHNEUWLY, 2004, p.131) sem mais. Essa compreensão de que os gêneros orais estão firmados apenas na espontaneidade e oralização da escrita se faz muito presente na escola, e isso não permite que as instâncias formais da oralidade sejam de fato trabalhadas.

Nesse sentido, o gênero discursivo *spot* de rádio é uma possibilidade para propiciar um estudo legítimo da língua em funcionamento, principalmente no tocante da oralidade como processo que visa à produção de sentidos com um objetivo comunicativo a ser alcançado. Ou

seja, “embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula, afirma-se frequentemente que ela não é ensinada a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p.125). Enquanto que as situações mais comuns em sala de aula em relação ao ensino do oral compreende como oralização ou espontaneidade, ou exploram gêneros discursivos recorrentes no ambiente escolar, como o seminário e a entrevista oral, por exemplo, o gênero discursivo *spot* de rádio pode ser uma farta possibilidade para um trabalho com a língua de forma que os alunos envolvam-se na análise das relações locutor/interlocutor, da produção de sentidos e do texto em seu funcionamento em contextos de produção/leitura, evidenciando as significações geradas, conseqüentemente, dominem o gênero com vista em sua função social para além da esfera cotidiana da escola.

A instituição escolar, ao desempenhar seu papel de levar os educandos a “ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.175), promove a formação do educando para agir e reagir em sociedade e não apenas lidar com a oralidade como mero gênero imediato. Para os autores em questão, para que a escola faça um bom trabalho com os gêneros discursivos, mais especificamente com os gêneros discursivos orais, é necessário, primeiramente, construir um modelo didático do gênero, ou seja, um levantamento das características, do contexto de produção, da organização, textual, da linguagem e dos meios não linguísticos. A essa pesquisa esse modelo interessa como um todo, porém, como já dissemos anteriormente, focamos na análise do contexto de produção e os meios não linguísticos.

Os autores consideram que a oralidade é uma realidade multiforme que engloba não apenas aspectos fônicos, fonológicos, entonacionais, mas também explora lugares mais amplos com a materialidade textual como o enunciador e seu lugar de enunciação. Por isso, quando decidimos ter por objeto de estudo o gênero discursivo *spot* de rádio, focamos nosso trabalho na intenção do locutor e nos aspectos prosódicos na exposição oral pública. As instâncias formais, que são complexas e exigem planejamento, são formuladas para contemplar um certo distanciamento físico, diferente das situações em que a oralidade é compreendida como informal, de livre formulação, de processamento natural nas condições de proximidade física. Pois, “saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples, aos mais complexos.” (SCHNEUWLY, 2004, p.138)

Para que os educandos apropriassem do gênero spot de rádio, foi preciso compreender, a princípio que

As estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir. [...] as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.53).

O trabalho com gêneros orais deve ocorrer por meio dos gêneros discursivos orais específicos, sobretudo os da esfera pública. Pois é por eles que os educandos vão agir e reagirem dentro e fora da escola de modo a atuarem em sociedade.

Dando corpo ao oral como texto fônico, a comunicação também é composta de “signos de sistemas semióticos não-linguísticos” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.160). Ou seja, características não verbais que compõem a comunicação oral e que não podem ser dissociadas ao didatizar o gênero discursivo *spot* de rádio, sob pena de sofrer o apagamento de significados e sentidos. Por isso, preocupamo-nos em analisar as relações locutor e interlocutores na produção de *spots* de rádio, no contexto escolar, de modo a observar o funcionamento do extra e paralinguístico assim como propõem os autores.

Tomamos por empréstimo um quadro produzido por Dolz e Schneuwly (2004) e que nos direciona quanto à análise do gênero discursivo oral atentando para os aspectos não linguísticos da comunicação oral:

Quadro 1 – Meios não linguísticos da produção oral

MEIOS NÃO-LINGÜÍSTICOS DA COMUNICAÇÃO ORAL				
MEIOS PARA-LINGÜÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz	atitudes corporais	ocupação de lugares	roupas	lugares
melodia	movimentos	espaço pessoal	disfarces	disposição
elocução e pausas	gestos	distâncias	penteado	iluminação
respiração	troca de olhares	contato físico	óculos	disposição das cadeiras
risos	mímicas faciais		limpeza	ordem
suspiros				ventilação
				decoração

Fonte: Dolz; Schneuwly (2011, p.134)

O quadro 1 evidencia os meios não linguísticos presentes na constituição de um gênero oral. Ele nos direcionou na seleção de elementos não linguísticos a serem analisados nesse trabalho. Os meios não linguísticos que optamos por observar em funcionamento no gênero discursivo *spot* de rádio são referentes à elocução produzida pelos recursos prosódicos, entonação e acentuação frasal (meios paralinguísticos). Tais recursos provocam a produção de sentido aos gêneros discursivos orais e configuram um importante saber necessário à realização da exposição oral pública de modo a subsidiar a ação discursiva do locutor, quando nos referimos ao processo de produção, tanto quanto ao interlocutor, esse tem de identificar as emoções e atitudes particulares do enunciador, suas intenções comunicativas.

Observar, refletir e experimentar os recursos prosódicos e a produção de sentido que eles provocam no texto podem configurar uma ação pedagógica de suma importância, uma vez que delineiam as intenções persuasivas do locutor podem ser um dos aspectos da oralidade a ser estudado de modo a levar os educandos a compreenderem que a oralidade é um processo e requer planejamento. Os outros meios extralinguísticos elencados pelos autores também são de grande valia para a análise do gênero oral e precisam ser abordados sistematicamente no ensino de língua portuguesa.

Encerramos essa sessão com uma afirmação que sintetiza nossa compreensão sobre o ensino da língua por meio dos gêneros discursivos com a afirmação de Dolz e Schneuwly “(...) é

através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes”, justamente porque os gêneros são a realização prática daquilo que é a linguagem. (1999, p.6)

Sendo assim, é preciso que o ensino da língua seja evidenciado pelo funcionamento real da linguagem em ação na sociedade para observamos a interação verbal oral pela ótica do *spot* no cotidiano escolar e fora da escola também, pois as práticas de linguagem permeiam toda a ação dos participantes da pesquisa pelo fato de ser um gênero que foi didatizado, porém sem distanciar da realização prática que imprime na sociedade. Vários documentos oficiais que regem a educação preveem essa didatização dos gêneros como forma eficaz para o ensino de língua portuguesa. A seguir lançamos olhares para o que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), de 2018, aborda acerca do assunto.

1.3 A ORALIDADE E OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR)

Um dos documentos em voga que rege a educação Brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi reformulada e homologada em 2018. Esse documento tem caráter normativo que " define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** (ênfase nossa) que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, 2018, p.7).

O documento apresenta dez competências gerais da Educação Básica que se “inter-relacionam desdobram-se no tratamento didático (...)” (BNCC, 2018, p.8) enquanto que especificamente na matriz de Língua Portuguesa, em relação a oralidade, apresenta aproximadamente 30 objetos de conhecimento e 49 habilidades, distribuídas nos nove anos do Ensino Fundamental, que devem ser desenvolvidas junto aos alunos, tendo em vista as 10 competências específicas de Língua Portuguesa, além das 6 competências específicas de Linguagens distribuídas ao longo dos nove anos do ensino fundamental. Enquanto que nos anos iniciais valoriza-se “as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (BNCC, 2018, p.57), nos anos finais “os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de

se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas” (p. 60).

Nos anos finais do ensino fundamental, entre o 6º e 9º ano, é a que nos interessa pelo fato de nosso trabalho estar situado no sétimo ano do ensino fundamental. E referente a essa etapa da educação básica, a BNCC enfatiza que “retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, (...)” (BNCC, 2018, p.60)

Além da transição de fases em que há de se considerar que estamos lidando não mais com crianças, mas com pré-adolescentes e adolescentes,

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura (...)” (BNCC, 2018, p.61)

Cada vez mais, os jovens têm interagido com novas formas de interação midiáticas e multimodais e atuando socialmente em rede, nesse universo que exige serem protagonistas na cibercultura. Isso impõe à escola o desafio de cumprir seu papel de formar cidadão críticos em relação à multiplicidade cultural e à diversidade social em consonância com a oferta midiática e digital. Isso torna imprescindível uma abordagem da língua em funcionamento, que se incorpore novas linguagens para levar os educandos a refletirem sobre os usos democráticos das tecnologias em favor das interações sociais. Com isso, o documento evidencia o fato de os educandos serem “sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital” (BNCC, 2018, p.62), de modo a fortalecer “o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa” (BNCC, 2018, p.62).

Sendo assim, é preciso compreender que “as atividades humanas se realizam nas práticas sociais mediadas por diferentes linguagens” (BNCC, 2018, p.63) em que estão imbricados valores, atitudes e conhecimentos que culminam nas interações das pessoas consigo mesmas e com outras, constituindo-se sujeitos sociais. Ao participar de práticas de linguagem diversificadas, permiti-se ao educando ampliar suas capacidades expressivas ao passo que compreende as expressividades de outras pessoas nas interações sociais.

Diante das práticas das linguagens contemporâneas, cabe, então, à escola proporcionar aos educandos “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.” (BNCC, 2018, p.67-68)

Isso deve ocorrer de forma a envolver novos gêneros, explorando a multissemiose e a multimodalidade, como também novas formas de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir, utilizando novas ferramentas. Diante da ideia de que a web é democrática, que pode ser acessada e alimentada por todos, a BNCC sugere a exploração desses ambientes virtuais para acessar conteúdos, produzir e publicar as produções dos alunos, apontando muitas possibilidades, entre elas:

fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, (...) (BNCC, 2018, p.68)

Considerando que os espaços multimidiáticos são livres tanto para acessar o conhecimento quanto para alimentá-lo continuamente, é preciso pensar não apenas na forma e no estilo visuais, mas também é imprescindível levar em consideração as dimensões éticas e políticas desse uso, assim como a ideia de lidar com as críticas, opiniões divergentes ao passo que se pensa na checagem/verificação de fatos e nas fronteiras entre o público e o privado. Sendo assim, a demanda que o documento coloca para a escola é contemplar os novos letramentos de forma a contribuir para a participação efetiva e crítica nas práticas contemporâneas da linguagem. Veja:

contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BNCC, 2018, p. 69)

Considerando esses princípios do ensino de língua portuguesa propostos pela BNCC, os eixos de integração do currículo são os mesmos já consagrados, correspondentes à área e às práticas da linguagem: “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (BNCC, 2018, p.70)

Interessa-nos abordar, aqui, o que a BNCC contempla sobre o eixo da oralidade nos anos finais do ensino fundamental, a qual “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face (...)” (BNCC, 2018, p.78). A seguir, o quadro demonstra que as práticas orais compreendem:

Quadro 2 - As dimensões das práticas orais

<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiótica. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
<p>Compreensão de textos orais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
<p>Produção de textos orais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
<p>Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
<p>Relação entre fala e escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7. p.80>

Nos anos finais, são cinco os campos que são considerados para tratar as práticas de linguagem, entre elas, o eixo oral: o Campo artístico-literário; o Campo das práticas de estudo e pesquisa; o Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública. A escolha por esses campos contempla dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela, visando à formação que contempla o fato de que o “adolescente participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar (...)” (BNCC, 2018, p.136). Amplia-se, também, o contato com os gêneros textuais relacionados aos campos de atuação, especialmente os gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. Além de jornalísticos, também são considerados nesse campo os publicitários “para além das peças publicitárias e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multisssemiose dos textos e com várias mídias” (BNCC, 2018, p.137)

A BNCC propõe que vários gêneros sejam contemplados nas atividades de leitura e produção, além dos recorrentes no âmbito escolar. “Gêneros mais próprios da cultura digital e das culturas juvenis” (BNCC, 2018, p.138) são contemplados pelo documento, como, por exemplo o *spot* por meio de atividades que insira o aluno no uso e reflexão sobre a língua em pleno funcionamento. Trata-se de uma possibilidade de compreender a “persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e ‘vender’ uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda. ” (BNCC, 2018, p.141)

Nesse sentido, ao tratar da oralidade o documento afirma que se deve “considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo” (BNCC, 2018, p.144). Entre as habilidades apresentadas pelo documento destacamos duas que estão imbricadas em nosso trabalho:

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social. (BNCC, 2018, p.145)

Essas habilidades são, de acordo com nosso entendimento, o norte que o trabalho com a oralidade deve seguir para ampliar os conhecimentos dos educandos sobre o assunto, ao passo que compreendem as interações verbais, as relações sociais para que possam agir e reagir por meio do oral, de modo a desenvolver segurança em se expor oralmente em público, focado em suas intenções comunicativas. Trata-se de propiciar vivências significativas enquanto se articulam todas as áreas do currículo e com os interesses e escolhas pessoais e coletivas dos adolescentes e da sociedade na qual o gênero, que é objeto de estudo, está em funcionamento, atendendo às necessidades comunicativas de determinadas situações sociais. Assim, as atividades “que envolvam a proposição, desenvolvimento e avaliação de ações e projetos culturais, de forma a fomentar o protagonismo juvenil de forma contextualizada.” (BNCC, 2018, p.146), traduz em necessidades reais de atuação na sociedade em que os educandos estão inseridos.

Como podemos observar, a BNCC converge em muitos pontos com os autores supracitados quando considera que o ensino de língua portuguesa tem de ser abordado pelo viés dos gêneros discursivos, pois eles são instrumentos sociais envoltos por diversas linguagens e que atendem a diversas necessidades sociais. É uma questão a ser compreendida como prática social que demanda ação e poder para compreender as posições que se ocupa nas relações sociais

Dessa forma, diferentes práticas e eventos requerem diferentes arranjos de linguagens e se fazem presentes nos mais diversos grupos sociais. Numa sociedade contemporânea, considerar a diversidade é tão urgente quanto necessária, pois lidar com essa gama de linguagens e de vários núcleos sociais exprime conhecimentos intrínsecos à atuação social que nem sempre são evidentes, mas precisam ser compreendidos como saberes sociais sobre o funcionamento da linguagem de modo a contribuir para a formação do cidadão em sua totalidade. A seguir, discorreremos sobre algumas ideias de letramentos que regem nosso trabalho de modo a assegurar uma abordagem sob a perspectiva de eventos e práticas de letramentos. Tratemos agora sobre a noção de letramentos de modo a compreendê-lo na relação com a oralidade em tempos de discussão sobre letramento digital e letramento crítico.

1.4 A QUESTÃO DOS LETRAMENTOS

O termo letramento, no sentido atribuído pelos estudiosos do assunto que apresentaremos, faz referência a algo muito mais amplo e complexo do que se entende por alfabetização, apesar

de termos de considerar sua relação com o processo de alfabetização, quando o utilizamos no contexto educacional. Haja vista que esse termo pode ser empregado em outras perspectivas: antropológica, psicológica, linguística.

Tratar de letramento é compreender que o indivíduo pode não ser alfabetizado, porém interage com o outro demonstrando algum conhecimento da linguagem, em dada situação de interação social, de forma que existam sociedades letradas, umas mais outras menos, a depender dos diferentes valores associados ao domínio da escrita. Observamos que há uma diversidade de situações de interação, uma diversidade de gênero e letramentos diversos. Pois, segundo o glossário CEALE, letramento consiste no

desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. (acesso em dezembro de 2019)

Além da contribuição do glossário CEALE, com as afirmações de Soares, também apresentaremos outros autores que contribuíram para nossa reflexão. São eles: Kleiman (1995, 2007), Street (2006), Rojo (2004 e 2012).

Considerando o fato de que a língua é um conjunto de práticas discursivas. Admite-se que essas práticas se manifestam em eventos de letramentos. Essa afirmação contribui para que a língua seja tratada na escola como algo em pleno funcionamento na sociedade, exigindo diversas habilidades relacionadas à leitura, à escrita e à oralidade. Realizadas em diferentes gêneros para contemplar diversas intenções comunicativas referentes à interação entre diferentes interlocutores. Vamos a eles.

Se a ideia de letramento for objetivo estruturante da situação de aprendizagem, para significá-la, segundo Kleiman (2007), é preciso partir da situação social para o conteúdo a ser mobilizado; de textos significativos para o aluno e sua comunidade de modo que o aluno atribua sentidos ao que tem a fazer com a língua em funcionamento (KLEIMAN, 2007, p.6). Ou seja, a prática social é assim compreendida como ponto de partida e também de chegada.

Nesse sentido, buscamos direcionar nosso trabalho para as práticas de letramento dentro e fora da escola para tornar a abordagem da língua relevante para os educandos diante dos diversos objetivos discursivos que têm como participantes ativos na sociedade. Prepará-los para se posicionar criticamente e agir conscientemente por múltiplas formas de manifestações sociais da língua, na realização oral pela perspectiva do letramento, torna o envolvimento dos sujeitos uma

ação que envolve compreender-se como ser agente na relação com o outro. Entendemos que a escola é uma importante “agência de letramento” (KLEIMAN, 2007, p.2) e que os eventos da língua e a interação encontram-se integralmente imbricadas.

Letramento é “o processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas” (KLEIMAN, 2007, p. 21), como bem afirma Marcuschi (2007) ao distinguir alfabetização de letramento. Essa definição de letramento rege a ação pedagógica e vai além da visão estreita e singular de que ensinar a escrever na escola é uma prática social de domínio e exclusão.

A palavra posta no plural, letramentos, nos leva a compreendê-lo como “lugares de negociação e transformação” (STREET, 2006, p. 470). Trata-se de uma variedade de práticas no contexto social que, segundo Street, o aprendizado do letramento, em nível pedagógico, funciona como um facilitador em vários contextos e não apenas como escolarização formal.

Magda Soares (1998) mantém o foco do letramento na escrita e na leitura para além da alfabetização. Em outras palavras, ela nos leva a compreender que não basta saber ler e escrever, é preciso saber agir e reagir pela língua. A proposta de intervenção, a partir do estudo do gênero *spot* de rádio, permitiu aos participantes dessa pesquisa observar, refletir, agir e reagir à língua em funcionamento de modo que o conteúdo fosse útil para uma ação social.

Em 2002, a autora ratifica Street considerando o letramento para além da escolarização, ou seja, é o “estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento” (SOARES, 2002, p. 145).

Assim, a autora nos direciona para o entendimento de que o letramento confere ao cidadão um estado ou condição de inserir-se no mundo letrado, partindo de práticas de leitura e escrita para a participação em uma sociedade letrada:

Indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação viva e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002, p.146)

Portanto, Street e Soares colaboram para este trabalho de forma a compreender o letramento configura práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam a serviço da interação

entre participantes em dado contexto. Intimamente ligado aos processos de aquisição da linguagem, mas muito mais imbricada a diferentes condições de atuação social.

Para Ângela Kleiman, 1995,

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p.19)

A proposição da autora coaduna com nossas ideias quando observamos a relação entre oralidade e letramento. É impossível concebermos o letramento apenas como uma prática específica da escola ao ensinar ler e escrever enquanto que o educando está inserido em práticas sociais diversas e que, por isso, precisa compreender-se como ser agente em diversos contextos, atendendo a objetivos específicos da comunicação. É preciso considerar que as práticas de letramento envolvem não uma classificação, mas condição de realização por meio de vários tipos de práticas letradas, entre elas a prática da oralidade. Um mesmo sujeito pode estar em diferentes práticas e, por isso, mobiliza diferentes estratégias para validar sua participação social. Ou seja, vivencia multiletramentos.

A multiplicidade e variedade de práticas letradas presentes na sociedade em geral proporcionam o conceito de multiletramentos. Assim, temos de apontar para a multiplicidade cultural da população e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a população se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p.13). Há uma multiplicidade de linguagens, de tecnologias e mídias, e isso torna necessário dominar ferramentas que propiciem a ação comunicativa. Segundo a autora, novas práticas de leitura, escrita e análise crítica são necessárias.

Entendemos que é necessário articular letramentos diferentes de modo que não é mais exclusividade da linguística a produção de textos e, conseqüentemente a comunicação. Envolve-se nessa dinâmica a imagem, o som, o movimento, por exemplo. Por isso, a autora aponta características importantes dos multiletramentos, como a interação entre as linguagens e o hibridismo.

A autora propõe “protótipos didáticos para multiletramentos” (ROJO, 2012, p.8). O conceito de protótipo é vinculado a ideia de modelo, uma primeira ideia, algo realizado pela

primeira vez e que podem ser copiados, são “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos” (ROJO, 2012, p.8).

A proposta de intervenção aplicada para a realização dessa pesquisa é um protótipo que impulsiona o trabalho com a multiplicidade de linguagem e de cultura de forma a levar os educandos a refletirem como vivenciam o letramento mediante a diversidade cultural e hipermodal dos meios digitais. A possibilidade de trabalhar como o gênero discursivo *spot* de rádio propiciou o trabalho com multiletramentos a partir de uma experiência com um protótipo didático inovador no ensino de língua portuguesa visando ao letramento crítico. A multimodalidade do gênero *spot* de rádio garantiu a interação entre linguagens, a multimodalidade e a tecnologia tornam a possibilidade do *spot* ser, na sala de aula, uma ferramenta de inclusão social com enfoque na autonomia dos educandos em manusear ferramentas a favor da relativa estabilidade do gênero e da sua própria participação social.

Dessa forma, a presente pesquisa partiu da ideia dos protótipos propostos pela autora para desenvolver uma reflexão a respeito da pedagogia dos multiletramentos. De acordo com as ideias de Rojo, propõe-se que o professor desenvolva trabalhos colaborativos que descrevam de maneira teoricamente embasada, essa proposta de ensino de língua portuguesa pode ser experimentada em diversas ocasiões. A autora corrobora com nosso trabalho pelo fato de embasar nossa visão de que os multiletramentos são o ponto de partida para a atividade de análise crítica e produção quando abordamos gêneros como o gênero discursivo *spot* de rádio na escola, com enfoque multicultural e multissemiótico. (ROJO, 2012 p.8) e o ponto de chegada das aulas de língua portuguesa com vistas em formar cidadãos conscientes da interação verbal que vivencia diariamente.

Entendemos que diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias cabe à escola desenvolver atividades que propiciem saberes e reflexões referentes ao que já se faz presente no cotidiano dos educandos, de forma lúdica e despretensiosa em relação à ação discursiva. É necessário que se faça saber dominar áudio e edição, no caso da nossa pesquisa, para dominar as novas práticas de análise crítica e produção, a fim de formar cidadãos críticos capazes de agirem e reagirem, interagirem e colaborarem e transgredirem as relações de poder estabelecidas em sociedade, dominando e realizando o seu discurso por meio de textos híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p.23).

Rojo (2012) fundamenta nossa pesquisa, pois um dos principais objetivos aqui propostos é desenvolver o letramento crítico partindo da realidade dos alunos que estão inseridos na era da multiplicação de sentidos via multissensuária e precisam dominar saberes específicos para desenvolverem sua criticidade e desenvoltura comunicativa numa sociedade altamente globalizada, informatizada e digitalizada. A multiplicidade de linguagens nos textos contemporâneos em circulação social, sejam eles impressos, audiovisuais ou digitais exigem, segundo Rojo (2012), multiletramentos, pois essa variedade de linguagens que constitui o texto requer capacidades múltiplas para interpretar e produzir.

Nesse sentido, é necessário não apenas dominar ferramentas digitais, mas se conscientizar do uso delas a favor da comunicação e da interação social. Ir além da produção manuscrita ou impressa, expondo a maneira de pensar, valores, opiniões. Explorar informações por meio de múltiplas linguagens é hoje, dominar outras ferramentas como, entre outras, o áudio e a edição, explorando aplicativos e desenvolvendo meios para a texto chegar aos interlocutores. O trabalho com *spot* de rádio proporcionou uma reflexão sobre o multiculturalismo, as múltiplas linguagens e as ferramentas digitais que as promovem. A proposta de intervenção aplicada e analisada nessa pesquisa buscou “canalizar” o potencial dos educandos em dominar ferramentas digitais a favor de sua aprendizagem nas aulas de língua portuguesa.

Assim, compreendemos que os multiletramentos é uma questão em voga e uma urgência, visto que, os educandos pesquisados são nativos digitais, mas precisam se apropriarem das múltiplas linguagens e vivenciarem o multiculturalismo de modo que se apropriem também das capacidades e práticas de análise crítica como receptor e produtor de textos contemporâneos, e se tornem críticos, ao passo que estejam em contato com novos saberes da língua em uso.

As mudanças nas relações sociais contemporâneas imprimem na escola o desafio de tornar o ensino mais dinâmico e que atenda às necessidades sociais dos educandos. Para tanto, é preciso compreender que

A escola como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares autônomos, sempre em contato e conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados. (ROJO, 2009, p.106)

Portanto, a inserção da perspectiva de multiletramentos nas práticas pedagógicas pode potencializar as práticas de linguagem, promover a reflexão sobre a língua em funcionamento, estimular a produção e a circulação de textos atendendo à realidade dos alunos de tal forma que

os insira no universo social e os coloque em situações de aprendizagem significativas, em que possam protagonizar o ensino. Sendo assim, pensarmos o letramento digital e o letramento crítico vem ao encontro da proposta pedagógica porque o uso das ferramentas digitais e reflexão crítica sobre o conteúdo e as relações sociais convivem no universo escolar, porém, muitas vezes, não são valorizados e nem compreendidos como pontos a serem abordados sistematicamente.

O conceito de letramento digital diz respeito à interação verbal e às práticas sociais em ambientes digitais, isto é, as produções textuais em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, plataformas digitais, redes sociais na web, entre outros. Saber conduzir ferramentas digitais, a favor da atuação discursiva em diferentes situações, torna o indivíduo letrado digitalmente. O indivíduo letrado, nesse caso, usa seus conhecimentos de forma a interagir verbalmente e participar de práticas sociais diversas.

No tocante do letramento digital, é preciso compreendê-lo como algo que vai além do conhecimento técnico, pois trata-se de é uma questão a ser pensada sobre a capacidade que o educando apresenta de responder às demandas sociais envolvidos nos recursos tecnológicos de modo a produzir sentidos e agir e reagir pela multimodalidade dos textos que são produzidos nos ambientes digitais. Trata-se de promover o domínio de questões relativas à oralidade somada a domínios não tão somente relativos ao texto oral, mas que são habilidades e atitudes necessárias para uma participação social competente que se apoia nas competências do universo digital, entre outras, para desenvolver a competência crítica e, pela somatória de várias competências, agir e reagir para produzir múltiplos sentidos à modalidade oral.

Em busca de engajar os educandos em uma atividade baseada em práticas discursiva e de produção de sentidos, procuramos levá-los à reflexão sobre como, por que e segundo quais interesses o gênero discursivo *spot* de rádio é posto em funcionamento na sociedade. Buscamos levá-los a observarem e compreenderem que a produção de *spots* demanda uma série de saberes e atitudes, dos quais alguns já dominam, como por exemplo, as habilidades que apresentam em relação ao domínio das ferramentas digitais no tocante do entretenimento, ao passo que também têm de associar a isso aspectos salientes aos ambientes digitais, mas que não são ainda explorados em favor da produção de sentidos ao que se pretende dizer ou ao que foi dito.

A multimodalidade é um desses aspectos a ser pensados, ou seja, não são apenas os elementos linguísticos, palavras e frases, que são usadas, mas também diversas linguagem, como por exemplo, o som no caso dos *spots*. Interagir com o outro pela diversidade de linguagem,

selecionando-as e articulando-as segundo a intenção comunicativa faz parte das competências de quem é digitalmente letrado.

O letramento digital é um caminho para outro letramento em voga, que para nós é o ápice dos multiletramentos: o letramento crítico. A ação crítica de nossos alunos é, por assim dizer, o que move a continuidade da aprendizagem; o que pode alavancar a autonomia do aprendiz em busca da melhor e mais eficaz interação verbal. Tratar de letramento digital é uma questão de suma importância a ser refletida na escola, pois ele pode contribuir para que todos os outros letramentos sejam trabalhados de forma a propiciar a análise sobre a relação entre textos, linguagem, poder, grupos sociais e práticas sociais.

Por isso, pensar em letramentos não nos situa apenas no ensino da escrita como algo com fim em si mesma, nem do que já fazem os educandos com as ferramentas digitais na forma de entretenimento, mas nos insere nas relações que elas (as ferramentas) promovem a favor da produção de sentidos pretendidos que ocorre nas interações verbais dadas nas práticas orais, fazendo uso de funções essenciais da tecnologia para manter com o outro e com o mundo uma relação competente não apenas cognitiva, mas atitudinal que lhes conferem uma diferenciada condição de participação em uma sociedade letrada, ou seja, conferindo-lhes empoderamento social.

Os letramentos digitais e crítico são proposições de suma importância por permear a campanha comunitária contextualizada, a qual sugerimos como pretexto para trabalhar com o gênero *spot* de rádio na proposta de intervenção. Para tanto, apoiamos-nos em temas contemporâneo transversal (TCT), a organização dos ambientes compartilhados na escola, que segundo o Ministério da Educação é:

[a] contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim, espera-se que os TCTs permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da contemporaneidade. Já o transversal pode ser definido como aquilo que atravessa. Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e as trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional. (BRASIL, 2019, p.07).

Diante das inovações tecnológicas, o grande número de informação e das relações virtuais, faz-se necessário compreender o espaço que o letramento digital deve ocupar no ensino em geral e, principalmente, no ensino de língua portuguesa. Para Rojo, letramento digital é “oportunizar um processo de apropriação das mídias pelos participantes que dela passam a fazer uso para analisar o mundo, acessar informações, interpretar e organizar seu conhecimento pessoal e representar o que sabem para outros.” (ROJO, 2012, p.109)

As ferramentas digitais não apenas situam o ensino na contemporaneidade como também oportunizam ao aluno compreender que ele faz parte desse universo, que o representa e é agente diante das ferramentas digitais. De acordo com o glossário CEALE,

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. (acesso em dezembro de 2019)

Outra definição de letramento digital pertinente ao nosso trabalho é a de que:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZZATO, 2006, p.16)

Compreendemos que a proposta de letramento digital no âmbito escolar envolve oportunizar a aprendizagem de práticas sociais em que a comunicação e a cultura se dão em colaboração mediadas por processos digitais; são modos colaborativos, dinâmicos e compartilhados que atendem às necessidades reais da sociedade contemporânea. Isso se realiza em espaços de informação hipermidiáticos e por meio de adoção de ferramentas e recursos de comunicação.

O impacto da tecnologia da informação e da comunicação provoca mudanças no modo de agir e reagir a inter-relação pela linguagem. Isso já faz parte do cotidiano do aluno que dominam as ferramentas digitais de forma pessoal, com muita maestria para entretenimento, porém para as interações verbais, nas relações com seus possíveis interlocutores, de forma a planejar o que se pretende dizer, necessitam de se apropriarem das várias formas de expressões que as mídias propiciam.

Com isso, a sociedade tem de utilizar da melhor maneira possível as tecnologias a favor da comunicação e cabe a escola promover a inclusão digital por meio da didatização dos gêneros

discursivos a fim de substituir atividades tradicionais estanques em si mesmas por ações pedagógicas mais significativas. Assim, compreendemos que “quando mediados por computadores como ferramentas cognitivas, os processos de planejamento e desenvolvimento tradicionais são substituídos por processos de representação, criação e expressão que só as novas mídias propiciam.” (ROJO, 2011, p.110)

Esse mundo tecnológico exerce fundamental importância na escola enquanto formadora de cidadãos pluriculturais, preparados para agir em sociedade diante da multiculturalidade e da multissensibilidade, embora ainda não esteja suficientemente equipada e conectada à rede, ou a ausência de uma rádio escolar, como foi o caso da escola pesquisada. Por esse e outros entraves, atividades que demandam o uso de recursos tecnológicos sofrem, muitas vezes, desmotivação. A ideia é, então, que na ausência de computadores ou outras ferramentas igualmente importantes, os recursos tecnológicos podem ser supridos por outros tão eficientes quanto uma rede de computadores com *wi-fi* de qualidade.

Ao utilizarmos o celular como uma “ferramenta cognitiva”, substituímos os processos de planejamento e desenvolvimento tradicionais por “processos de representação, criação e expressão que só as mídias propiciam” (ROJO, 2011, p.110). A adoção de ação pedagógica pela cultura de comunicação mediada por processos digitais propõe um modo colaborativo de trabalho com o objeto de ensino-aprendizagem, adequado às necessidades reais do tratamento da língua em funcionamento na sociedade. A pretensão desse trabalho é levar os educandos a refletirem sobre o fato de que os recursos tecnológicos multiplicam os sentidos sobre aquilo que se pretende dizer por meio do texto oral. A edição dos áudios produzidos pelos alunos agregou duplicação de sentidos e isso foi uma das nossas atenções durante as atividades, voltando-nos para a reflexão do que de fato é fazer uso das ferramentas digitais de forma a favorecer a reflexão sobre como explorá-las de modo a lhes conferirem um diferenciado estado de participação social.

2 METODOLOGIA

De natureza interpretativa e interativa, essa pesquisa investigou um problema da realidade escolar, no que concerne as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Esse é o caráter de pesquisa do PROFLETRAS que proporcionou a investigação da contribuição do gênero discursivo *Spot* de Rádio no trabalho com a oralidade. Filiamos nossa pesquisa ao campo de investigação sociolinguista que tem por princípio a prática social de uso da língua por seus usuários, tornando efetivo e significativo o estudo das dimensões da situação de comunicação a partir do processo em que ela ocorre a serviço da comunicação e da interação social e não como produto com fim em si mesma. Esse estudo, de caráter qualitativo, foi desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação que propiciou o contato direto da professora-pesquisadora com o objeto de ensino e os sujeitos dessa pesquisa em uma situação de intervenção didática.

Entre os autores que contribuem para uma reflexão sobre a abordagem qualitativa-interpretativa é Bortoni-Ricardo (2008) que salienta a importância da pesquisa qualitativa na sala de aula, uma vez que registra, sistematicamente, cada sequência de eventos relacionados à aprendizagem. De acordo com a autora:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor-pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.12-13)

O positivismo e o interpretativismo são as principais tradições no desenvolvimento da pesquisa social. Segundo a autora, a pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com um paradigma quantitativo, derivado do positivismo, ou com um paradigma qualitativo, proveniente da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.10).

Pelo paradigma interpretativista, é possível observar o mundo à luz das práticas sociais e significados vigentes, além de, e principalmente, registrar as impressões, movimentos e a prática pedagógica que só é possível, segundo a autora, devido ao fato de que “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32).

Ainda de acordo com essa autora, o termo interpretativismo é uma boa denominação para algumas práticas atreladas à pesquisa qualitativa, pois tem um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas atribuem a essas ações na vida social. A pesquisa qualitativa, devido ao seu potencial para analisar as questões relacionadas ao âmbito escolar tem tido grande aceitação.

2.1 CONTEXTO ESCOLAR

A Proposta de Intervenção foi desenvolvida em 12 aulas de Língua Portuguesa com uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental composta por 34 alunos, mas somente 25 deles aderiram à Proposta de Intervenção, em uma escola estadual da cidade de Olímpia -SP.

A escola atende ao Ensino Médio no período matutino e ao Ensino Fundamental II, de 6º ao 9º ano, no período vespertino. Está localizada no centro da cidade, atende alunos das proximidades e de bairros periféricos. Trata-se de uma instituição acolhedora e não celetista. Um dos princípios da gestão é atender as demandas de vagas sem distinção de classe social, por isso, há na escola alunos que já passaram pela rede particular, alunos atendidos judicialmente, alunos remanejados de outras escolas, alunos que estão matriculados desde o sexto ano do ensino fundamental e que estão por concluir o ensino médio, assim como também há alunos infrequentes, indisciplinados. Mas, a grande maioria, sejam eles de qual classe social for, são dedicados, ordeiros e que, apesar de um número significativo enfrentar o problema da defasagem, são participativos. Um dos maiores problemas enfrentados é a falta de participação da família que delega toda a formação do cidadão à escola.

Trata-se, portanto, de uma escola heterogênea que acolhe a diversidade social, cultural. Contudo, a gestão e o corpo docente parte do princípio de que para promover um ensino de qualidade e equidade é preciso diversificar as práticas pedagógicas e se apoiar em projetos para contemplar todas as possibilidades e arranjos de ambientes de interlocução.

A escola segue um currículo instituído pelo governo estadual. Este currículo é apresentado em forma de cadernos do aluno e do professor e norteia o trabalho com habilidades e competências que são cobradas no sistema de avaliação de resultados, denominado SARESP. Nesse sentido, o tempo é muito escasso para trabalhar com projetos que se desvencilham desse

“*script*”, sendo necessário, portanto, dividir o tempo para a aplicação da PI com muita cautela e não prejudicar os comandos curriculares que são verificados bimestralmente por Avaliações da Aprendizagem em Processo (AAP), pela qual mede-se as habilidades e competências já consolidadas e as que ainda estão em defasagens, as quais devem ser recuperadas no bimestre seguinte, por meio de um plano de intervenção e os processos de recuperação pontual e contínua.

Diante disso, foi necessário ajustar a proposta de intervenção para que o trabalho fosse colaborativo entre as duas linhas de prática pedagógica – currículo e proposta de intervenção – e que nenhuma prejudicasse o andamento do processo ensino-aprendizagem, mas que, ao se intercalarem, se complementassem de modo a garantir o desenvolvimento crítico dos alunos participantes.

2.2 PARTICIPANTES

Se na sessão anterior apontamos a heterogeneidade da escola, os participantes dessa pesquisa, apesar de comporem um recorte no quadro escolar, não são diferentes. São 25 alunos de uma sala de sétimo ano do ensino fundamental II que apresentam defasagem em relação às habilidades e competências de leitura. É uma turma que apresenta alguns casos de indisciplina, mas, no geral, são participativos e interessados nas aulas de Língua Portuguesa.

No total, a turma é composta por 34 alunos, porém 25 deles realizaram as atividades propostas sendo que 3 são infrequentes e 6 justificaram sua não participação por serem tímidos em relação à exposição oral pública. Apesar de esses 9 educandos não apresentarem atividades para registro do *corpus*, com ressalva às ausências, os 34 alunos permaneceram em sala de aula observando o desenvolvimento das atividades propostas.

No princípio das atividades, a turma ficou receosa, mas ao fim da primeira etapa da PI demonstraram interesse e, por muitas vezes, ao longo da intercalação entre a proposta de intervenção e atividades do currículo, questionavam se a atividade do dia seria “*Spot*” (essa era a denominação dadas por eles ao se referirem à Proposta de Intervenção). Quando tinham de realizar atividades sobre competências e habilidades propostas pela estrutura curricular, demonstraram insatisfação. Em contrapartida, quando dito que sim, a atividade seria “*Spot*”, os alunos demonstraram maior animação e comprometimento. Isso demonstra que os participantes dessa pesquisa foram protagonistas em busca de vencer a pedagogia do silenciamento que

prevalece na maioria das escolas brasileiras quando o que se pretende é somente a transmissão de conceitos e normas, sem que o educando reflita sobre sua prática, expondo a forma como pensa e age pela linguagem.

O fato de serem protagonistas, tendo de realizar atividades que demandam mais ações autônomas e comprometimento social, vistos em aulas expositivas, os educandos sentiram-se motivados a participar da pesquisa, solidarizando-se com os outros alunos, uma vez que o planejamento das atividades previu a participação ativa de todo o procedimento, desde a (re) elaboração, execução e avaliação da ação proposta.

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

Os instrumentos e procedimentos utilizados para gerar dados e constituir o corpus da pesquisa foram: uma proposta de intervenção fundamentada no ensino da língua por meio do gênero discursivo oral *spot* de rádio ocorrida entre os meses de junho e julho de 2019; observação das reações dos participantes durante a mediação das atividades realizadas por meio de questões abertas realizadas pela professora-pesquisadora de modo a gerar hipóteses levantadas pelos alunos; uma pesquisa realizada com a comunidade escolar para identificar temas para a produção de spots de rádio; relatos pessoais produzidos pelos discentes acerca de sua participação nas atividades; gravações de áudio que registraram as impressões e reações dos alunos durante a realização das atividades divididas em etapas, além da transcrição de trechos da interação entre professora-pesquisadora e os alunos-sujeitos.

O uso das tecnologias e práticas digitais cotidianas foram, respectivamente, instrumento e procedimento que envolveram os sujeitos dessa pesquisa em ações planejadas de elaboração e execução de uma ação comunicativa firmada na oralidade em situação social que exigia uma ação persuasiva do locutor de modo a convencer o interlocutor a realizar uma atitude comunitária. Nesse sentido, o celular foi um dos instrumentos indispensáveis para a gravação e edição de áudios.

Para edição dos áudios foram usadas ferramentas digitais, tais como o editor de áudio *Spotify*- Música e *Podcast*. Com isso, foi produzido como suporte um *play list* de *spots* intercalados com uma seleção de músicas. Para a divulgação, o canal ou meio foi caixa de som para exposição das produções de *Spots* de Rádio no pátio da escola durante os recreios.

3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO (PI)

A Proposta de Intervenção, doravante PI, foi elaborada de modo a gerar informações, impressões e reações a serem interpretadas acerca da interação entre a professora-pesquisadora mediadora de toda PI, os indivíduos pesquisados com o gênero discursivo *spot* de rádio, para que a investigação surtisse reflexões que contribuam para o trabalho efetivo com as instâncias formais da oralidade nas escolas brasileiras. Para tanto, organizamos a PI em três etapas que foram realizadas em 12 aulas com uma turma composta por 25 alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Olímpia –SP. Sobre isso segue, em anexo, o parecer do Comitê Consubstanciado do CEP (ANEXO A)

Para a realização das etapas da atividade, apoiamo-nos nos eventos tecnológicos e na multimodalidade do *spot* de rádio para envolver os educandos em ações que, associados ao estudo do gênero, proporcionou maior envolvimento e comprometimento de todos os envolvidos. As ações planejadas tinham por princípio promover o protagonismo juvenil, pois foram instigados a participarem ativamente de todo processo, desde a elaboração, reelaboração, tomada de decisões, solução de possíveis problemas durante a realização das atividades. Com o intuito de propiciar aos jovens uma legítima participação social, ainda que no âmbito escolar, por meio do protagonismo, as etapas 1 e 2 foram pensadas de modo a garantir que os educandos fossem preparados para serem autônomos e comprometidos com a ação proposta na terceira e última etapa que culminou em uma produção final, autoral e de cunho comunitário.

Com vistas em conscientizar os alunos sobre o planejamento da oralidade a serviço da interação comunicativa e a intenção persuasiva, essa PI visou a promover um espaço de interlocução propício à interação e reflexão sobre o contexto de produção e os recursos prosódicos na produção de sentido do texto oral. E, com isso, os educandos fossem instigados a analisar uma situação comunicativa real, no ambiente escolar, de modo a se preparar para ações comunicativas em outros âmbitos sociais quando a oralidade for a opção comunicativa.

Devido ao seu caráter prático, esta proposta pode contribuir positivamente para repensar os espaços de interlocução nas aulas de Língua Portuguesa de modo a refletir como se dá a ação comunicativa pela oralidade dentro e fora da escola. Ao entrarem em contato com os saberes que circundam o planejamento e a estruturação da oralidade como prática social usada de modo ostensivo no cotidiano, os alunos tiveram a possibilidade de observar, refletir e experimentar aspectos da língua oral que os levaram a conscientizar-se sobre a língua em uso.

O principal objetivo dessa PI era envolver os alunos numa dinâmica que reproduzisse uma ação comunicativa real dentro da escola que exigisse a produção de texto para serem realizados na modalidade oral e, com isso, proporcionar uma análise e produção do gênero discursivo *spot* de rádio em que o estudo da língua esteja de fato em uso. E, com isso, levá-los a perceberem a importância da relação entre os saberes sobre o contexto de produção, os objetivos persuasivos que envolvem toda a produção textual e os recursos prosódicos para a produção de sentidos nos textos que foram elaborados para se realizarem na oralidade. Esses saberes, uma vez consolidados, podem levá-los à distinção entre oralidade e leitura em voz alta, favorecendo, assim, uma melhor performance na apresentação oral pública.

Nesse sentido, essa PI pode contribuir para o trabalho com a oralidade de modo que essa deixe de ser um eixo didático de menor prestígio na escola, desmistificando as ideias de que a esfera oral se resume apenas na fala espontânea e que, por isso, não requer planejamento. Para tornar a oralidade um eixo didático mais prestigiado na escola, a PI visa a demonstrar um planejamento didático e abordar saberes gerais (contextos de produção) que envolve a elaboração de qualquer gênero discursivo e específicos (recursos prosódicos) presentes nos gêneros discursivos orais.

3.1 APRESENTAÇÃO GERAL DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Com a tarefa de levar os educandos a refletirem, experimentarem e realizarem os saberes necessários à prática social da oralidade, atendendo a intenções comunicativas reais investigadas por meio de uma pesquisa pelos educandos no espaço escolar, a proposta comprometeu-se em prepará-los com saberes necessários sobre a oralidade para culminar em uma produção final para circular no ambiente escolar de modo a promover uma ação comunitária em que toda a comunidade escolar fosse envolvida para melhorar e otimizar o uso de espaços compartilhados por todos.

A divisão da PI em três etapas que foram realizadas em sala de aula e registradas em áudios. Discorreremos sobre elas mais detalhadamente nos subtópicos que seguem. Em princípio, ponderaremos sobre a designação de cada etapa e as considerações gerais.

A primeira etapa, denominada “Para começo de conversa”, visou a identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre oralidade, à medida que contextualizávamos o assunto e

propúnhamos a eles que refletissem sobre a diferença entre o texto realizado na oralidade e na leitura em voz alta (oralização da escrita). Ainda nessa etapa, instigamos, por meio de levantamento de hipóteses, respostas a perguntas realizadas pela professora-pesquisadora sobre a importância dos gêneros discursivos orais diante da função social que exercem, ao passo que eles estabeleceram os primeiros contatos com o gênero discursivo oral *spot* de rádio.

A segunda etapa foi dividida em dois módulos. O módulo 1, nomeamos de “Oralidade: convencer é uma questão de estratégia”, foi baseada em leitura que serviu para uma discussão sobre a posição do locutor presente no texto “Camelô caprichado” e suas ações para convencer os interlocutários. Já o módulo 2, “oralidade: a entonação produz sentidos”, foi realizado de modo a levar o aluno experimentar várias possibilidades de entonação e observar os sentidos produzidos pelas mudanças feitas quando se muda o ponto a ser entonado nas orações em dado contexto.

Por fim, realizamos a etapa final, chamada de “Oralidade: Vamos produzir *Spot* de Rádio?”. Nessa etapa os educandos foram instigados a observarem sua realidade enquanto aluno a identificarem uma situação comunicativa dentro do espaço escolar, com intenção persuasiva para a qual a produção de *spot* de rádio fosse necessária. Um movimento comunitário, com objetivos de conscientizar a comunidade escolar para praticar o bom uso dos espaços compartilhados de forma a otimizar o uso e prezar pelo bom convívio, desencadeou a produção final, visto que a escola é um ambiente de uso coletivo que demanda organização e participação de todos, alunos, professores, agentes escolares e equipe gestora. As intenções persuasivas deveriam necessariamente se materializar em gêneros discursivos orais, no caso, os *spots* de rádio.

Assim, como esses gêneros ocorrem em espaço de interlocução social fora da escola, observamos que no ambiente escolar serviram à intenção comunicativa dos sujeitos da pesquisa. Com isso, os educandos foram instigados a planejar a oralidade para atingir seus objetivos comunicativos, produzindo sentidos durante a exposição oral pública, fazendo uso de saberes sobre o contexto de produção e os recursos prosódicos para persuadir os interlocutores: comunidade escolar.

Durante as etapas, os educandos foram levados a refletirem sobre ação persuasiva que deveriam desempenhar enquanto produziam o texto oral, de modo a convencer e envolver toda a comunidade em melhorias de uso dos espaços e ambientes da escola, como por exemplo, o uso consciente do uniforme, a higienização do banheiro, o respeito ao professor, entre outros temas

que surgiram. Por isso, a proposta de intervenção atendeu a uma necessidade comunicativa real, em que a língua foi analisada, refletida e experimentada enquanto usada, no caso, constituindo a materialidade do gênero discursivo oral *spot* de rádio.

Sobre a divulgação e circulação dessas produções finais, foi preciso superar o fato de que na escola, local em que essa pesquisa foi desenvolvida, não há o projeto Rádio Escola, o que facilitaria e reproduzira de fato o canal e o suporte do gênero discursivo *spot* de rádio. O que tínhamos à disposição para fazer a produção alcançar o público-alvo era um aparato de som que é utilizado nos intervalos para reproduzir músicas como forma de entretenimento. A solução desse problema foi apresentada pelos educandos que, como protagonista do processo ensino-aprendizagem, propuseram uma solução. Pensaram em uma programação que nomeamos *play list de spots*. Essa lista foi nosso suporte enquanto que o pátio foi espaço em potencial para expor a produção oral dos educandos sem, no entanto, identificá-los ou expô-los diretamente.

Compreendemos, portanto, que a didatização do gênero escolhido para intervir pedagogicamente, obedeceu a uma ordem progressiva de atividades que partiu dos conhecimentos prévios dos educandos, ao passo que apresentou novos saberes orais aos envolvidos na pesquisa. Não bastava apresentar o gênero discursivo pela estrutura composicional, mas sim, preocupamo-nos em propiciar momentos que voltassem a atenção dos envolvidos na pesquisa para a produção de sentidos e a função social do gênero discursivo oral *spot* de rádio dentro e fora da escola.

O quadro síntese a seguir numera as etapas, as nomeia e demonstra os objetivos que fundamentaram o desenvolvimento das ações. Todas as etapas estão intrinsecamente interligadas de modo que os educandos puderam retomá-las quando necessário.

Quadro 3- Síntese da Proposta de Intervenção

Etapa	Denominação	Objetivos
1 (2 horas/aulas)	Para início de conversa	Identificar os conhecimentos básicos dos alunos envolvidos na pesquisa; Levantar hipóteses sobre o gênero spot de rádio; Elaborar uma Produção Inicial
2 Módulo 1 (2 horas/aulas)	Oralidade: convencer é uma questão de estratégia	Analisar uma situação comunicativa que exige habilidade com a oralidade para convencer o interlocutor
Módulo 2 (2 horas/aulas)	Oralidade: entonação produz sentidos	Observar que os recursos prosódicos, entonação e acentuação frasal, produzem vários sentidos; Experimentar a entonação a favor de diversas intenções comunicativas
3 (6 horas/aulas)	Vamos produzir <i>Spot</i> de rádio?	Identificar uma situação comunicativa que possa ser realizada na oralidade; Produzir textos para serem realizados oralmente; Convencer a comunidade a participarem de uma ação comunitária; Elaborar uma produção final

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores 2019

A seguir, apresentamos uma descrição mais detalhada das três etapas que constituíram a PI. Tal descrição demonstra a participação dos educandos obtidas da gravação das aulas e em

seguida analisadas de modo a registrar as impressões da professora-pesquisadora e dos participantes da pesquisa obtidas da interação.

3.2 ETAPA I – PARA COMEÇO DE CONVERSA

Essa etapa foi elaborada para levantar os conhecimentos prévios dos sujeitos da pesquisa sobre a noção que tinham sobre oralidade como prática social, gêneros discursivos orais, sobretudo o gênero discursivo *spot* de rádio. Para tanto, utilizamos 2 horas/aulas para a realização dessa etapa que foram gravadas em vídeo para análise. Essa etapa foi pautada na interação professora – alunos com base em perguntas e respostas que resultaram no registro das impressões dos educandos. Discorreremos, a seguir, como se deu a interação durante a atividade obedecendo a sequência das falas e fatos ocorridos.

Primeiramente, iniciamos uma conversa sobre gêneros discursivos. A conversa foi realizada por meio de perguntas e reflexões de modo a instigar os educandos a refletirem sobre seus conhecimentos prévios de gêneros. Com a palavra “gênero” escrita na lousa e tendo sido perguntado que significado eles atribuiriam à palavra, eles responderam que se trata de “tipos de textos”.

Em seguida, contextualizamos o projeto dessa pesquisa em que é exposto a intenção de investigar como se dá o ensino da língua por meio de um gênero discursivo (no vídeo diz-se gênero textual) que será revelado no decorrer da aula, e que, a princípio, é representado por um sinal de interrogação na lousa ao lado da palavra “gênero”. Depois, foi perguntado sobre exemplos de gêneros textuais que eles conhecem e alguns alunos citaram alguns gêneros discursivos escritos (fábula, conto, notícia, relato, carta, etc.). A interrogação revela que haverá um elemento surpresa e isso deixou os alunos empolgados e interessados em saber do que se tratava a aula. Quando dito que a aula que está acontecendo é um gênero discursivo, houve a intenção de direcionar o diálogo para os gêneros discursivos orais, de forma a contextualizar o objeto de estudo da pesquisa ao dizer que o a aula expositiva era o início de uma proposta de aprendizagem da língua em funcionamento na sociedade.

Assim, o gênero a ser apresentado poderia ser um diálogo com os familiares, uma enquete, e-mail, entre outros. Os alunos foram levados a refletirem sobre a diversidade,

diferenças e semelhanças entre gêneros discursivos, como, por exemplo, ao compararem um bilhete com um e-mail, ou uma carta com uma notícia.

Nesse momento da interação, um aluno levanta a mão e diz que a carta demora a chegar, enquanto que a notícia circula mais rápido; outro aluno fala a respeito do público alvo, sendo a carta direcionada para uma pessoa “íntima”, enquanto que a notícia é direcionada a muitos leitores. Outra ideia importante foi levantada por nós, pesquisadores, para a reflexão: a possibilidade de os textos se realizarem tanto na escrita quanto na oralidade. A exemplo disso, comentamos sobre a entrevista que é um gênero que pode ser realizado na modalidade oral ou escrita. Um dos alunos cita o depoimento como um outro exemplo de gênero que se realiza nas duas modalidades.

A conversa seguiu quando exemplificamos a aula expositiva como um gênero que foi planejado na escrita, mas que é predominantemente oral. Nesse momento, substituímos o sinal de interrogação pelas palavras “textual” e “oral”, ficando exposto para a turma a expressão “gênero textual oral”, fazendo referência ao objeto de estudo daquela aula. Deixamos claro que ainda não revelaríamos qual é o gênero discursivo oral que estudaríamos e um outro sinal de interrogação foi acrescido na frente da palavra “oral”. Porém, demos exemplos de gêneros discursivos orais para que os educandos pudessem refletir sobre a diversidade de gêneros que são produzidos na escola e na sociedade: seminário e debate, por exemplo.

Na sequência, dissemos aos educandos que havíamos escolhido um gênero que não é muito comum na sala de aula como é o seminário. Disse-lhes que se tratava de um gênero que circula na esfera publicitária. Nesse momento, um dos alunos pergunta se os textos são “verbais” e, junto a essa pergunta, expõe a ideia de informal e formal, referindo-se ao texto escrito como sendo formal enquanto que entende que os textos orais são informais. Coube, nesse momento, comentar sobre o contínuo entre fala e escrita para refletirmos sobre a possibilidade de a fala poder ser formal assim como a escrita pode apresentar traços informais. Isso aconteceu por meio de exemplificações em que deixou claro para os alunos, em especial ao que levantou a questão, de que um e-mail pode ser mais formal quando for de um funcionário para seu chefe, enquanto que, se o e-mail fosse direcionado para uma pessoa mais íntima, seria mais informal.

Uma outra ideia refletida foi a respeito da função do gênero na sociedade, na relação com o outro. Quando perguntado aos alunos para que produzimos textos eles respondem que é para “informar”, para “dizer alguma coisa”, para “fazer uma explicação”, para “justificar um ponto de

vista”, mas não se referiram a relação que estabelece com o outro. Então completamos as falas dos alunos com a ideia de que os gêneros são uma forma de expor a maneira de pensar de quem o produz, de acordo com suas intenções e para se relacionar com o outro, agir e reagir em sociedade. Por isso, dissemos aos educandos que o gênero são “megainstrumentos”, segundo Dolz e Schenewly (2004, p.171), numa situação definida por uma finalidade, um lugar social, uma ação verbal numa situação particular.

Assim, dissemos a eles que iriam se apropriar desses instrumentos para agirem em situações de linguagens diversas, não apenas no âmbito escolar. Seguimos comentando sobre a condição de produção e explicamos o que entendemos por contexto de produção, evidenciando a relação entre produtor e público-alvo e a produção de sentidos daquilo que é dito por meio dos gêneros. Na lousa, esquematizamos os elementos envolvidos no contexto produção (o que se pretende dizer, quem diz, como diz, para quem diz...). Antes mesmo que completássemos o esquema na lousa, um dos alunos disse que “temos de observar o modo como enviar também”, possivelmente fazendo alusão ao veículo de circulação e ao suporte, mas que foi registrado na lousa apenas como veículo. O quadro 4 representa como essas informações foram escritas na lousa:

Quadro 4– Esquematização feita na lousa

<p>Gênero discursivo oral?</p> <p>Condições de produção</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que? - Quem? - Para quem? - Como dizer? - Veículo

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2019)

Continuamos a observar as condições de produção, comentando que elas podem variar, pois os gêneros discursivos são relativamente estáveis, segundo Bakhtin (1979), e mudam de acordo com as condições sócio históricas. Comentamos sobre a questão de *relatividade* com base em Marcuschi (2011) que nos direciona para compreendermos a palavra no contexto de ensino do gênero como “formas culturais e cognitivas de ação social” (MARCUSCHI, 2011, p.18) e que, por isso, pode modificar-se dinamicamente. Já pela palavra estável, comentamos que o gênero

pode seguir uma forma, uma estrutura, porém não rígida, como afirma o autor em questão. Falamos que “os gêneros são entidades poderosas que, na produção textual nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, mas que por outro lado, é um convite a escolhas, estilo, criatividade e variação” (MARCUSCHI, 2011, p.18-19). Dissemos a eles que os gêneros são o modo como uma pessoa atua numa cultura e “não apenas o modo de produção textual” (MARCUSCHI, 2011, p.19)

Algumas perguntas sobre a noção que os educandos tinham sobre oralidade direcionaram a interação de modo a compreendê-la, ainda segundo o autor supracitado, como “uma prática social interativa para fins comunicativos sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora. ” (2000, p.25). Durante a conversa, percebemos que os educandos compreendiam oralidade apenas como “fala” ou “diálogo”. Por isso, durante o bate-papo procuramos inserir os alunos na perspectiva de que “os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia” “essencialmente envolto em linguagem” (2011, p.18), o que condiz com a perspectiva de Beth Marcuschi no glossário CEALE ao entender que

“a oralidade não se restringe ao estudo da materialidade da fala, mas envolve, em contextos socioculturais específicos, a fala associada a seu ritmo, entonação, volume e entrelaçada a múltiplas linguagens, como a gestualidade, a mímica, a imagem e, muitas vezes, até a escrita, de modo a influenciar nas decisões tomadas por seu(s) interlocutor(es) ” (acesso em dezembro de 2019)

Assim, tentamos direcionar nossa conversa de maneira a ampliar o conhecimento prévio dos alunos sobre gênero e oralidade, a qual compreendiam apenas como sendo “fala”, “diálogo” e não compreendiam, talvez por falta de direcionamento pedagógico, que a materialidade é envolta em linguagens distintas para a produção de sentidos nos contextos socioculturais nos quais estão em jogo a interação verbal, a relação de poder sobre o outro que participa ativamente, expressa o que pensa e toma decisões.

Os alunos ficaram muito curiosos e insistiram para que falássemos de qual gênero discursivo oral se tratava. Com isso, a identidade do gênero foi revelada. Ao escrever a palavra “*spot*” na lousa, um aluno leu “esporte”. Quando perguntado se era mesmo “esporte” que estava escrito na lousa, outro aluno leu corretamente a palavra. Perguntamos se eles já ouviram esse termo e todos os alunos responderam que não. Quando acrescentamos a expressão “de rádio” junto a palavra *spot*, os educandos comentaram que quase não ouvem rádio; um deles disse: “quem escuta rádio é minha avó”, fazendo alusão ao rádio como meio de comunicação distante

do público jovem. Suscitado alguns comentários, foi possível compreender que os alunos acreditavam o gênero *spot* de rádio seja uma música (*jingle*). Nesse momento, comentamos com os alunos que o gênero que iríamos estudar tem sua origem no rádio, mas que se adequou aos meios digitais e está presente em *blogs* e *sites* e que por isso, foi possível selecioná-los a partir de uma pesquisa feita no *youtube*.

Apesar de, segundo Marcuschi (2005, p.25), “a teoria de gêneros não servir tanto para a identificação de um gênero e sim para a percepção de como a língua funciona e é dinâmica”, foi necessário falarmos de forma, de estrutura sem nos prendermos a elas, mas nos direcionando para a relativa estabilidade do *spot*. Assim, seguimos com a atividade apresentando aos alunos quatro *spots* selecionados de modo a observarmos a semelhanças e diferenças entre eles.

Os quatro *spots* foram apresentados aos alunos, porém não na modalidade oral. A proposta era discutirmos a possibilidade de realização do texto, se oral ou escrito, e, por isso, optamos por apresentá-los transcritos, sem, porém, muitas marcações de transcrições que evidenciassem de súbito, que se tratava de um texto para ser materializado na oralidade. Com isso, pretendemos levar os educandos a refletirem sobre um prévio planejamento da oralidade quando o assunto é expressão oral pública e em gêneros orais públicos. A apresentação consistiu em imprimir várias cópias contendo 4 modelos diferentes que foram numerados e, posteriormente, separados e entregues aos sujeitos pesquisados e que, depois de um primeiro contato visual com os textos, partimos para um bate-papo sobre os textos que eles tinham em mãos.

Ao receberem os textos em um envelope, os alunos reagiram a eles de várias formas: uns riam enquanto faziam uma leitura silenciosa, outros demonstravam estar confusos durante a leitura em voz alta, não compreendendo algumas palavras ou expressões. O fato é que todos leram as transcrições, interagiram uns com os outros, buscando compartilhar o que sentiam, fossem dúvidas ou diferentes compreensões do que estava escrito. Enquanto isso, observamos as reações e escrevemos na lousa o objetivo da atividade: “(re)conhecer o gênero discursivo *spot* de rádio e experimentar a exposição oral em público”.

A seguir, apresentaremos os quatro *spots* assim como foram entregues aos alunos, sem muitas marcações convencionais de transcrição como propõe o Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso (PETEDI)² – Anexo B – como, por exemplo, pausas, entonação, alongamento de vogais

² Grupo de pesquisa sobre texto e discurso da UFU que apresenta convenções para transcrição de material oral

e outros recursos sonoros. As marcações que foram feitas são as que mais se aproximam do universo dos alunos, como, por exemplo, a caixa alta, indicando entonação e a marcação de risos. Tais marcações foram utilizadas de modo a antecipar alguns aspectos da oralidade e levar o educando a inferir que se trata de gêneros orais, pois não lhes foi revelado previamente. Na sequência de cada *spot*, tecemos alguns comentários de modo a situar o leitor desse trabalho no que tange a dinâmica da atividade. Também julgamos necessário transcrever seguindo as convenções pelo menos 2 *spots* para efeito de leitura desse trabalho. Apesar de os educandos não terem acesso a essas marcações, comentamos sobre as possibilidades de alongamento de vogal, entonação, pontuação e pausas. Não nos prendemos em ensinar transcrição aos alunos, porém, para efeito de leitura desse trabalho os *spots* 1 e 2 foram transcritos seguindo as convenções de transcrições para situar e direcionar o leitor do nosso trabalho. Também disponibilizamos alguns áudios na plataforma *soundcloud* para melhor ilustramos a proposta de intervenção. A seguir, apresentamos as transcrições entregue aos alunos e a análise dos *spots* 1 e 3. Observem as transcrições e acompanhe os áudios 1, 3 e 4 na plataforma *soundcloud* por meios dos *links* que situados nos comentários sobre as transcrições dos *spots* selecionados para análise:

Transcrição 1— *spot* Eucalol entregue aos educandos

(risos) Ria, amigo ouvinte! Ria sem constrangimento. Ria sem mostrar amarelo no seus dentes. Use creme dental EUCALOL. O Creme dental EUCALOL elimina o amarelo, essa película ácida que ataca o esmalte e a dentina, provocando as cáries. Remova o amarelo do amarelo dos seus dentes usando creme dental EUCALOL. O riso EUCALOL é o sorriso de saúde.

Produção dos alunos participantes da pesquisa (2019)

Agora observe a transcrição com marcações segundo o PETEDI do *spot* 1:

(Risos) Ria ... amigo ouvinte! Ria sem constrangimento:: ... Ria sem mostrar o amarelo:: no seus dentes... Use creme dental EUCALOL... O creme dental eucalol elimina o amarelo..., essa película ácida que ataca o esmalte e a dentina... provocando as cáries... Remova o amarelo do amarelo dos SEUS DENTES usando creme dental EUCALOL... O RISO EUCALOL É O SORRISO DE SAÚ::DE. (risos)

Comentário *Spot* 1:

A transcrição do texto 1 – *Spot* Eucalol foi, entre os outros, eleita pelos sujeitos dessa pesquisa para ser reproduzida durante essa etapa da proposta de intervenção a partir da reflexão 3 que veremos mais adiante. Esse texto pertence ao gênero discursivo *spot* que é uma modalidade do anúncio publicitário na esfera radiofônica. Nele aparece apenas um locutor que inicia o discurso propagandístico com risos como recursos sonoros e trata o ouvinte como “amigo” ao qual segue um convite para rir: “ria, meu amigo ouvinte”. Com isso, esse interlocutor procura passar segurança para o interlocutário, construindo uma imagem de confiabilidade sobre o produto que usa para manter a saúde dos seus dentes. Assim, desperta sentimentos positivos nos ouvintes acerca da marca que promove para persuadir o público-alvo com seus risos, mostrando, assim, seus dentes sem constrangimento. Repete por quatro vezes o nome da marca de modo a prestigiá-la. Esse *spot* apresenta apenas um turno, não havendo de forma concomitante a resposta do interlocutário. Trata-se, no entanto, de uma interação assimétrica representada por um locutor que se dirige a um público-alvo imaginariamente construído “amigo” para destinar o produto e suas configurações mentais. O texto privilegia a relação de proximidade do locutor e seus interlocutores, pois entre as pausas e a entonação contempla o diálogo com o ouvinte como em “ria, amigo ouvinte”, alongamentos vocálicos em “amarelo”, “eucalol” e “ácida”, entonação em “ria”, “provocando”, “remova” e “sorriso”.

Transcrição 2 — *spot* Pepsi entregue aos educandos

- Bom dia, moça!

- Bom dia!

- Eu vim trocar quatro tampinhas pelo indicador de sede da Pepsi. Quem sabe ganhar um fichário, porta CD, mochila, um mp3 player...

- Ok, garoto, cadê as tampinhas?

- Vai lá, Caio, Leo, Nina, *vão* lá com a moça, seus tampinhas! Vai lá, vai...

Participe da promoção “Pepsi: você tem sede de quê?”. Quatro tampinhas de Pepsi pode matar sua sede de prêmios. Só não vale trocar os tampinhas de seus irmãos. Pepsi, arrisque mais! Viva mais!

Transcrição 3 – spot trabalho voluntário entre aos educandos

Ser voluntário é mais que trabalhar de graça. É ser comprometido com os problemas de sua comunidade. É desenvolver lideranças. É construir cidadania com seriedade e compromisso. Faça sua parte. Não deixe de ajudar a quem precisa. Com você a nossa voz pode ficar ainda mais forte. Una-se a essa corrente pela solidadriedade. Seja voluntário você também!

Produção dos alunos participantes da pesquisa (2019)

Agora observe a transcrição com marcações segundo as convenções do PETEDI do *spot* 3:

Inf 1 Ser voluntário é mais:: que trabalhar de graça...

Inf 1 e 2 É ser comprometido com os problemas de sua comunidade...

Inf 1, 2 e 3 É desenvolver lideranças. É construir cidadania com seriedade e compromisso!

Inf 1, 2, 3 e 4 FAÇA SUA PARTE! Não deixe de ajudar a quem precisa...

Inf 1, 2, 3, 4 e 5 Com você... a nossa voz pode ficar ainda MAIS FORTE...

Inf 1,2, 3, 4, 5 e 6 Una-se a essa corrente pela solidadriedade. SEJA VOLUNTÁRIO VOCÊ TAMBÉM!

Comentário *spot* 3:

O *spot* 3 trata da divulgação de ações voluntárias. Diferente do *spot* 1 que vende um produto, esse texto prega uma atitude que os locutores sugerem que também fazem: “seja voluntário você também” para gerar um sentimento de identificação com o público-alvo. A fim de conquistar a atenção dos interlocutários, o *spot* inicia com a fala de apenas um locutor e, posteriormente, as orações que seguem agregam mais pessoas como interlocutores com o propósito de construir uma configuração mental referente ao voluntariado como uma forma de união de pessoas empenhadas em realizar ações solidárias. A entonação em “seja voluntário você também” e em “una-se a essa corrente pela solidadriedade” evidenciam o caráter persuasivo, conquistando a atenção dos interlocutários.

Transcrição 4— *spot* Banheiro limpo

E começa o jogo. Abre a porta com cuidado, olhou o papel no chão, passou pela poça de xixi, agora já está dentro do banheiro. Olha lá! Jogou papel no lixo, vai dar descarga. Iiii! Mas está toda molhada. Isso é falta sr. Juiz. Mas é jogo que segue. Saiu da cabine, passou mais uma vez pela poça de papel. Chegou na pia, lavou a mão, secou, jogue no lixo. Vai sair, vai sair. É gooooool. Ele conseguiu sair do banheiro sem se sujar! Ir ao banheiro nao deveria ser tão difícil quanto fazer um gol no time adversário, nao é? Mantenha o banheiro limpo!

Produção dos alunos participantes da pesquisa (2019)

Interessou-nos analisarmos apenas os *spots* 1 e 3 pois foram os que mais chamaram a atenção dos alunos participantes e os que deixaram os alunos confortáveis para se exporem oralmente em público. Apesar de não terem acesso a transcrições com marcações de entonação, alongamento vocálico, pausas e recursos sonoros, eles os escolheram para reproduzirem. Os *spots* 2 e 4 também foram reproduzidos, porém em menos tentativas. Acreditamos que por se tratar de um diálogo e uma narração de futebol, os alunos preferiram não arriscar devido a troca de turno exigida no *spot* 2 e a velocidade que deveriam imprimir à voz na reprodução do *spot* 4. Eles até experimentaram, porém, como registro preferiram os *spots* 1 e 3. Talvez essa escolha se deu pelo fato de terem a possibilidade de exporem um texto curto como o *spot* 1 e de sobreporem as vozes, trabalhando em grupo, no *spot* 3 para reproduzirem os textos.

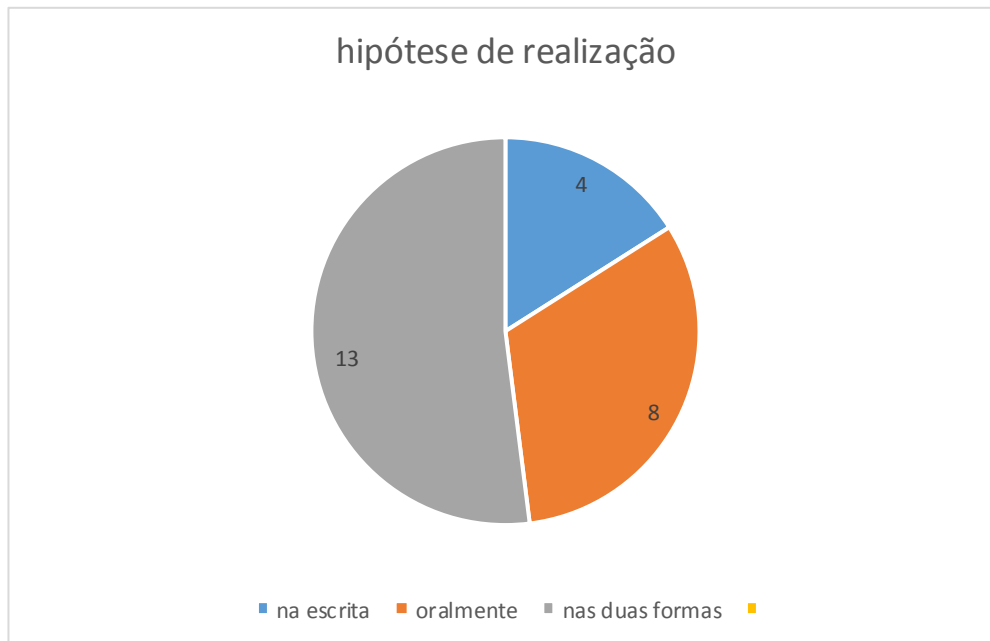
Antes de gravarmos a produção inicial, foi realizada uma leitura prévia. Em seguida, algumas perguntas instigaram os educandos a refletirem sobre gênero e oralidade. Essas perguntas nortearam o bate-papo para subsidiar a reprodução. As questões que foram levantadas seguem na descrição feita aqui acompanhadas de gráficos que refletem a participação e os conhecimentos prévios dos sujeitos pesquisados, bem como as reflexões acerca do assunto direcionadas a ampliar os saberes dos educandos.

Na sequência, registramos o bate-papo sobre gênero e oralidade depois do primeiro contato com as transcrições. Trata-se de um registro sobre as impressões dos alunos que demonstram o que eles pensam sobre os textos que tinham em mãos. A intenção era refletirmos sobre o texto na oralidade e na escrita, a entonação e a definição de *spot*.

Reflexão 1

P: Estes textos que vocês têm em mãos são mais adequados para serem realizados oralmente ou na escrita, lendo o texto?

Gráfico 1 – Hipótese de realização



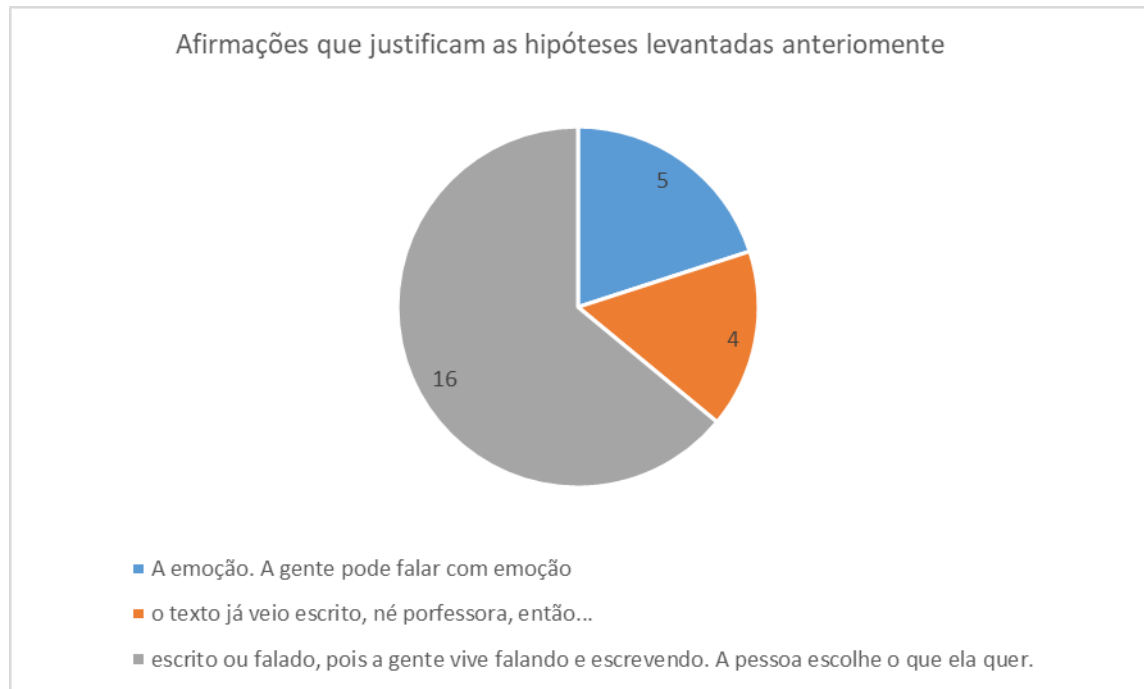
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Observa-se que os educandos compreenderam que os textos estão propícios às duas modalidades e a justificativas vêm com a reflexão 2

Reflexão 2

P: O que há nos textos que levou vocês a responderem **escrita** ou **oralidade**, ou **as duas formas**?

Gráfico 2 – Afirmações que justificam a escolha anterior



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

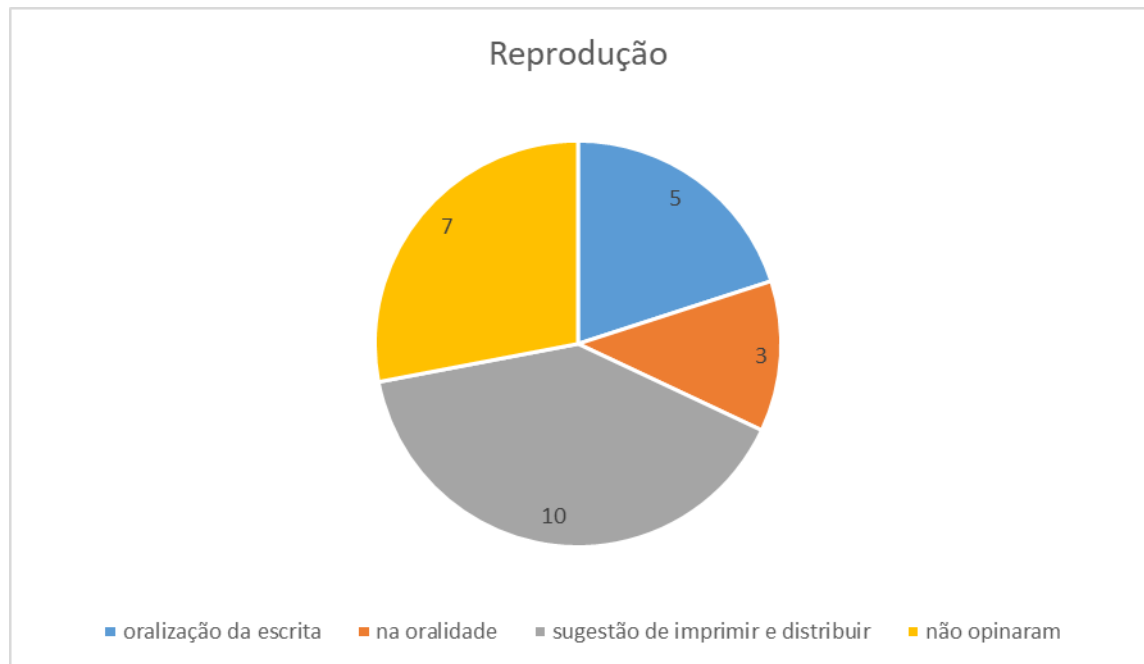
O gráfico 2 foi elaborado a partir das respostas mais votadas pelos educandos. Alguns alunos responderam enquanto outros não tinham uma resposta para externar sua opinião. Então, registrei na lousa as respostas de três alunos e pedi para que votassem qual melhor exemplificava a forma dos alunos pensarem. Assim, procuramos ser fiéis à forma como foi elaborada as afirmações dos três alunos. Em relação a primeira afirmação, “Emoção. A gente pode falar com emoção”, o aluno faz referência ao recurso prosódico entonação, porém não é um termo dominado por ele. Coube nesse momento inserirmos a nomenclatura, porém enfatizando a colocação do educando. Essa afirmação foi pouco votada, acredito que pelo fato de alguns não compreenderem o valor da palavra “emoção” no contexto. A segunda afirmação, “o texto já veio escrito, né professora, então...”, demonstra que os alunos entendem que a transcrição é o texto original, reflexos de um ensino que privilegia a supremacia da escrita e pouco aborda os gêneros discursivos orais. A pausa depois da palavra “então” e a não conclusão da afirmação pode demonstrar que os educandos retomariam a ideia da palavra “escrita” e não o fez, possivelmente, para não se tornar repetitivo. Mas, a afirmação nos leva a compreender que se o texto é apresentado na forma escrita, deve servir apenas à modalidade escrita. Eles não perceberam que o texto transcrito poderia ser um planejamento prévio para o texto ser realizado na oralidade porque

esse contínuo entre oralidade e escrita é pouco abordado nas aulas de língua portuguesa. Já a terceira afirmação, “escrito ou falado, pois a gente vive falando ou escrevendo. A pessoa escolhe o que ela quer” reflete a consciência de que a comunicação é a forma de interação social e que isso depende de uma escolha do sujeito, a depender de suas intenções, possibilidades e conhecimento de gênero discursivo.

Reflexão 3

P: Se o texto foi feito para a escrita, como a gente poderia expô-lo? E se o texto foi elaborado para realiza-se na oralidade como poderia ser exposto? Quem gostaria de expor-se publicamente com um dos textos; vir aqui na frente e apresentar-se para a turma?

Gráfico 3 – Reprodução



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O gráfico 3 registra as impressões dos educandos em relação à realização do texto. A intenção era que os educandos se expusessem publicamente pela oralidade, mas dez alunos sugeriram que o texto fosse impresso e distribuído para que outros alunos lessem; cinco quiseram realizar o texto na oralidade, numa tentativa que mais se aproximou da oralização da escrita, pois o realizou de forma mecânica, com entraves e interrupções, comprovaram que o texto estava sendo lido; apenas três dos sujeitos pesquisados enfatizaram os textos na oralidade, tentando

entonar, conferindo ao texto pausas e acentuações frasais, implicando uma interação, recriando sentidos sem ao menos ter tido acesso ao texto original em áudio. Essa ação será melhor analisada diante da transcrição das reproduções dos alunos a seguir. Ao propormos que os alunos experimentassem realizar o texto na oralidade, reproduzindo conforme suas impressões os textos *spots* transcritos, consideramos que o produto surtido por essa experiência seria considerada como a Produção Inicial.

Instigados a reproduzirem o texto que tinham em mãos, na oralidade, apenas 8 alunos aceitaram o desafio de se apresentarem em público, ainda que fosse apenas o público da sala de aula. Entre os que aceitaram o desafio, a forma como se expressaram tendeu mais para a oralização do que para as táticas da oralidade. Essa ação dos alunos foi gravada em áudio, pelas quais, em posterior análise, foi possível constatar a tendência à oralização da escrita.

Buscamos transcrever apenas os áudios, dos alunos A e B, pois foram os que melhor demonstram os entraves no momento da exposição oral pública e também os que melhor lidaram com suas dificuldades, tendendo mais à oralização da escrita que, segundo Dolz e Schneuwly é a “vocalização, por um leitor, de um texto escrito. Trata-se, portanto, de toda palavra lida ou recitada” (2011, p.132), que para a oralidade, segundo Beth Marcuschi, no glossário CEALE, “não se restringe da materialidade da fala, mas envolve, em contextos socioculturais específicos, a fala associada a seu ritmo, entonação, volume e entrelaçada a múltiplas linguagens (...)” (2019). Com isso, as transcrições a seguir não demonstram um planejamento prévio com vista no contexto a ser realizado, não envolve a fala associada ao ritmo com vista a atingir um objetivo diante de um público-alvo. Veja a transcrição da exposição oral do aluno A e acompanhe o áudio pelo link: <https://soundcloud.com/user-696060531/audio-3-trabalho-voluntario>

Transcrição 5 – reprodução do spot 3 - aluno A

INF 1 – trabalho voluntário (pausa) ser voluntário é mais que trabalhar de graça (pausa) é ser compromete... com-pro-metido com os problemas enfrentados por sua comunidade (pausa) e desenvolver lideranças (pausa) é construir cidadania com seriedade e compromisso (pausa) faça a sua parte (pausa) não deixe de ajudar a quem precisa (pausa) com você a nossa voz (pausa) pode ficar ainda mais forte (pausa) una-se a essa corrente pela (solie..) so-li-da-riedade seja voluntário você também

Produção dos alunos participantes da pesquisa (2019)

A transcrição 5 revela que a exposição do aluno A tende a contemplar a escrita oralizada, uma vocalização realizada pelo aluno A de uma transcrição que ele tinha em mãos. As excessivas pausas e a fragmentação das palavras não contemplam a interação verbal, nem atribui sentidos expressivos ao que está sendo dito. Essa exposição oral parece ser uma tentativa de codificação do texto, e não se aproxima de uma prática social que demonstra domínio discursivo do educando, isso compromete a intenção comunicativa que é promover uma ação comunitária e, assim, não permite ao aluno A atingir os objetivos persuasivos. Talvez isso ocorra pelo fato de o educando ter tido contato apenas com os *spots* transcritos e não na modalidade oral, em ação social de fato. Outro entrave pode estar associado a não frisamos que ele poderia interagir com os colegas de sala, utilizando vários recursos, como por exemplo, gestos e entonação.

É possível observar na transcrição 6, a seguir, que o aluno B também não visa aos objetivos persuasivos, acreditamos que pelo fato de não conseguir entonar para produzir sentidos, pois insere muitas pausas, fragmenta as palavras “eucalol”, “esmalte”, “provocando”; acentua equivocadamente a palavra “ácida” e não entoa nem acentua as frases. Com isso, o aluno B também não produz sentidos e não se expõe expressivamente a ponto de provocar os interlocutores. Veja a transcrição e acompanhe o áudio pelo *link*: <https://soundcloud.com/user-696060531/audio-1-oralizacao-do-spot-eucalol>

Transcrição 6 – reprodução do *spot* 1 -aluno B

INF 2 – ria amigo ... ouvinte ... ria sem constrangimento ... ria sem mostrar marelo no seus dentes ... use creme dental (pausa) eu-calol ... o creme dental eucalol elimina o amarelo... essa película acída (sic) ácida que ataca o es-mal-te e a dentina a provoc/... a [não] pro-vo-cano (sic) as cáries... remova o amarelo do ... o amarelo do seus dentes usando creme dental eucalol ... o riso eucalol e o sorriso de saúde

Fonte: Produção dos alunos participantes da pesquisa (2019)

Depois de gravarmos a participação dos educandos, os elogiamos pela disposição em se exporem oralmente, perguntamos a eles se queriam ouvir suas vozes (reproduções) e os áudios originais dos *spots* transcritos. Com isso, apresentamos os áudios originais e fizemos uma análise comparativa entre os *spots* e as (re) produções dos alunos de forma bastante descontraída e cuidando para não depreciar a participação dos expositores. Buscando, nesse momento,

direcionarmos à noção do que é o gênero *spot* de rádio, sua função social para que os alunos pudessem refletir sobre as diferenças entre a apresentação original (os 4 *spots* em áudio e não mais transcritos) e a performance dos alunos. Para posteriormente direcionarmos a reflexão de como podemos fazer para melhorar nossa expressão oral pública, se caso estivermos em contextos de interação verbal dentro ou fora da escola, que exigem nossa participação de modo a produzir sentidos e convencer os interlocutores a praticar uma ação ou adquirir um produto. Assim, direcionamo-nos à ideia de que oralidade é processual, uma ação social em que estamos sempre nos relacionando com o outro, provocando-o a reagir e agir a partir do que lhes foi dito por meio de recursos paralinguísticos, como, por exemplo, a entonação que articulada à fala produz sentidos.

Os comentários dos alunos acerca da identificação do gênero *spot* de rádio nessa etapa direcionaram-se à ideia de um “comercial”, “propaganda”, “uma fala que vende um produto”, “um convite para tomar uma atitude”. Sobre o fato de comparar suas apresentações ao texto original, eles demonstraram que deviam ter realizado suas apresentações com mais “emoção” (fazendo referência à entonação) e que “deveria ter mais sons diferentes” (referindo-se aos recursos sonoros). Não nos preocupamos em analisar a estrutura do gênero e sim, concentramos nossas análises para a função social do gênero *spot* de rádio, para o contexto de produção e a produção de sentidos por meio dos recursos prosódicos, dentre tantas articulações e táticas no processo dos gêneros orais. As falas dos educandos sobre suas apresentações em comparação com os *spots* selecionados colaboraram para nossa análise e indicam que no desenrolar dessa atividade eles foram percebendo a noção de oralidade como processo. Veja o que eles disseram:

Aluno A: *“A gente não se preparou, professora”*

Aluno B: *“Eu não pensei que tinha de parecer com um diálogo”*

Aluno C: *“Nossa, o que é entonação?”*

Aluno D: *“Tinha que ler várias vezes antes de gravar, professora”*

Aluno E: *“Primeiro alguém escreveu, aí decidiram quem falaria”*

Aluno F: *“Ah, eles usaram sons, professora, outros sons”*

Essas afirmações e indagações demonstram que os educandos perceberam que há diferenças entre oralidade e oralização e que é preciso se preparar para agir pela oralidade. Além disso, também observaram a necessidade de planejar, agregar outros recursos a voz para que a exposição oral pública seja eficiente a fim de atingirmos nossos objetivos comunicativos.

Nessa etapa, os alunos tiveram a oportunidade de perceberem a distinção entre oralidade e oralização da escrita ao compararem os áudios dos *spots* selecionados com as reproduções feitas por eles. Esse foi o princípio que direciona as ações das próximas etapas de modo que os alunos se perceberam como participantes ativos na sociedade pela linguagem e a língua em funcionamento.

Acreditamos que o fato de “experimentar” e “experienciar” desencadeia a necessidade e o interesse em ampliar os conhecimentos sobre o objeto de ensino, pois ao aceitarem o desafio de exporem-se em público, mesmo sem ter certeza de que conseguirão ser eficientes, os educandos são colocados em ação e se conscientizam do funcionamento da língua, além de se definirem como são no jogo das interações verbais: o ser que age em sociedade pela linguagem de forma dinâmica.

Mesmo sem terem contato previamente com os áudios selecionados, os alunos, ainda que poucos, aceitaram o desafio de apresentarem oralmente diante da turma sabendo que poderiam ou não atingir os objetivos pretendidos na atividade, pois era algo novo para eles. Não é recorrente nas aulas de língua portuguesa a participação deles em atividades que solicitam a expressão oral pública. As atividades que envolvem oralidade são mais incidentais, em atividades que envolvem pouco planejamento, são menos controladas, visam mais ao espontâneo. O gênero *spot* de rádio era desconhecido, porém, não foi obstáculo para a participação desses oito alunos que, apesar da timidez, participaram e motivaram a continuidade e a participação dos outros alunos nas etapas seguintes.

Após essa atividade, pudemos seguir com as outras etapas, pois os alunos foram instigados a continuar a aprender e puderam então perceber que as próximas etapas poderiam se conscientizar de que há uma preparação para expressarem oralmente se tiverem algo a dizer aos interlocutores e fazerem com que atendessem seus objetivos comunicativos. Percebendo que tem de se preparar para convencer os interlocutores, os educandos podem continuar a refletir sobre o fato de que a oralidade não se trata apenas de falar espontaneamente ou oralizar algo escrito, mas sim precisa de ser planejada uma vez que é uma prática social e envolve táticas para se realizar.

Nessa etapa, os alunos refletiram sobre o fato de que a oralidade é um conjunto de ações que moldam o modo como interagimos com o outro em sociedade e que apesar de estarmos dentro da sala de aula, em situação de aprendizagem no ambiente escolar, o que aprendemos sobre a língua é para agir e reagir em sociedade de forma ativa e dinâmica. Os gêneros da esfera

publicitária são grandes exemplos dessa dinamicidade social e enfatizam o que tantos outros gêneros de outras esferas fazem no cotidiano de uma sociedade.

Perguntamos a eles se tinham interesse em continuar a aprender sobre *spot* de rádio. A resposta foi unânime entre os vinte e cinco participantes, todos aceitaram continuarmos o projeto. Dissemos a eles que a reprodução feita por eles seria nossa produção inicial e que, ao final de três etapas, teríamos uma produção final a ser publicada. Comentei sobre a preparação para atingir os objetivos comunicativos pela oralidade e que há recursos necessários a serem utilizados taticamente para agir pela oralidade, como a entonação, por exemplo, para não parecer que o texto está sendo lido (oralizado) e que isso seria aprendido nas próximas atividades.

Durante essas duas horas/aulas, houve comprometimento dos alunos que, se não participaram diretamente reproduzindo e/ou interagindo com perguntas e comentários, estiveram atentos ao que estávamos conversando. Mesmo os que não participaram diretamente da atividade, demonstravam atenção, sorrindo, dirigindo olhares para os colegas e respeitando a exposição dos colegas. Todos seguiram o que havíamos combinado no contrato de convivência, elaborado previamente com o objetivo de fazer com que as atividades fluíssem no tempo determinado e que fosse agradável a todos e, além disso, muito respeitoso. Um dos itens desse contrato foi em relação a participação de todos, deixando claro que eles poderiam a qualquer momento decidir não participar mais, mas que era necessário manter a organização da sala e o respeito por quem participaria expondo-se publicamente mesmo cometendo erros. Por isso, o número total de alunos participantes é 25, apesar de serem 34 alunos matriculados nessa turma de sétimo ano. Entre os que não participaram, há os alunos ausentes e os que decidiram não participar por serem muito tímidos. Mesmo não participando diretamente, assistiram à interação, permanecendo no desenvolvimento das atividades, somente não produziram *spots* de rádio para constituição do *corpus* dessa pesquisa.

Nessa primeira etapa, propomos que os educandos exercitassem suas assertividades enquanto tinham os primeiros contatos com novos conhecimentos da língua em uso e que entendessem, ao longo dessa e da próxima etapa, que o gênero discursivo *spot* de rádio pode servir à promoção de um produto ou a uma proposta de engajamento na solução de problemas no convívio social.

A próxima etapa propõe análise das condições de produção de um gênero oral de forma lúdica com um texto literário no módulo 1 e experimentações dos recursos prosódicos (entonação

e acentuação frasal) no módulo 2, preparando os educandos para a terceira e última etapa – produção final.

3.3 ETAPA II-

Dividimos essa etapa em dois módulos de forma a abordar em tempos diferentes a observação de uma exposição oral, ainda que de forma fictícia, para refletirmos sobre as táticas da espontaneidade e da prosódica na produção de sentidos no módulo 1, e em outro momento, no módulo 2, propomos aos alunos experimentação de recursos prosódicos e as possíveis produções de sentido a fim de prepará-los para a produção final.

3.3.1 Módulo1- Oralidade: convencer é uma questão de estratégia.

A leitura é uma das competências humanas mais importantes na sociedade contemporânea. É uma prática social que se torna mais complexa ao passo que a sociedade se torna mais exigente. Não se trata de oralizar a escrita, mas sim de construir sentidos a partir da subjetividade do leitor e da objetividade comunicativa. Ler, portanto, é, segundo Kleiman (1995), uma prática de letramento entendido como o conjunto de atividades humanas que, de alguma forma, se baseiam na escrita para se realizarem levando à construção de sentidos sobre um texto que faz acionar uma rede de crenças, valores e ideologias construídos socialmente.

Pensando nisso, o ato do ler só estabelece significações possíveis a partir da relação entre os aspectos cognitivos e o contexto de vivência do leitor, o que nos leva a entender como indispensável para a aprendizagem. Compreender o contexto em que se vive, levantar questionamentos sobre ele e se esforçar para transformá-lo é uma questão que justifica a presença do texto literário para a formação crítica dos educandos. Sendo assim, os alunos nesse módulo, foram levados a perceberem a relação entre texto e contexto, a realizarem uma leitura de mundo e a perceberem os aspectos paralinguísticos na ação discursiva oral de um camelô buscando conquistar seus clientes.

A escolha de um texto literário para abordar o oral foi uma estratégia que promoveu a reflexão de forma lúdica da oralidade como planejamento. Apesar da ação do camelô parecer espontânea, foi possível observar, parafraseando Dolz e Schneuwly (2011), que aquilo que

aparentemente parece ser improvisado, apresentando um aspecto fragmentado e descontínuo, esconde regularidades a serviço da comunicação.

“Camelô Caprichado”, de Cecília Meireles, configurou uma possibilidade lúdica de observar a oralidade como prática social em que se relacionam locutor e interlocutores, relação pela qual o locutor tem por objetivo convencer quem assiste à sua performance a comprar uma caneta. Uma vez que o aluno é levado a construir a imagem mental da cena durante a leitura, há uma possibilidade de a oralidade ser observada e refletida com reflexos na prática discursiva dos alunos, o que pode contribuir para terceira etapa, a produção final. Durante o contato com o texto literário, focamos a aparente espontaneidade do texto, que é geralmente pensado como fala improvisada numa situação conversacional e os aspectos entonacionais que constitui o planejamento da oralidade, de forma a produzir sentidos e garantir ao texto fruição, sem parecer que o texto está sendo lido. Essas são as duas extremidades, a espontaneidade e o planejamento, que se inter-relacionam no processo de exposição oral que pode ser percebida nessa atividade de modo a levar os alunos a refletirem sobre sua própria exposição oral.

Com a intenção voltada para a compreensão da ação comunicativa do camelô pela oralidade, principalmente no que concerne a relação locutor-interlocutor e recursos prosódicos, iniciamos com a apresentação do texto em retroprojetor o que promoveu a leitura realizada pela professora-pesquisadora e por 3 alunos e o acompanhamento pelo restante da turma. A leitura foi realizada duas vezes. A primeira foi feita pela professora que contemplou a leitura do texto todo sem interrupções. A segunda foi feita por 3 alunos, interrompida no fechamento de cada parágrafo para comentários, perguntas e esclarecimentos de vocabulário. As perguntas que os alunos fizeram delinearam a interação:

Aluno G: *“o que é literário?”*

Aluno A: *“o que é camelô?”*

Aluno D: *“o que é pena, é caneta?”*

Aluno F: *“guardamoria, nunca ouvi essa palavra!”*

Aluno B: *“escafandristas, o que é isso?”*

Essas indagações deram início a interação professor-alunos e alunos-alunos, porém acreditamos que esses vocabulários não foram bem esclarecidos, visto que tratam de palavras distantes do repertório deles e a tentativa de esclarecer o significado delas foi realizada de acordo com os conhecimentos da professora-pesquisadora de maneira informal. Acreditamos que

deveríamos utilizar outros recursos para melhor enfatizar o significado das palavras. Talvez a seleção de imagens sobre pena e escafandristas seria uma estratégia mais proveitosa para compreenderem os sentidos delas no contexto do texto, sem que déssemos definições prontas.

Nossa intenção era analisarmos juntos a ação do camelô, se ele se expressou bem em público, se ele atingiu seus objetivos e, se sim, o que ele fez de diferente da reprodução feita pelos alunos na primeira etapa que garantiu o sucesso de sua expressão oral pública.

Nesse momento não enfatizamos os elementos linguísticos, mas sim, atentamos mais para uma análise paralinguística. Até comentamos sobre os meios cinésicos, porém sem se prender a isso. A intenção era focarmos a posição que o camelô assume em relação aos clientes e como ele age para conquistar consumidores. Os pontos analisados foram a proximidade física entre o locutor e seus interlocutários, a qualidade e o tom de voz do camelô, as pausas, a entonação e o prolongamento vocálico que ele explorou como tática para atingir seu objetivo comunicativo que era vender seu produto. Observamos a proximidade entre camelô e seus interlocutários e a produção de imagens mentais que o locutor tenta construir para atrair os consumidores. Essa proximidade física colabora para uma atitude responsiva do interlocutário que não é registrada no texto.

Com base na etapa 1, os educandos foram instigados a perceberem que há indícios de improvisos, mas que a fala do camelô pode ter sido pensada e planejada para atingir seus objetivos comunicativos:

Professora - *“Ah, será que ele se preparou para expor-se oralmente em público?”*

Aluno A - *“Ele mais improvisou que preparou”*

Aluno B - *“Acho que ele se preparou!”*

Professora - *“Mas será que antes ele escreveu algumas coisas, ou é tudo improvisado?”*

Aluno C - *“Ele deve ter pensado antes e escreveu algumas coisas, outras não, falou na hora”*
“como ele ia improvisar tanta coisa?”

Um dos comentários dos educandos que veio em seguida chamou a atenção para um recurso cinésico: os gestos. Esse recurso não foi analisado nessa pesquisa, pois nos preocupamos em constatar ser esse um recurso entre tantos que processam a oralidade, esclarecer que há uma diversidade de recursos que a contemplam e os gestos são um deles, se locutor e interlocutores estiverem face a face, porém não é a única tática utilizada para processamento do oral. Veja:

Aluno E - *“Ele deve usar as mãos, né professora, não deve ficar parado, né”.*

Professora- “Sim, os gestos são elementos que se relacionam diretamente com o planejamento da oralidade, afinal, ele está bem próximo dos clientes e por isso pode explorar esse recurso.”

Observaram o uso da pontuação em especial o sinal de exclamação relacionando-o a entonação e a acentuação frasal. Sem saber utilizar a nomenclaturas prosódicas, o aluno A notou a principal função da entonação, segundo Fontaney (1987) que afirma que é “marcar o acabamento ou a continuidade do fluxo verbal” (*apud* DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p.130)

Aluno A - “*Quando ele diz ‘a caneta ciclope escreve por si!’ ele fala mais forte no final, né professora, com mais emoção?*”

Professora – “*Sim, esse é um outro recurso que ele utiliza para processar a oralidade. Ele fala o final da frase com maior ênfase, mais ‘forte’ para chamar a atenção do interlocutor*”.

O que se nota é que, se envolvido em situação de aprendizagem com foco determinado em um aspecto da oralidade, não significa que os outros aspectos serão anulados durante a interação entre professor-texto-alunos. As reflexões acima demonstram que é possível tratar o assunto na sua complexidade sem se prender em nomenclaturas e estruturas rígidas ou anular um ou outro aspecto em detrimento de um outro saber específico.

Falamos de recursos cinésicos de forma a constatá-lo como tática do oral e elegemos a entonação como foco de nossa análise sem menosprezar tantos outros recursos que poderiam, no momento da análise do texto, serem levantados como questão a ser refletida, tais como as escolhas linguísticas que não foram registradas para análise, mas que estavam sendo observadas e refletidas durante as atividades.

A discussão centrou-se sobre a combinação da espontaneidade e do planejamento da oralidade feito pelo camelô para atingir seus objetivos comunicativos. A aproximação da ação do camelô à interação conversacional é percebida pelos alunos. Atentamos para o fato de que, durante sua exposição oral, o camelô visa sempre a atingir a forma de pensar de seus possíveis clientes e ele usa isso a favor da aproximação estabelecida entre eles. Tanto que é possível notar um exagero na formulação de imagens mentais que o camelô produz durante sua exposição, empenhado em conquistar a atenção dos interlocutores e provocando uma ação responsiva dos interlocutores favorável ao consumo.

Há uma pretensão clara do camelô ao descrever e qualificar a caneta e os potenciais consumidores, que é promover seu produto, dominando a situação comunicativa, agindo sobre o outro. A questão que levantamos durante a interação com esse texto, é refletirmos sobre a forma

como organizamos o que queremos dizer na sociedade. Parece que a fala do camelô é espontânea, improvisada, e isso consiste em “um modelo relativamente idealizado, (...) que à primeira vista sublinha um aspecto aparentemente fragmentado e descontínuo que esconde regularidades a serviço da comunicação” (DOLZ e SCHNEUWLY 2011, p.132).

Assim, direcionamos nossa conversa para a percepção de como o funcionamento da língua, que aprendemos diariamente na escola, é dinâmico. E, assim, refletimos sobre o fato de que os gêneros, em especial os orais, não são “peças que se sobrepõem às estruturas sociais” (MARCUSCHI, 2011, p.19) mas sim “um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura” (MARCUSCHI, 2011, p.20), carregada de intenções e de situações que parecem ser ingênuas, mas são verdadeiramente táticas.

3.3.2 Módulo 2 - Oralidade: A entonação produz sentidos.

Nesse módulo, preocupamo-nos em envolver os educandos em ações de análise e experimentação de recursos prosódicos que são pensados e articulados para produzir sentidos à expressão oral.

A atividade foi impressa em folha sulfite para orientar a interação e a mediação, mas o que prevaleceu foi a realização oral de 3 tópicos a serem refletidos sobre entonação e acentuação frasal. Pela forma como é falada, uma palavra pode exprimir emoções, assim como o aluno C demonstrou em uma de suas falas lá na primeira etapa: “*o texto é lido com emoção, professora!*”, referindo-se a colocação da voz, se mais forte, grave, alta.

O primeiro tópico desse módulo, propôs a reflexão sobre a forma como a palavra parece ser dita quando exprime algo bom ou algo ruim em dado contexto quando a voz é colocada a serviço da intenção comunicativa. Com isso, buscamos levar os alunos a observarem que nos expressamos de várias maneiras aplicando tons, ritmos e acentuação à voz, dependendo do sentido a ser produzido. Assim, a palavra “amor” não é pronunciada da mesma forma como quando externamos a palavra “ódio”, ou então quando dizemos “lixo”. Os tons, nesses casos, podem variar entre grave e agudo, suave e forte, curto ou longo. Ao observarem essas variantes, o educando pode perceber que é necessário pensar e selecionar a “fatos sonoros da prosódia” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p.130) que melhor desencadeiam a produção de sentidos

conferidos ao texto. O ritmo, a entonação e acentuação podem imprimir um tom sarcástico, humorístico, entre outros, à voz.

Considerando essa variedade de produção de sentidos, é possível perceber que a palavra amor, dependendo da entonação, pode gerar o sentido contrário, assim como a palavra ódio, se for posta em determinado contexto, associada a algum dos fatos sonoros da prosódia. Falamos sobre isso a partir dos seguintes exemplos e reflexões realizadas oralmente, representadas a seguir:

Exemplo 1: “Ai, ai! ... Eu **ODEIO** chocolate!”

Reflexão 1: Será que esse enunciado imprime uma ideia de ódio mesmo? Ou quem diz que odeia chocolate pode estar dizendo que ama?

Exemplo 2: Nossa, você é um **AMOR** de pessoa, nhein!

Reflexão2: Será que quem qualifica uma pessoa assim poderia estar querendo dizer outra coisa que não o real sentido da palavra?

Ao interagirem com esses dois blocos de reflexões, os alunos foram instigados a refletirem sobre a produção de sentido que a entonação associada ao contexto de produção.

O aluno A comentou:

“Professora, nunca prestei atenção nisso, mas a gente faz isso sem perceber, né?”

A fala do aluno demonstra que a produção de sentido pela entonação nem sempre é usada de maneira consciente, porém é algo corriqueiro, explorado nas interações verbais e funciona como uma estratégia para enfatizar o que pretende dizer.

No segundo tópico, observamos o efeito de sentido produzido ao marcar a entonação, o ritmo e a acentuação várias vezes em uma mesma sentença, porém variando a palavra escolhida para aplicar esses fatos prosódicos. Com isso, observamos uma mesma oração variando a marcação da entonação para ver que sentido surtiria na oralidade. Os educandos experimentaram a realização de marcações predefinidas primeiramente, com a professora e, depois, para efeito de registro, completaram um quadro experimentando produzir vários sentidos a uma mesma oração elaborada por eles. Veja dois exemplos de como os educandos realizaram a atividade.

Aluno A:

Imagem 1- Entonação e possíveis sentidos – Aluno A

Entonação	possíveis produção de sentidos
Você <u>foi</u> viajar?	Desconfiança
Você <u>foi</u> viajar?	Afirmação
Você foi <u>viajar</u> ?	Uma ação específica

Fonte: Produção dos alunos participantes da pesquisa (2019)

O aluno A marcou primeiramente a palavra “você” e diz que se variar o tom nessa palavra pode gerar o sentido de desconfiança. Acreditamos que assim, um dos sentidos produzidos pela entonação da palavra “você” é a ideia de que surpresa por ser essa pessoa em questão representada pelo “você” que viajou. Em seguida, o aluno marcou o verbo “foi” em que um dos sentidos possíveis é a afirmação e também a marcação de tempo passado em que a ação de viajar aconteceu. Por fim, ao marcar a entonação na palavra “viajar”, o aluno entendeu que pode gerar a marcação de uma ação específica.

Aluno B:

Imagem 2 – entonação e possíveis sentidos – aluno B

Entonação	possíveis produção de sentidos
POR QUE VOCÊ <u>NÃO</u> ESTAVA NO TRENO	PEDIDO DE EXPLICAÇÃO
POR QUE VOCÊ <u>NÃO</u> ESTAVA NO TRENO	DISCÓRDIA
POR QUE VOCÊ <u>NÃO</u> ESTAVA NO TRENO	LUGAR EXATO

Fonte: Produção dos alunos participantes da pesquisa (2019)

O aluno B elaborou uma sentença e na primeira marcação escolheu o “por que” para marcar a entonação. Com isso ele compreendeu que a entonação gerou o sentido de pedido de explicação. Depois, marcou a palavra “não” indicando discordância. E, por fim, frisou a entonação na palavra “treino” que pode gerar o sentido de marcação de lugar exato da ausência.

Ressaltamos que essa atividade apresentada é uma transcrição do que foi realizado oralmente e que, por isso, pode ser que há algumas lacunas na forma de registro por não contemplar exatamente as ações na oralidade. Essa etapa foi realizada em duplas e o uso do celular foi de grande valia para que os alunos registrassem as possíveis entonações, o que possibilitou analisar e rever, retomando algumas vezes a atividade.

Dessa forma, visamos a conscientizar os sujeitos dessa pesquisa sobre a função da entonação, em especial, na expressão oral pública de forma que eles compreendessem que, ao pensarem em agir socialmente pelo *spot* de rádio, devem atentar-se para os recursos prosódicos, intencionalmente utilizados para produzir sentidos que serão percebidos pelos seus interlocutores.

Ao final da atividade, o que prevaleceu foram as trocas entre os alunos que tiveram maior facilidade e ajudaram os outros que apresentavam alguma dificuldade. O fato de utilizarem o celular e registrarem a própria voz fez com que se envolvessem nas ações e assim, o ambiente de interlocução foi propício não apenas para compreenderem os efeitos de sentidos produzidos pela entonação, como também um momento de reconhecimento de si mesmo como agentes sociais e da língua em pleno funcionamento.

Para que isso seja contemplado, de fato, provocamos os alunos a vivenciarem o que foi refletido nas etapas I e II em uma situação real de interlocução em que a exposição oral pública se dê pelo *spot*. Assim, os alunos foram convidados a agirem pela oralidade tendo como espaço de interação social o ambiente escolar.

3.4 ETAPA FINAL – ORALIDADE: VAMOS PRODUZIR *SPOT* DE RÁDIO?

Para que nossa reflexão não se findasse na análise de *spots*, propomos que os alunos produzissem seus próprios *spots* e experimentassem a posição de locutor que planeja sua exposição oral de modo a produzir sentidos ao que quer dizer. Desafio aceito, partimos para a definição dos temas a serem abordados. Os alunos tiveram a liberdade de escolherem um tema fictício, como a criação de um produto, ou se apoiarem em uma situação real da escola, uma ação

voluntária, por exemplo. Divididos em grupos, depois de uma breve conversa, eles decidiram pela ação real.

Sendo assim, precisamos definir temas que geravam problemas nas relações sociais dentro da escola. Propusemos, então que eles fossem ouvir e registrar as sugestões que a comunidade escolar apontasse. A ideia proposta foi realizarem uma pesquisa na escola para identificar os principais problemas de organização e utilização dos espaços que era compartilhado por todos e, com isso, produzirem *spots* com o propósito de convencer as pessoas a agirem em conjunto a fim de que vários ambientes escolares fossem melhor utilizados.

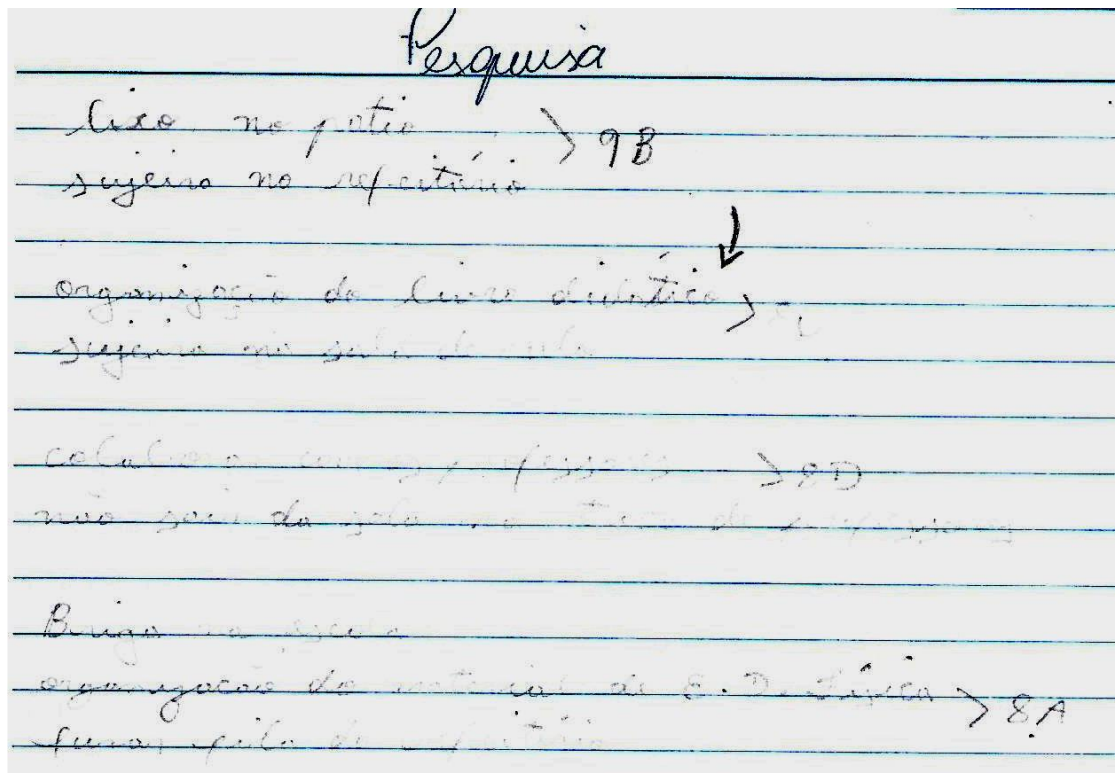
Compreendemos que, a partir dessa proposta, tínhamos definido o contexto, o que dizer e a quem dizer numa situação em que a língua poderia ser analisada em seu funcionamento real e que estávamos diante de uma possibilidade de, assim como propõe Dolz e Schneuwly, “através dos gêneros a prática de linguagem materializar-se nas atividades dos aprendizes.” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p.74)

Tratamos de focar, de acordo com os autores, na sala de aula e no contexto escolar como um todo, “o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/ leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a fundamentos cognitivos” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p.11)

Com isso, procuramos nos desvencilhar do ensino da oralidade pelos seus aspectos espontâneos, incidental, durante atividades pouco controladas. A pesquisa provocou os alunos a agirem socialmente pela oralidade de forma planejada, articulada de forma que os educandos tiveram de se preparar para ultrapassarem as formas de produção oral cotidiana para operarem com o *spot* que é uma forma mais institucionalizada, mediada, parcialmente regulada por restrições exteriores.

Os alunos foram, em grupos, de sala em sala e em outros ambientes da escola, como por exemplo, sala dos professores, posto de atendimento, biblioteca, cantina, e refeitório para perguntar às pessoas. A pergunta era: *Que espaços e ações da escola precisamos organizar melhor para que seja utilizado e vivenciado por todos de forma mais agradável?* Entre as respostas estão: a organização dos livros didáticos, o uso do uniforme no ambiente escolar, a higiene do banheiro, o respeito ao professor, a questão do *bullying*. Observe um dos registros feitos por um dos grupos de alunos que realizaram a pesquisa:

Imagem 3- Registro da pesquisa realizada pelos alunos



Fonte: Produção dos alunos participantes da pesquisa (2019)

Devido ao fato da imagem apresentar-se um tanto ilegível, reproduzimos o que está registrado:

Lixo no pátio

Sujeira no refeitório (sugestões do 9º ano B)

Organização dos livros didáticos

Não sair da sala na troca de professores (sugestões do 8º ano C)

Colaborar com os professores

Não sair da sala na troca de professores (sugestões do 8º ano D)

Brigas na escola

Organização do material de E. Física (educação física)

Furar fila no refeitório (sugestões do 8º ano A)

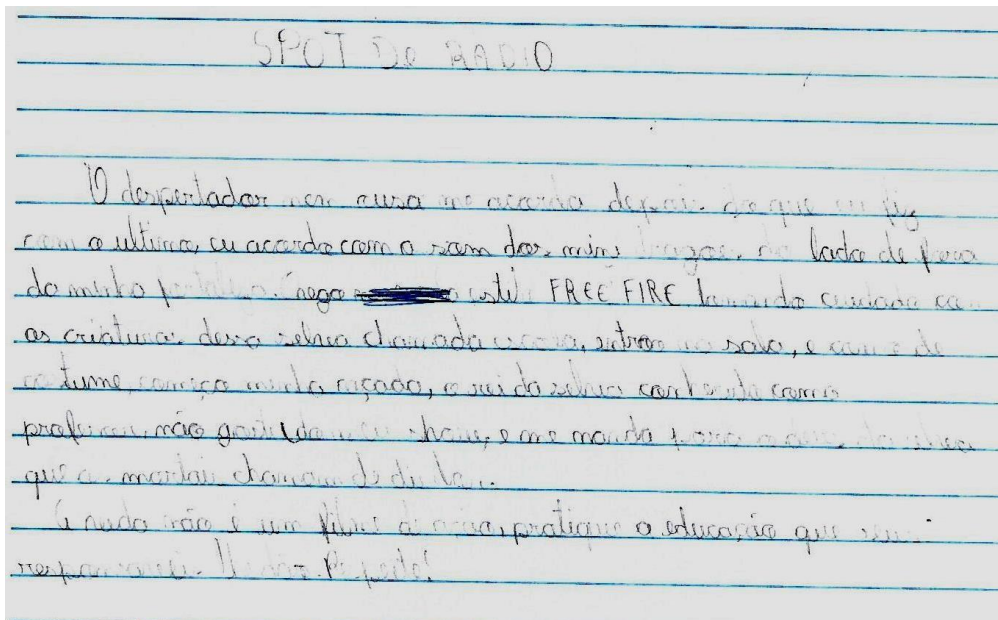
Assim, a reflexão sobre a ação comunitária delineou a produção dos *spots* e os educandos tiveram então de pensar em: O que dizer a seus interlocutores? Como conquistar a atenção de

todos? Como provocar uma ação responsiva a favor de mudanças nas relações sociais presentes na escola, evidenciadas pelas respostas colhidas na pesquisa? O que fazer com o que aprendemos sobre oralidade e gêneros? Será que estamos diante de uma situação de funcionamento real da língua? Se sim, como participar ativamente na sociedade, ainda que ela seja reduzida ao ambiente escolar?

Colocadas essas reflexões, o momento dirigiu-se à produção de *spots* de maneira a contemplar o que foi expresso na pesquisa e que permitissem aos alunos experienciar uma ação real de expressão oral pública. Para elaborarem, planejarem o que iriam dizer e como iriam dizer, os alunos foram divididos em grupos de três ou quatro componentes. Eles selecionaram um dos temas apontados na pesquisa e pensaram como poderiam conquistar a atenção de seus interlocutores, assim como o camelô da etapa 2, porém não estariam face a face no momento da publicação. Eles foram orientados a se organizarem para a gravação de *spots*, o que exigiu atenção à entonação para produzirem sentidos.

Os grupos preferiram elaborar o texto na escrita e treinar o que queriam dizer para, posteriormente, gravarem. Assim, eles tiveram a oportunidade de revisar seus textos, além de compartilhar o que queriam dizer e pedir sugestões aos demais colegas para concluírem suas produções. Segue um exemplo de produção de *spot* registrada na escrita:

Imagem 4- registro escrito de produção de *spot*



Fonte: Produção dos alunos participantes da pesquisa, (2019)

Devido ao fato de estar ilegível, reproduzimos a imagem a acima, mantendo na íntegra a produção do aluno, com ausência de pontuação, acentuação, marcas da oralidade, entre outros:

O despertador nem ousa me acorda depois do que eu fiz com o ultimo, eu acordo com o som dos mini dragões do lado de minha fortaleza. Chego estilo *FREE FIRE* tomando cuidado com as criaturas dessa selva chamada escola. Entro na sala, e como de costume, começo minha caçada, o rei da selva conhecido como professor não gosta do meu show, e me manda para o deus da selva que os mortais chamam de diretor.

A vida não é um filme de ação, pratique a educação que seus responsáveis lhe dão. Respeite!

Julgamos necessário, também, esclarecer que nem todos os *spots* produzidos foram previamente escritos. Houve grupos que se prepararam oralmente e gravaram sem ter um papel em mãos que os orientassem, sem, no entanto, decorar. Apenas decidiram o que queriam dizer e improvisaram o que cada integrante do grupo iria dizer. Talvez isso se deva ao fato de serem textos curtos e rapidamente elaborados. Assim, prosseguimos com a atividade com vistas em registrar as ações que os alunos praticaram para planejar a sua exposição oral. Ainda que essa não fosse realizada face a face, mas se presume uma exposição oral pública pois, sabiam que suas vozes seriam registradas em áudio para, posteriormente, ser publicadas no ambiente escolar.

Depois de elaborar os *spots* textualmente, pensando em o que queriam dizer, a quem dizer, partimos para uma jornada de finalização, uma vez que esses *spots* não poderiam ter fim em si mesmos. Pensamos em fazer com que os *spots* circulassem na escola de modo a contemplar a interação verbal. Era preciso que os alunos tivessem a oportunidade de observarem seus *spots* em pleno funcionamento na sociedade, ainda que no ambiente restrito à escola. Para tanto, a gravação e edição foi pensada para os alunos poderem perceber sua atuação social por meio dos *spots*.

Para gravação de áudios foi necessário utilizar o espaço que a escola tem. Não havia uma sala especial, preparada acusticamente. Tínhamos uma sala utilizada como depósito que ficava um pouco distante do barulho excessivo, porém mesmo assim as gravações foram amadoras, e apresentam ruídos característicos de ambiente movimentado.

Além de pensarmos em que espaço utilizar, as ferramentas utilizadas também não foram profissionais. Usamos os celulares dos próprios sujeitos pesquisados e, assim que foram concluídas as gravações, foram enviados para um celular “mestre” que arquivou todas as produções para que, posteriormente, fossem publicadas no ambiente escolar.

A gravação se deu pelo aplicativo do celular *Voice recorder*, sem microfone de lapela nem abafador de som. Ou seja, de forma bem simples para que não houvesse entraves na participação dos educandos. Um simples aplicativo do celular foi o suficiente, uma vez que não pretendíamos profissionalizar a produção de *spots* e sim, apenas experimentar e vivenciar uma atividade de reflexão sobre a língua em funcionamento através do estudo do gênero com foco na interação verbal, nas relações sociais. A foto a seguir demonstra o aplicativo utilizado:

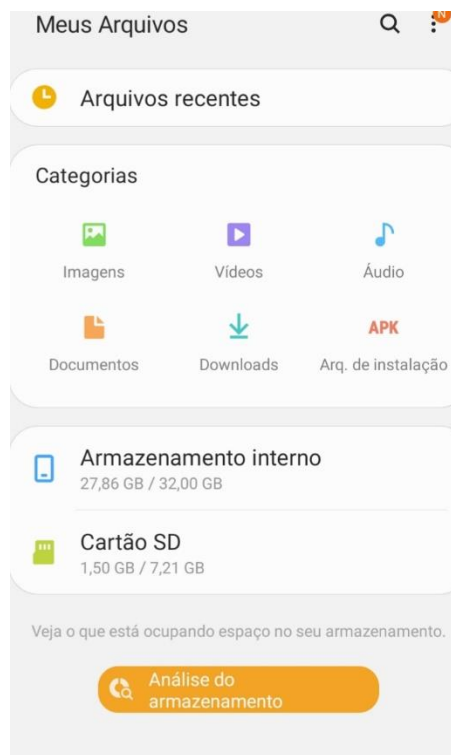
Imagem 5- Aplicativo de gravador de áudio no celular



Fonte: Da autora, captura de tela do celular (2019)

Os áudios produzidos ficaram arquivados no armazenamento interno do celular, em arquivos, na categoria áudio. Assim a facilidade de acesso e manuseio das ferramentas do aplicativo utilizado, visto que os educandos são nativos digitais que atuam em uma era de expansão digital e por isso não se amedrontam diante dos desafios a que são expostos pela tecnologia, pois já trazem consigo capacidades inatas de realizarem múltiplas tarefas, permite que as manipulações das produções sejam frequentemente realizadas de modo a revistar, revisar e modificar de acordo com as necessidade e interesse dos educandos. Pela foto a seguir, podemos visualizar o local de arquivamento no celular:

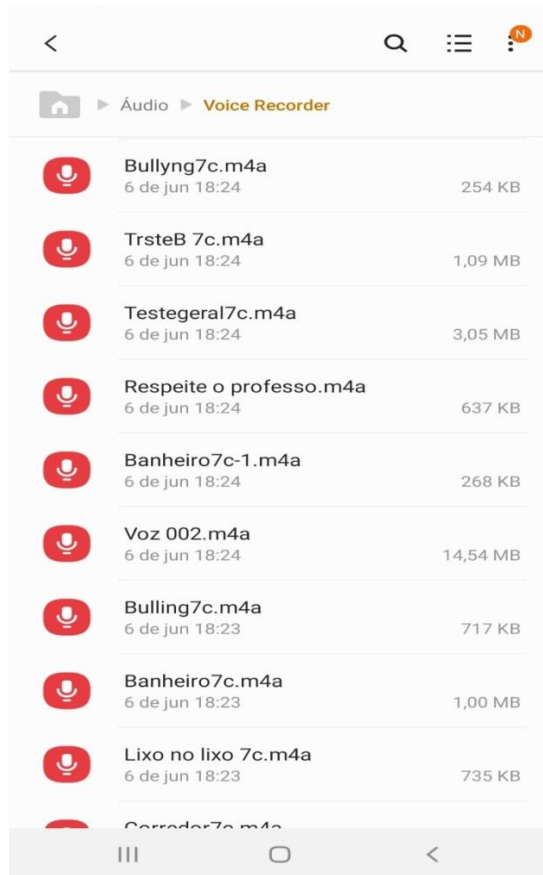
Imagem 6- local de arquivamento dos *spots* produzidos pelos alunos



Fonte: Da autora, captura de tela do celular (2019)

Ao abrirmos a categoria áudio em “arquivos recentes” temos acesso às produções dos alunos. A foto a seguir ilustra uma parte do agrupamento de todas as atividades nomeadas pelos educandos e arquivadas em um único celular:

Imagem 7- Acesso aos spots produzidos



Fonte: Da autora, captura de tela do celular (2019)

Entre as inúmeras produções, registramos aqui a transcrição de algumas delas seguindo as convenções propostas pelo PETEDI, como já informamos anteriormente. Por meio delas procuramos fazer uma análise, mesmo compreendendo que a transcrição dos áudios pode não capturar toda a essência do trabalho com a oralidade.

Após as atividades das etapas 1 e 2, propomos que os alunos criassem *spots* que configuraram a produção final e seguem analisadas. Enfatizamos que não nos desdobramos em uma análise linguística, apesar de ser um aspecto importante a ser explorado. Buscamos evidenciar as táticas orais que foram realizadas de modo a se esquivarem da oralização da escrita para atingir com maior fluidez os possíveis interlocutores. Preocupamo-nos em enfatizar a interação verbal que se deu para envolver toda a comunidade escolar, em especial os alunos, em ações de mudança de postura em relação às relações sociais e a utilização de espaços do próprio

ambiente escolar. Os áudios transcritos que apresentaremos a seguir tem duração entre 12 e 50 segundos.

Para melhor ilustramos as produções dos alunos, publicamos os áudios na plataforma digital *Soundcloud*, as quais podem ser acessadas em <https://soundcloud.com/user-696060531/vozesdaescola1> ou em <https://soundcloud.com/user-696060531/spots-vozes-da-escola-2>. Ambos são coletâneas dos áudios, sendo que o “vozes da escola 1” foi confeccionada intercalando os *spots* produzidos pelos alunos à músicas, enquanto que o “vozes da escola 2” é apenas os áudios dos alunos sequenciados.

ÁUDIO 1

INF 1 – nada de papelzinho no teto e nem poça de xixi no chão ... do que estou falando?

INF 2 (VÁRIOS) – [o] BANHEIRO

INF 1 – dê descarga após usar o vaso sanitário ... vamos evitar cheiros desagradáveis:

O áudio 1 foi elaborado em grupo. Nesse caso, eles não produziram na escrita, pois se organizaram para decidirem o que e como dizer. Percebemos que eles conseguiram abordar o tema pré-definido, a higiene do banheiro, abordando aspectos de mal-uso do ambiente. Apenas uma palavra é incompreendida, o artigo “o” em INF2, enquanto que na sua totalidade a entonação, as pausas e o alongamento de vogal proporcionam fluidez ao texto ao mesmo tempo que chama a atenção do interlocutor para uma questão que é de responsabilidade de todos. O fato de escolherem vários participantes para responder a indagação feita, pode produzir efeitos de sentidos que evidenciam a participação coletiva.

ÁUDIO 2

INF 1 – [o despertador] nem ousa me acordar depois do que eu fiz com o último... eu acordo com o som dos [minidragões] do lado de fora da minha fortaleza ... chego estilo *FREE FIRE* tomando cuidado com as criaturas dessa selva chamada escola ... entro na sala e como de costume começo minha caçada ... o rei da selva conhecido como professor não gosta do meu *show* {o informante *gargalha*} ... e me manda ... para o deus da selva que os mortais chamam de:: diretor

INF 2 – a vida NÃO É um filme de ação

INF 3 – pratique a educação que seus responsáveis lhe dão!

INF 4 (VÁRIOS) – RESPEITE

Nesse caso, a produção aproximou-se de uma narrativa, envolvendo os interlocutores em uma ação fictícia; fazendo alusão aos alunos, professores e diretor reais da escola por meio da criação de personagens. A fluidez da voz se deu por conta da entonação, o acréscimo de gargalhadas, ironizando a situação. Depois da apresentação das ações das personagens segue uma afirmação contestando a ficção empregada na vida real diante do que se espera do comportamento no ambiente escolar e pede a participação de todos, envolvendo os interlocutores em uma ação respeitosa.

ÁUDIO 3

INF 1– reflita sobre suas atitudes e PARE de agir como uma tesoura: ... pois você é um ser humano ... respeite a vez do outro no refeitório e ... por um momento se coloque no lugar do próximo

INF 2 (VÁRIOS) – agora é sua vez ... faça a diferença:

O áudio 3 realiza prolongamento de vogal para enfatizar a palavra tesoura que faz alusão ao fato de alguns alunos “cortarem” fila no refeitório. A entonação marcada na palavra “pare” cria sentido de suspensão de uma ação. As pausas garantem que não haja secção das palavras e, mais uma vez, recorrem a vários participantes de modo a enfatizar o envolvimento de todos.

Os três áudios analisados foram gravados e regravados, de acordo com as percepções dos alunos, sem no entanto, buscarmos aproximar de produções profissionais. Por isso, esses áudios fazem parte de um conjunto de produções que, depois de revisados e realizados em uma gravação prévia, a quais foram transcritas para efeito de análise, foram submetidos à edição que agregou outros recursos sonoros, tais como: barulhos característicos, contagem regressiva, músicas, entre outros. Esses recursos sonoros complementaram a produção de sentidos de cada *spot*, porém não foram analisados aqui pelo fato de delimitarmos nosso foco apenas na análise dos elementos paralinguísticos, no caso a entonação e a acentuação frasal, na produção de sentidos.

Entendemos que os recursos sonoros realçam a produção de sentido e poderia ser base de análise, assim como os aspectos linguísticos, em outro momento. O fato é que o trabalho como os

recursos de edição de áudio foi de grande valia para promover o protagonismo dos educandos porque envolveu o uso da tecnologia e isso garantiu que os alunos exercitassem suas habilidades e compartilhassem entre si os saberes sobre as ferramentas digitais tão presentes no universo jovem. Com isso, as produções dos alunos aproximaram-se do estilo de *spots* profissionais, com vistas em conquistar a atenção dos interlocutores e, com eles interagirem.

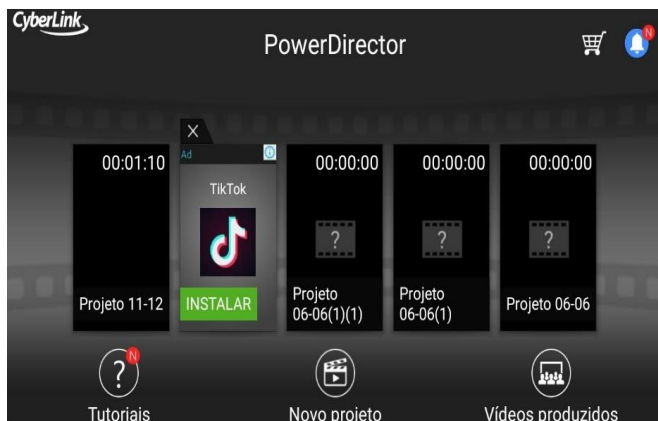
Para que isso fosse possível, os próprios alunos sugeriram um aplicativo de edição gratuito denominado *Power Director*. Esse aplicativo é muito conhecido por eles, pois é utilizado com muita frequência para editar vídeos e áudios que publicam em canais virtuais de comunicação e entretenimento. As imagens a seguir ilustram o aplicativo a que nos referimos:

Imagem 8- Aplicativo utilizado para edição de áudio



Fonte: As autora, captura de tela do celular (2019)

Imagem 9- Página inicial do aplicativo utilizado para iniciar a edição

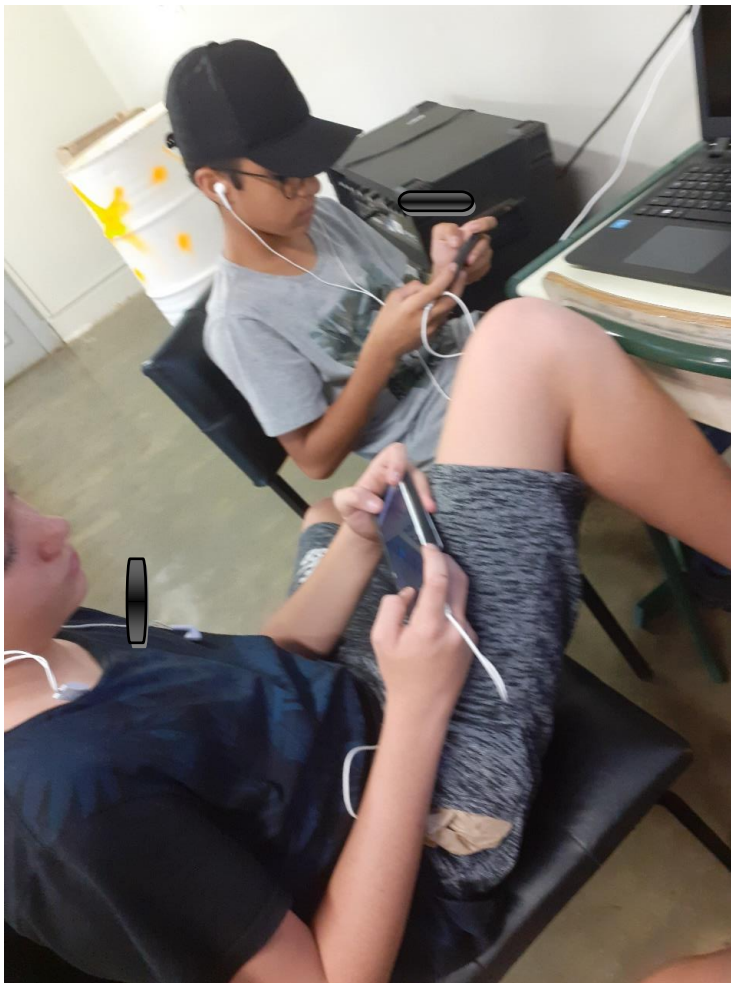


Fonte: Da autora, captura de tela do celular (2019)

Depois de baixar o aplicativo nos próprios celulares, os educandos realizaram suas próprias escolhas, experimentaram arranjos de modo a gerar efeitos sonoros associados a suas produções para agregar sentidos ao que pretendiam dizer. Pensando nos interlocutores, tiveram de ser cautelosos e selecionar artefatos sonoros que contemplassem sentidos das expressões já processadas pela entonação durante a produção e gravação dos áudios, contemplando a temática e enriquecendo suas intenções, visando a atingir o público jovem.

Para realizarem a edição, além do aplicativo os educandos utilizaram apenas um fone de ouvido como recurso material essencial à edição. Com isso, realizaram corte, ajustaram o tempo, acrescentaram sons característicos de determinada situação e músicas introdutórias ou de acabamento e, ao final, juntaram todas as produções em um único *tape*. Observe uma das fotos que contempla esse momento de edição de áudios:

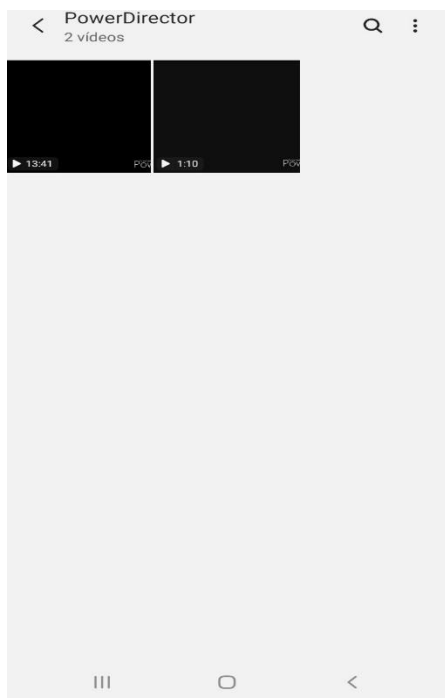
Foto 1- Alunos editando áudios



Fonte: Da autora (2019)

As ferramentas fornecidas pelo aplicativo possibilitaram experimentar, fazer e desfazer, inserir, por exemplo, contagem regressiva, sons característicos de selva, barulhos representativos de dispositivo de descarga, os *spots* individuais e o *tape* final ficaram arquivados na galeria do celular em formato de vídeo, mas nenhuma imagem é reproduzida. Os alunos recorreram ao aplicativo apenas para fins de edição de áudio, porém o modo como é arquivado ficou registrado sob a denominação vídeo. Veja a imagem a seguir da tela do celular:

Imagem 10- Arquivamento sob a denominação de “Vídeo”



Fonte: Da autora, captura de tela do celular (2019)

A imagem acima corresponde à tela do celular depois de acessarmos na galeria as produções finalizadas em vídeos. Não que esses arquivos são carregados por imagens, mas sim, esse é o formato de arquivamento produzido pelo *Power Director*. Depois de concluída a edição, foi necessário pensarmos na publicação das produções dos alunos. A seguir, comentamos sobre como se deu a finalização do nosso projeto com a exposição dos *spots* na escola.

É na prática social que as produções dos alunos fazem sentido. Ao passo que as produções têm um destinatário “um público mais ou menos diferenciado” (BAKHTIN, 1992, p.301), “os alunos podem refletir sobre sua atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (MARCUSCHI, 2011, p.20). Para tanto, é preciso refletir sobre o suporte e o

canal, um formato específico que materializasse os *spots*. A questão do suporte no ensino de gêneros orais é essencial. Nem sempre é muito simples distinguir entre gênero e suporte, e quando o assunto é suporte de gêneros orais, é ainda mais complexo tratar do assunto, porque suporte e canal podem ser facilmente confundidos. Isso se deve ao fato de que eles parecem se fundir quando estão em funcionamento na sociedade. Para isso faz-se necessário compreender os aspectos limítrofes na relação gênero-suporte pela noção de que os gêneros são visíveis em seus *habitats*, em um *locus*.

Sem a pretensão de classificar os suportes, mas compreendendo que ele é um ponto crucial a ser pensado para a realização dos gêneros na prática social, pensamos na forma de apresentação dos *spots* produzidos pelos alunos de modo que as ações didáticas não tenham fim em si mesmas e sim dar continuidade a reflexão de como se dá a circulação social daquilo que foi produzido. A cautela em entender que distinção de suporte e gênero fica ainda mais sensível à medida que temos de distingui-los dos canais (veículos) de publicação, uma vez que o gênero surge, concretiza-se e circula numa relação de fatores combinados no contexto emergente.

No caso dos gêneros orais, o suporte torna-se uma questão mais complexa do que pensar em publicar algo escrito, haja vista que para o escrito há uma gama de suportes e canais muito mais explorados no âmbito escolar que os suportes e canais para o texto oral. Um exemplo da complexa missão em tratar o suporte foi o questionamento dos alunos durante o desenvolvimento das atividades que indagavam se a boca é um veículo ou suporte do texto oral. E, a partir desse questionamento, a reflexão se estendeu para o arquivamento dos áudios produzidos. Tratamos o celular e a galeria como locais de armazenamento e meio de acesso ao que foi dito e gravado pelos educandos. O *pendrive* para onde foram transferidos os áudios (porém não utilizado no momento da publicação) também é um veículo porque esses são instrumentos utilizados para transportar os *spots*. A essa possibilidade de trânsito de um local para outro sem perder o que foi gravado caracteriza o canal, o que chamamos na primeira etapa (quando escrevemos na lousa) de veículo. O celular, a galeria e o *pendrive* são repositórios convencionais que aportaram as vozes dos alunos.

Mas, se todos os textos ancoram-se em um suporte, os *spots* produzidos aqui precisaram da base móvel citada no parágrafo anterior, porém antes disso, necessitamos de uma base fixa, um formato específico em que “servisse de base ou ambiente de fixação do gênero materializado em texto” (MARCUSCHI, 2004, p.11). O suporte compreendido para publicarmos os *spots* não é

algo neutro, indiferente ao gênero e, por isso, na ação didática, pensamos no modo de manter sua função social original sob o ponto de vista da circulação.

O ideal seria se a escola tivesse uma rádio escola, pois ela seria um lugar particular a serviço de diferentes gêneros discursivos e potencializaria diversas situações de aprendizagem, visto que o rádio no ambiente escolar possibilita o desenvolvimento de capacidades variadas de interação com o outro e com a sociedade por meio da modalidade oral, permitindo aos educandos engajarem-se em questões reais de funcionamento da língua por meio de diferentes atividades que realizam para administrar o funcionamento desse veículo de comunicação. A rádio escola poderia ser tanto o veículo quanto o suporte, uma base móvel, um repositório convencional pelo qual os *spots* elaborados especialmente nessa situação de aprendizagem circulariam.

Porém, um dos problemas enfrentados, durante todo projeto, foi a ausência de uma superfície específica e fixa em que os *spots* foram originalmente suportados, fixados e mostrados. Por ela, poderíamos veicular as produções dos alunos e atingir os interlocutores de forma mais incisiva. Sem o veículo convencional, e ainda pensando no suporte, uma das sugestões que havia sido pensada por nós, pesquisadores, foi publicar em uma ou mais plataformas digitais. Com isso, a forma móvel para publicar as produções estaria resolvida. Contudo, ainda havíamos de pensar numa forma fixa, no suporte, um formato específico que abarcaria cada *spot* produzido juntos, de forma dinâmica. Os alunos, então, deram outra sugestão para atingirmos o público-alvo. Veja algumas das falas dos alunos a respeito do suporte e do canal:

Aluno A: “*Poderíamos publicar apenas aqui na escola, professora.*”

Aluno C: “*Como?*”

Aluno B: *Vamos fazer uma play list com nossos spots, que tal?*”

A grande maioria da turma concordou e assim, acatamos a decisão dos alunos, porém sem descartar a ideia inicial.

Uma *play list* de *spots* era uma alternativa para fixarmos as produções dos alunos. Isso nos permite compreendê-la aqui como um suporte incidental (MARCUSCHI, 2004), uma vez que tem um formato específico e fixaria todas as produções, o que permitiria transportá-las de um ambiente móvel para outro, ou seja, da galeria do celular para um *pendrive* (caso seja necessário), ou permanecer no celular, como aconteceu; do celular para caixa de som. Esse foi o meio que encontramos para fixarmos as produções, e depois, de transportá-las de modo a alcançar os interlocutores.

A *play list* de *spots* assemelha-se a *play list* musical. Inclusive os alunos optaram por intercalarem músicas que costumeiramente ouvem durante o recreio, reproduzindo assim alguns aspectos de uma rádio que seria, se houvesse uma na escola, suporte e canal de transmissão. Na ausência da rádio, a *play list* assume, aqui, um caráter incidental, como propõe Marcuschi (2004). Além de suporte, ela pode representar um meio ou canal pelo fato de também operar como “aparelho operando como canal de transmissão” (MARCUSCHI, 2004, p.18).

Se o formato que fixou as produções pode ser considerado um suporte, tivemos a possibilidade de refletirmos sobre a dinâmica existente entre gênero, suporte e veículo. Claro que ainda de maneira muito superficial, porém com foco em atender uma necessidade básica do ensino de língua portuguesa que é tornar real as produções dos alunos para se sentirem participantes ativos na sociedade, lidando com a língua em pleno funcionamento ao passo que se envolvem em ações planejadas para atingirem um objetivo pela interação verbal.

Depois de finalizada a *play list*, o momento mais aguardado pelos alunos foi tornar públicas suas vozes. Para tanto, utilizamos o celular, um cabo USB e uma caixa de som que foi posicionada no pátio durante o intervalo das aulas no recreio. Durante aproximadamente 14min. os alunos que circulavam no pátio tiveram contato com os *spots* produzidos. A imagem a seguir ilustra a caixa de som utilizada durante a publicação. Trata-se de um dispositivo muito utilizado pelos alunos para entretenimento. Eles estão habituados a retirarem da sala onde fica guardada, transportarem para o pátio, plugarem os cabos, fazerem conexões necessárias para ouvirem músicas selecionadas por eles mesmos. Isso acontece corriqueiramente na escola, nos espaços de intervalo entre as três primeiras aulas e as três últimas.

Fotos 2 e 3- Alunos conduzindo a caixa de som até o pátio



Fonte: Da autora (2019)

Fotos 4 e 5- Alunos manuseando os equipamentos de som



Fonte: Da autora (2019)

A imagem acima demonstra a ligação entre o celular e a caixa de som pelo cabo USB. A participação dos sujeitos pesquisados na organização dos recursos utilizados para a publicação das produções dos educandos foi imprescindível. São os próprios alunos que montam no palco do pátio da escola a caixa de som, conectam o celular utilizando o cabo USB e promovem a exposição dos *spots*. Isso demonstra que eles se envolveram com a proposta de intervenção de modo que se tornaram sujeitos da pesquisa de forma a protagonizar os processos desenvolvidos ao longo de todas as atividades, inclusive no tocante que se refere ao manuseio das ferramentas digitais, sobre as quais demonstraram ter muita habilidade.

Foto 6- Os interlocutores



Fonte: Da autora (2019)

A foto acima ilustra parte dos possíveis interlocutores e finalização da publicação depois do terceiro dia de exposição que teve pouco mais de 13 minutos de duração. Além disso, a

imagem demonstra, parcialmente, o ambiente em que publicamos os *spots* na intenção de registrarmos o espaço de interlocução em que se dá uma fértil possibilidade de interação entre os locutores e interlocutores.

A exposição das produções foi um momento em que os participantes da pesquisa puderam refletir sobre o fato de que o processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa tem como princípio compreender a língua como algo dinâmico que permeia as relações humanas. Produzir um gênero oral que provocará os interlocutores e que, dessa interação, surtirá ações e reações do outro, promove momentos de reflexão sobre a prática social da oralidade que foi planejada justamente para compor as inter-relações, ainda que apenas no ambiente escolar, mas compreendendo que é um espaço de intensas relações sociais das quais podem ser propagar práticas que vão além dos limites físicos desse ambiente para outras esferas da sociedade.

Por três dias consecutivos, esse espaço utilizado para se divertirem e interagirem foi propício para que a comunidade escolar tivesse contato com as produções dos alunos. Intercalados na *play list* às músicas, selecionadas especialmente para a situação de aprendizagem, os *spots* foram publicados de modo a serem ancorados, fixados e mostrados aos interlocutores. A caixa de som e o celular caracterizaram-se aqui como veículo e canal para promover a circulação do texto como tal, tornando-o acessível a todos, para fins comunicativos.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

Após o desenvolvimento das etapas da proposta de intervenção, para analisarmos o quanto os alunos foram impactados pelas atividades, realizamos um questionário avaliativo semiestruturado. Esse questionário foi realizado com 25 alunos participantes, uma vez que, dos 34 participantes autorizados, alguns desistiram de participar, outros são infrequentes ou transferidos.

As questões aplicadas seguem em Apêndice B. Veja algumas impressões obtidas pelas respostas colhidas na pesquisa:

Gráfico 4 - Resposta 1 obtida a partir da aplicação do questionário final



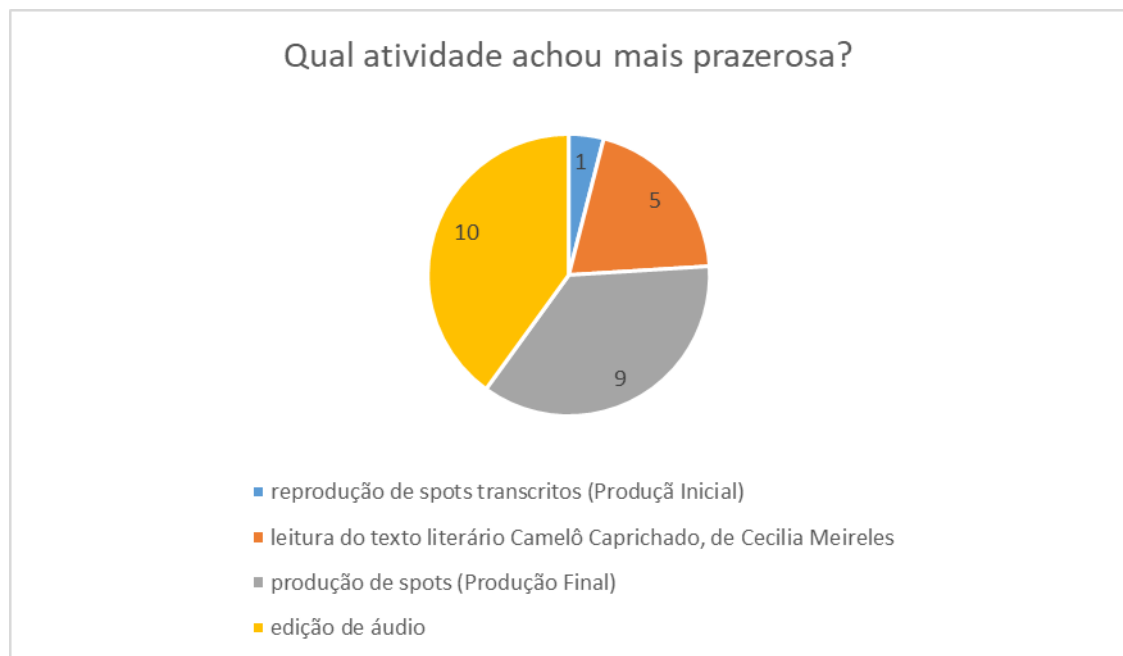
Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Após a conclusão da proposta de intervenção, foi muito gratificante e motivador perceber, por meio das respostas dadas, que a forma como abordamos a oralidade conquistou a atenção dos alunos. Antes mesmo da atividade ser concluída, ao nos encontrarmos nos corredores da escola os alunos perguntavam se teríamos aula de *spot*, um sinal de que a forma de trabalhar estava no caminho certo para atingirmos os objetivos pretendidos. Ter 22 alunos entre os vinte e cinco aprovando a atividade e se sentindo seguros para continuar a aceitar o desafio de produzir *spots*

mostra que um dos melhores caminhos para o professor abordar a oralidade é desenvolver ambientes de interlocução que dê “visibilidade à oralidade entendida como prática social interativa com finalidades comunicativas” (COSTAMACIEL, 2014, p.8) e que esse é um dos saberes necessários à prática docente que nem sempre rege a elaboração das atividades. Na maioria das atividades, desenvolvidas em sala de aula, são exploradas questões mais voltadas para a espontaneidade da fala, menos firmadas em planejamentos e nas questões formais que regem a exposição oral pública.

O processo de construção de conhecimentos sobre oralidade não se esgota no contexto da espontaneidade, pelo contrário, se expandem por meio dos gêneros orais para a esfera pública. Os alunos aceitaram o desafio de se planejar para exporem oralmente em público por meio do gênero oral *spot* de rádio e assim refletiram sobre o fato de que são “rotinas sociais de nosso dia a dia”, como propõe (MARCUSCHI, 2011, p.18). Assim, podemos comprovar que a interação dos alunos com o gênero escolhido, com atividades em que são desafiados a compreender a língua em funcionamento são recebidas pelos alunos e a elas aderem por se tornarem protagonistas da situação de aprendizagem, sabendo que há uma função social de interação com os outros alunos da escola, por meio da oralidade.

Gráfico 5 - Resposta 2 obtida a partir da aplicação do questionário final



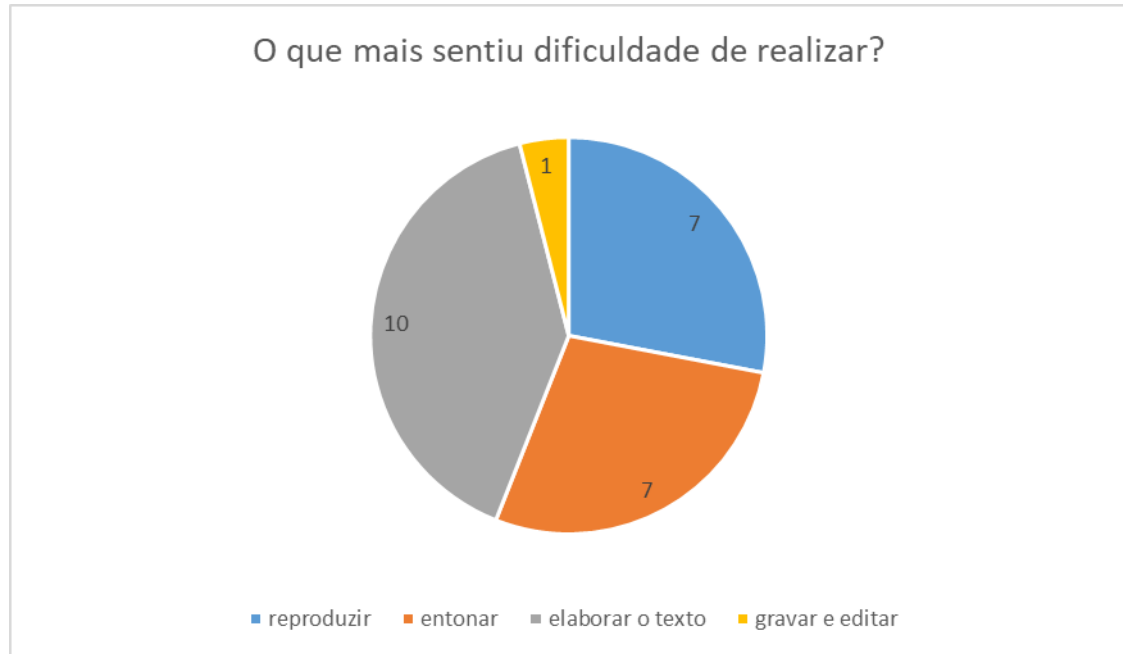
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Podemos constatar, pelas respostas dadas pelos alunos, que a atividade de reprodução foi a menos interessante, pois apenas um aluno optou por essa opção, enquanto que podemos inferir que as atividades de produção e edição foram bem aceitas pelos alunos como as atividades mais prazerosas. Nove alunos elegeram a produção como a atividade desenvolvida que mais sentiram prazer em realizar. Para que a atividade de aprendizagem seja de fato significativa, é preciso que o aluno se envolva com uma proposta desafiadora pela qual articule aspectos já dominados por eles a novos saberes. Assim, pelo “fazer”, eles se tornam protagonistas na ação pedagógica em prol da sua própria aprendizagem. Isso ocorre quando, segundo Marcuschi (2011), o ensino com base em gêneros orienta-se “mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida. ”. (MARCUSCHI, 2011, p. 31).

A produção de *spot* era algo novo para eles; o gênero era desconhecido. A oralidade pouco trabalhada em sala de aula, mas tiveram a oportunidade de associar a autoria de texto, a própria voz, à gravação de áudio e, para tanto, fizeram uso de algo que dominam muito bem: as ferramentas digitais.

Portanto, é possível observar que a tecnologia subsidiou aprendizagem, dinamizando o processo de ensino ao envolver o “fazer algo” que vem da vida cotidiana dos aprendizes, no caso, por meio do domínio que exercem corriqueiramente sobre as ferramentas digitais. Isso também fica evidente na próxima pergunta, na qual apenas um aluno demonstrou sentir dificuldades em manusear as ferramentas de edição.

Gráfico 6 - Resposta 3 obtida a partir da aplicação do questionário final



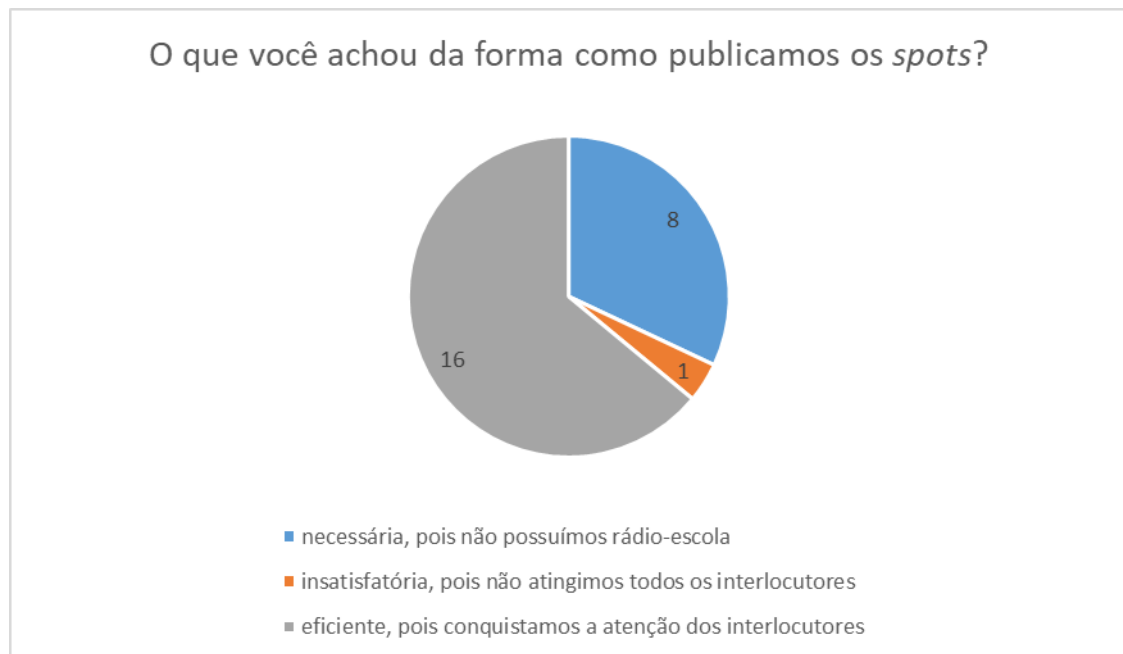
Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Observando as respostas dadas à questão que captura as dificuldades enfrentadas no decorrer da proposta de intervenção, observa-se que o mais complicado para o aluno é elaborar o texto, o que, a princípio, parece contradizer as respostas dadas à questão anterior, na qual nove alunos demonstraram ter na produção do texto uma atividade prazerosa. Isso se justifica pelo fato de que a produção implica um dos entraves no ensino de língua portuguesa e também de os alunos se prenderem à produção escrita apenas. Por outro lado, a duas perguntas, e suas respectivas respostas em relação à produção, também podem ser compreendidas como um acolhimento do que foi proposto tanto quanto pelo fato de que assim se sentem valorizados no processo ensino-aprendizagem como produtores.

Compreendemos que, apesar das dificuldades, aceitaram um desafio que poderia ser recusado por muitos. A entonação também parece não ter sido uma tarefa fácil, talvez pelo fato de as atividades que abordam a oralidade na escola serem, mais frequentemente, voltadas para a estruturação de gêneros. A fluidez da exposição oral pública deve ser algo planejado e utilizado de forma tática para gerar sentidos nas práticas sociais. Como essa função da entonação não ser um assunto recorrente na sala de aula, os alunos não se sentiram familiarizados a princípio. Para eles, entonar é algo novo em termos de saberes necessários à oralidade. Apesar de atuarem cotidianamente pela entonação, muitos alunos não tiveram ainda a oportunidade de refletir sobre

a entonação como componente suprasegmental, ou seja, que envolve uma análise e distinga as expressões ou formas de enunciar algo oralmente. Por isso, compreender que “as diferentes melodias vocais traduzem as variações das emoções ou das atitudes particulares ao enunciador, no momento em que se exprime” (DOLZ; SCHNEWLY, 2011, p.130) é uma ação inusitada quando se torna objeto de estudo.

Gráfico 7 - Resposta 4 obtida a partir da aplicação do questionário final

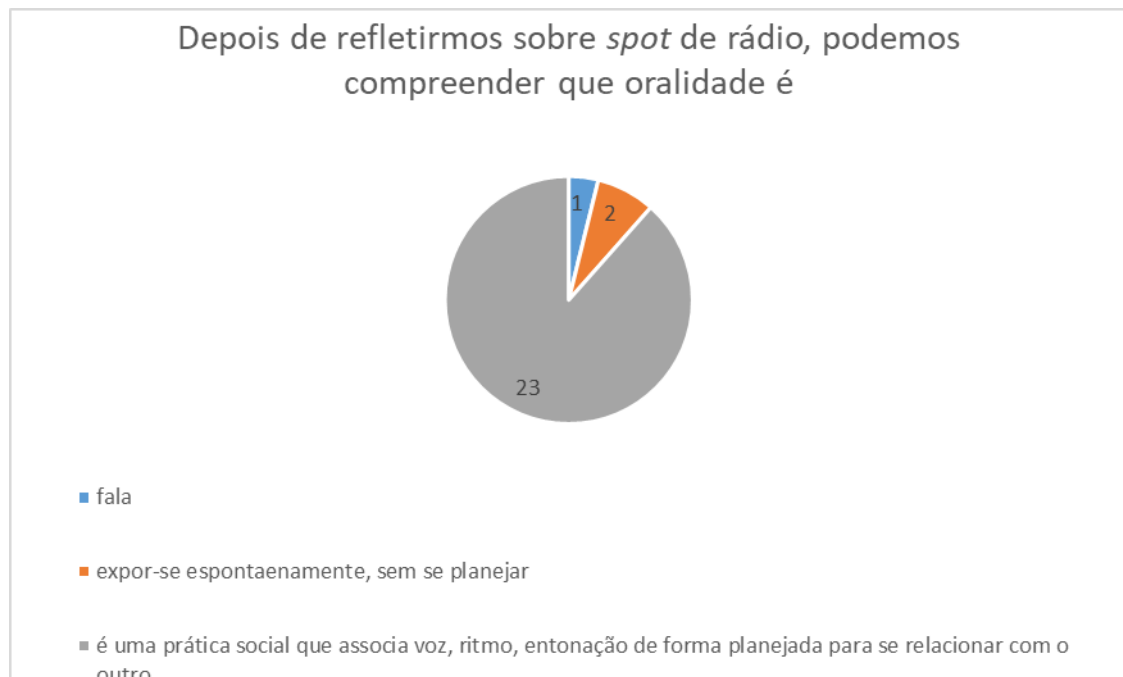


Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Em relação à forma de publicação, constatamos que os alunos compreenderam que na ausência de uma rádio escola foi necessário repensar a forma de atingir os interlocutores. A opção que utilizamos, publicando no pátio, veiculando por meio de uma caixa de som de forma a reproduzir o princípio de uma rádio, promoveu a reflexão sobre a linguagem como fenômeno social da interação verbal que, segundo Bakhtin (1997) se concretiza em situações constituídas por dois ou mais indivíduos socialmente organizados. A forma como publicamos foi algo crucial para interagirmos, por meio dos *spots* com o outro, atuando sobre ele levando-o a aceitar o que foi proposto. Mas, o primeiro aspecto a se pensar sobre essa interação é como conquistar a atenção do outro, para depois, na compreensão ativa, suscitar uma ação responsiva. O rádio, segundo Marcuschi (2004) “é um meio ou canal de transmissão (...). Mas o rádio não deixaria de ser um suporte sob outro aspecto, isto é, o da fixação e circulação dos gêneros por ele promovido.

” (MARCUSCHI, 2004, p.15). Na falta dele, foi preciso repensarmos a forma de fixarmos os *spots* e os colocar em circulação no ambiente escolar. Ao refletirmos sobre isso, os alunos puderam compreender que as produções só fazem sentido na relação com o outro.

Gráfico 8 - Resposta 5 obtida a partir da aplicação do questionário final



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A noção de oralidade pode ser evidenciada nas respostas dos alunos dadas ao questionarmos se eles compreenderam sobre o assunto discutido no decorrer das atividades. A maioria deles compreendem a oralidade como processo em que a voz é associada ao ritmo e entonação de forma a produzir sentidos. Compreenderam que a oralidade é uma prática social e que, por isso, deve ser planejada para atingir objetivos comunicativos. A relação com o outro foi o eixo que desencadeou toda a produção, portanto não se trata de expor-se espontaneamente, apesar de dois alunos assim compreenderem. Não se trata também apenas da fala, que segundo Dolz e Schneuwly “se desenrola por uma construção linear de um fluxo verbal” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p.130) e isso fica evidente quando apenas um aluno escolhe essa opção de resposta, pelo fato de ser uma noção reducionista sobre o assunto, enquanto que não podemos “pensar o oral como funcionamento da fala sem a prosódia” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p.130). Tratar da oralidade, como bem diz Beth Marcuschi no Glossário CEALE da UFMG (2019), implica em compreender que há uma marcação do “acabamento ou continuidade do fluxo

verbal (...) que facilita a construção do discurso”, como propõe os autores e que, por isso, “não se restringe à materialidade da fala, mas envolve contextos socioculturais específicos, a fala associada a seu ritmo, entonação, volume, entrelaçada à múltiplas linguagens...”. (CEALE, 2019)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, podemos tecer algumas considerações parcialmente finais. Dizemos “parcialmente” porque acreditamos que a proposta de intervenção apresentada pode não ser concluída aqui, pois ela explora parte de uma gama de saberes sobre oralidade que podem e devem, a partir da sua aplicação, adequação ou até mesmo reformulação, ser ampliada, ressignificada, redirecionada para novas reflexões, ou ainda, para reflexões divergentes das que fizemos.

Nossas discussões se pautaram nas possibilidades da utilização do *spot* de rádio tomado como instrumento pedagógico para a reflexão sobre as instâncias formais da oralidade. A noção de oralidade e sua função social foram o eixo das discussões e reflexões desenvolvidas na proposta de intervenção sobre a qual faremos uma breve reflexão sobre resultados obtidos com a leitura e produção de *spots*. Também apontaremos duas limitações desse projeto que observamos, mas sobre as quais, faremos algumas sugestões para dar continuidade ao trabalho que julgamos inicial, tendo em vista o vasto campo de saberes sobre o oral que deve ser abordado nas aulas de língua portuguesa de modo a delinear a autonomia de nossos alunos quando as exigências sociais os direcionam para uma exposição oral pública.

De antemão, podemos observar que há sim um espaço do gênero oral na escola assegurado pelo documento que rege a educação brasileira, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e por vários teóricos que discutem a questão do oral em sala de aula. O que parece não haver é uma abordagem regular e consistente do oral de modo a explorar as relações sociais impressas em situações reais em que a linguagem funciona, a qual deveria nortear todo e qualquer projeto de ensino de língua portuguesa.

Vemos, por meio das nossas análises que, ao se tratar a oralidade e seu ensino na prática de sala de aula, pode ocorrer uma confusão entre o que é oralidade e oralização da escrita; que as instâncias formais da oralidade são pouco abordadas; poucos tinham consciência de que a entonação produz diferentes sentidos em dada situação de interação verbal e que, da relação entre locutores, resulta o sucesso ou fracasso da ação comunicativa dada por algum gênero oral que circula de modo a provocar o outro a reagir ao que foi dito.

Uma abordagem de estudo da língua por meio de gêneros orais precede de intenções de ensino-aprendizagem de reflexão sobre o cunho social que o texto oral exerce na sociedade de maneira a desenhar um percurso que alunos e professores seguirão com intuito de refletir sobre

sua atuação social como ser que age e reage pela oralidade e de se tornarem autônomos quando haver necessidade de se expor oralmente em público.

Procuramos, com a delimitação dessa pesquisa, expressar a importância de se pautar o ensino de língua portuguesa em gêneros discursivos como instrumentos que potencializam a abordagem da língua em pleno funcionamento. Primeiramente, contextualizamos a pesquisa com base no que dizem os teóricos sobre essa relação entre gênero e ensino, oralidade e letramento. Depois apresentamos a proposta de intervenção e os resultados obtidos no tratamento de um gênero pouco explorado em sala de aula, o *spot* de rádio, um gênero multimodal que circula não apenas no rádio, mas que circunda a esfera publicitária nos ambientes virtuais. Exemplo disso é a seleção de *spots* que fizemos em uma plataforma digital de comunicação e entretenimento, e não diretamente de uma rádio analógica, para darmos início à PI. Julgamos ser um gênero que pode desencadear várias abordagens para a reflexão sobre a ação comunicativa pela modalidade oral.

Porém, fizemos um recorte de modo a não analisarmos questões linguísticas que são muito ricas, mas que tornaria o trabalho extenso. Essa é uma questão que sugerimos como uma nova pesquisa a ser realizada, pois dessa perspectiva linguística podem surgir aprendizados não alcançados aqui, como por exemplo, a questão da seleção dos verbos no modo imperativo tão explorados pela esfera publicitária para produzir sentidos, ou então sobre o convite feito ao outro utilizando os pronomes pessoais, a questão das frases afirmativas tão exploradas pelos alunos para exaltar ações comunitárias. Enfim, assuntos a serem explorados em relação ao gênero oral e que não foram realizados aqui.

A situação analisada focou a experimentação da interação verbal e dos recursos prosódicos para a produção de sentidos, delineando assim, nosso trabalho os recursos paralinguísticos que compõem o texto oral. Tratamos de uma situação real em que o *spot* seria uma boa oportunidade, primeiramente de interação verbal e, por consequência, um momento de reflexão sobre o que deveria ser feito para atingir os objetivos comunicativos. Assim, promovemos a reflexão sobre saberes primordiais que embasaram a ação dos alunos como protagonistas da própria aprendizagem, em busca de se prepararem para agir melhor pela oralidade. Os *spots* produzidos circularam na escola e teve a intenção de convidar os outros educandos a participarem de ações comunitárias de melhoria do ambiente compartilhado. O que parecia ser uma ação simulada de produção de *spots* foi a oportunidade que os sujeitos pesquisados tiveram de ouvirem, muitos deles pela primeira vez, a própria voz com foco na

experiência de experimentação de produção de anúncios publicitários, apesar de usarem ostensivamente as ferramentas de áudio nas redes sociais.

Outro fator importante para avaliar o desempenho dessa proposta de intervenção foi o fato dos alunos que participaram dessa pesquisa não serem tão próximos a seus interlocutores, sendo eles sim da mesma comunidade escolar, mas que, no entanto, não são íntimos, o que indica um ambiente de interlocução público e não espontâneo, como seria se o texto fosse direcionado somente para circular entre eles e/ou familiares, por exemplo. Isso garantiu aos alunos planejarem o que tinham para dizer, direcionando-se a um público-alvo definido pela situação comunicativa. Assim, deveriam pensar em como atingi-los e, para tanto, necessitavam de recursos que garantissem a conquista da atenção de seus interlocutores. Nesse momento, os recursos paralinguísticos, como a entonação, por exemplo, foram refletidos pelos alunos de modo que eles tomassem decisões de usá-los conscientemente.

Uma outra questão que não trabalhamos foi a reação dos interlocutores, novamente pelo fato de realizarmos um recorte que fosse viável de compor essa dissertação. Observamos que os educandos esperaram essa resposta. Sendo assim, além dos recursos linguísticos que citamos anteriormente, também sugerimos que a relação com o outro seja melhor explorada em relação a ação responsiva. Talvez um de nossos entraves tenha sido a ausência do relato de experiência dos interlocutores. Acreditamos que isso acrescentaria significativamente nos resultados finais. É possível que teriam a oportunidade de identificarem os objetivos alcançados e poderiam prosseguir na ação transformadora da realidade e no estudo de outros saberes da oralidade.

Podemos inferir, ao analisarmos os gráficos que descrevem as interações e reflexões, além das afirmações realizadas pelos alunos pesquisados, que essa foi uma experiência que muitos deles estavam vivendo pela primeira vez. O fato de se prepararem para gravar a própria voz, e tê-la exposta em público tornou a situação de aprendizagem muito significativa para os envolvidos.

Foi uma experiência exitosa, em que de fato os alunos foram protagonistas e tiveram a oportunidade de desenvolver suas competências socioemocionais, refletindo sobre a timidez e uma oportunidade real no ambiente escolar agirem socialmente, preparando-se para agir fora da escola. Mesmo havendo muitos pontos positivos, é preciso ressaltar que há resquícios da oralização da escrita, haja vista os áudios da produção final que demonstram alguns entraves na entonação, por exemplo.

Acreditamos que apenas uma única proposta de intervenção não seja suficiente para suprir a falta do tratamento da oralidade. O que apresentamos nessa pesquisa é apenas o princípio de algo que pode ser aproveitado nas aulas de língua portuguesa para propiciar aos alunos maior envolvimento com a própria aprendizagem, tornando mais reflexivo sobre a língua em funcionamento, mais crítico e atuante oralmente.

Notamos que os alunos aceitaram o desafio de se expressarem oralmente porque os envolvemos em ações relacionadas à multimodalidade do texto e que eles já dominam por serem nativos digitais. Os recursos tecnológicos são um atrativo no contexto de ensino e se trata de algo que os alunos dominam muito bem e, por isso, se envolvem de modo a realizarem processos, como a gravação e a edição de áudio, de forma rápida e eficaz. A isso somamos a ação didática, afim de tornar os conteúdos curriculares mais acessíveis a eles, de modo a agregar novos saberes aos seus conhecimentos prévios.

O fato é que o trabalho com *spot* de rádio propiciou o exercício da assertividade para aprender a lidar com a oralidade e desenvolver sua dimensão cognitiva e social. Os educandos tiveram ainda, a oportunidade de observarem não apenas a língua em funcionamento, mas também o funcionamento dos espaços de interlocução e as dinâmicas da comunidade escolar, pois a produção de *spot* foi uma proposta de engajamento para solucionar problemas de convívio social, ainda que no âmbito escolar, buscando melhorá-lo.

O impacto positivo que julgamos mais importante é o fato de que essa proposta de intervenção pode embasar realizações futuras dos estudantes, como por exemplo, a possibilidade de continuar a aprender sobre oralidade e de agir e reagir por ela em sociedade. O benefício maior garantido pelas etapas do desenvolvimento desse trabalho foi a segurança de poder experimentar, realizar e se reconhecer como ser social que interage pela linguagem. Há também vantagens para o professor ao trabalhar com a oralidade pela perspectiva da interação verbal, pois o trabalho não se torna exaustivo quando o aluno é protagonista da própria aprendizagem, pois são eles que fazem tudo acontecer.

REFERÊNCIAS

- BNCC, Temas Contemporâneos transversais na BNCC 2019, disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf acesso em 18/10/2019.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin e outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- BUZATO, M. E. K. "Sobre a Necessidade de Letramento Eletrônico na Formação de Professores: O Caso Teresa." In: Cabral, L.G, Souza, P., Lopes, R. E.V. & Pagotto, E.G (Org.) **Linguística e Ensino**: Novas Tecnologias. Blumenau: Nova Letra, 2001, p.229-267.
- _____. **As outras quatro habilidades**. TE@D – Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação a Distância. Vol 1 - n.1, novembro 2004. Disponível em <http://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos4/artigo4a.htm>. Acesso em 18/12/2019.
- _____. **Letramento e Inclusão na Era da Linguagem Digital**. IEL/UNICAMP, março de 2006. Mimeo.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CEALE. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/> Acesso em 18/12/2019.
- COSTA-MACIEL, D. A. G. **Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente**. Recife: EDUPE, 2014.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROXO, R.; CORDEIRO, G. S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; J. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995, p.1-61.
- _____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.
- _____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Revista Signo, Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, 2007, p.1-25.
- KOCH, Igedore V. **O Texto e a Construção de Sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz & BRITO Karim Siebeneicher (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino e Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros discursivos**. 4ª ed. São Paulo: Parábola, 2018, p.107-136.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (Org.) **Gêneros textuais & ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003a, p.19-36.

_____. A questão do suporte dos gêneros. MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (org.) DLCV: **Língua, Linguística e literatura**. João Pessoa: Ideia, 2003b, p. 9-40.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et al (org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.19-32.

_____. **Fala e escrita** / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Oralidade e escrita**. Revista Signótica 9:119-145, jan/dez. 1997.

MEIRELES, Cecília. **Camelô caprichado**. Disponível em <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/06/texto-camelocaprichado-cecilia.html>. Acesso em 22/10/2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol.23, n.81, dez.2002, p.143-160. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 19/12/2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

Street, B., & Bagno, M. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. *Filologia e Linguística Portuguesa*. Filol. linguíst. port. n. 8, 2006, p. 465-488.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ATIVIDADE MÓDULO I: ANÁLISE DO TEXTO LITERÁRIO

“CAMELÔ CAPRICHADO”, DE CECÍLIA MEIRELES

Leia o texto, reflita e registre suas impressões em relação as possibilidades de realização do texto na oralidade:

1. Você acha que a exposição do camelô foi feita de forma escrita ou oral?

2. O que tem na exposição do camelô que demonstra sua resposta anterior?

3. O texto é uma propaganda? Por quê?

4. Você acha que o camelô está próximo ou distante fisicamente do público?

5. O camelô tenta convencer o público de quê? Como ele faz isso, oralmente?

6. O tom de voz em “(observem!) é

Fraco () forte ()

Que sentido essa escolha pode gerar?

7. Qual o tom de voz que o camelô pode ter empregado em “jamais apreendido pela Guardamoria!” ? Isso produz que sentido?

Baixo () alto ()

Que sentido essa escolha pode gerar?

8. Junte-se a um colega e tente:

a) marcar os pontos que vocês acham possível de do camelô ter realizado pausas;

b) encontrar palavras que possivelmente ele disse com mais ênfase. Registre-as aqui.

APÊNDICE B – ATIVIDADE DA ETAPA II, MÓDULO II – ORALIDADE: A ENTONAÇÃO PRODUZ SENTIDOS

A entonação e a acentuação frasal garantem maior expressividade à performance oral. Esses elementos fornecem pistas da intenção comunicativa do falante. Vamos aprender?

Experimente falar as seguintes palavras:

Lixo Perfume Amor Ódio

Para refletir:

1. Falamos lixo da mesma forma que falamos perfume?
2. E ódio, falamos como falamos amor?
3. Quais suas impressões sobre a comparação que podemos fazer entre os pares de palavras do quadro?

Observe o quadro:

Entonação	Possível produção de sentido
Por que nós não vamos à festa?	Pedido de explicação
Por que nós não vamos à festa?	Todos vão, menos nós.
Por que nós não vamos à festa?	Discordância
Por que nós não vamos à festa?	Pedido
Por que nós não vamos à festa ?	Uma festa específica

4. Aponte possíveis sentidos para cada marcação da entonação a ser realizada nas sentenças abaixo:

Entonação	Possíveis produção de sentido
Você não foi à escola hoje?	
Você não foi à escola hoje?	
Você não foi à escola hoje?	
Você não foi à escola hoje?	

5. Elabore uma sentença, faça as marcações da entonação como no quadro anterior e aponte um possível sentido dado por cada marcação realizada.

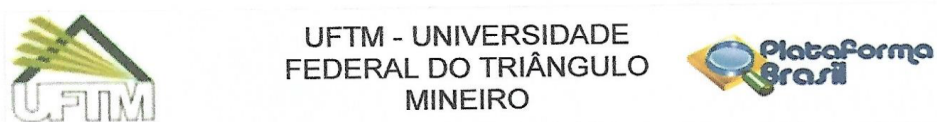
Entonação	Possíveis produção de sentidos

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO FINAL

1. Você gostou de produzir *spots*? Produziria novamente em outra situação?
 sim
 não
2. Qual atividade achou mais prazerosa?
 reprodução de spots transcritos (produção inicial)
 leitura do texto literário “Camelô” caprichado”, de Cecilia Meireles.
 produção de spots (produção final)
 gravação de áudios
3. O que mais sentiu dificuldade de realizar?
 reproduzir
 entonar
 elaborar o texto
 gravar e editar
4. O que você achou da forma de publicação os *spots*?
 necessária, pois não temos radio-escola
 insatisfatória, pois não atingimos todos os interlocutores
 eficiente, pois conquistamos a atenção dos interlocutores
5. Depois de conhecer o gênero *spot* de rádio, o que você compreende como oralidade?
 é a fala
 é expor-se sem planejar
 é uma prática social em que se associa voz, ritmo e entonação para se relacionar com o outro.
6. Você se considera mais:
 locutor, pois produz enunciados e não reage a enunciados produzidos por outras pessoas
 interlocutor, pois reajo aos enunciados e não produzo nenhum
 locutor e interlocutor simultaneamente, pois interajo com outras pessoas na sociedade e assumo as duas posições

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE ORALIDADE EM TEMPOS DE LETRAMENTOS DIGITAIS COM ALUNOS DO 6 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: ACIR MÁRIO KARWOSKI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03576918.6.0000.5154

Instituição Proponente: Universidade Federal do Triangulo Mineiro

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.137.452

Apresentação do Projeto:

Segundo os pesquisadores, "Partindo da concepção de que o uso da linguagem, segundo Bakhtin (1992), é constituída por multiformas e que media todos os campos da atividade humana (p.262), a presente pesquisa propõe uma abordagem sobre o ensino da oralidade e seus efeitos de sentidos nos discursos, e suas contribuições para a efetivação da persuasão. Acreditamos ser de grande valia repensar se o ambiente escolar, em especial as aulas de Língua Portuguesa, tem promovido reflexões sobre a língua falada, sobre planejamento e execução de produções na modalidade oral. Diante dos inúmeros desafios das aulas de Língua Portuguesa, a oralidade torna-se objeto de estudo neste trabalho porque visamos destacá-la como interação verbal aprendida no contexto familiar de forma espontânea, mas que necessita continuar a ser abordada, refletida e aprendida no âmbito escolar, a partir do conhecimento prévio do aluno, de modo que ele a reconheça por meio de processos dialógicos formais que embasam sua exposição oral pública. Trata-se dos gêneros secundários segundo Bakhtin que surgem das condições de convívio cultural e que, portanto, são mais complexos e exigem maior formalidade dos interlocutores em dada situação discursiva. Com isso, este trabalho visa levar o aluno a assumir, na condição de enunciador, a coautoria ascendente em diálogos assimétricos, assim como propõe Ataliba T. de Castilho (2016). Para tanto, faz-se necessário propor que a oralidade seja integrada nas práticas escolares por meio da reflexão sobre o papel que desempenha na leitura em voz alta, por meio de momentos planejados e direcionados para que os alunos sejam levados a adquirirem novos

Endereço: Rua Conde Prados, 191
Bairro: Nossa Sra. Abadia
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3700-6803

CEP: 38.025-260

E-mail: cep@ufm.edu.br



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



Continuação do Parecer: 3.137.452

saberes e passem a utilizá-los de modo consciente à medida que avançam pelos anos de escolarização e que, ao mesmo tempo, atuam socialmente em práticas de oralidade, tais como sustentação oral de um argumento, a exposição do discurso público, palestras e outros gêneros da oralidade. É na relação social que de fato o indivíduo age ora como falante, ora como ouvinte, tendo por objeto o enunciado e por objetivo a ideologia que o constitui, passando, a partir do seu pronunciamento, a integrar a relação com o outro em uma comunidade discursiva. É preciso refletir sobre os efeitos de sentidos que a oralidade promove nos discursos; se ela se constrói no ato comunicativo como estratégia de persuasão, conferindo caráter mais franco e atual sobre a leitura em voz alta. Por essa razão e para que as aulas de Língua Portuguesa assumam um caráter reflexivo e ativo sobre a realização linguagem oral, é fundamental que o professor seja mediador de situações de aprendizagens que garantam condições de produção contextualizadas nas quais haja efetivo posicionamento do usuário da língua, reconhecendo seus modos de atuação, compreendendo processos e adequando a linguagem às intenções discursiva pretendidas pelo do indivíduo. Apesar de estar no ato da leitura, é preciso compreender que a oralização assume papel persuasivo na ação comunicativa e, por isso, faz-se necessário compreender seus aspectos de modo que se assemelhe da fala espontânea. Para que isso se solidifique na prática docente, é preciso promover reflexões sobre a oralidade no ato da leitura do texto escrito e assim, levar os alunos a compreender que a leitura em voz alta é a oralização da escrita sem parecer que o texto está sendo lido. Apesar de escrita e oralidades estarem, neste sentido, intrinsecamente em um espaço que uma modalidade subsidia a ação da outra a favor da ação intenção discursiva, é preciso que o aluno compreenda que a oralidade, neste caso, se concentra nas posições intermediárias, entre o oral e a escrita, entre as relações espaciais, temporais e autorais que o discurso ocupa na exposição oral pública na leitura em voz alta. Sabendo que estão em posições intermediárias uma entrevista, uma conferência, um noticiário televisionado, o bate-papo nos aplicativos de celular, há inúmeras possibilidades de abordar a oralidade de modo a garantir efetiva postura discursiva do educando na realização da exposição oral pública. A produção e divulgação de spot de rádio no ambiente escolar é outro exemplo de gênero de exposição oral que está entre o oral e o escrito e, por isso pode subsidiar a prática docente ao propor uma reflexão sobre a atuação discursiva dos alunos, pois pode-se abordar, na mesma proporção que outros gêneros orais, a partir da interrelação entre o oral e a escrita, o plano de expressão da oralidade que interessa a este projeto dando-lhe a devida importância para a persuasão comunicativa. Não se acredita aqui que a escola deva concentrar esforços apenas sobre a escrita, como ocorre há anos, desprezando a oralidade, a pretexto de que o aluno já sabe falar devido ao

Endereço: Rua Conde Prados, 191

Bairro: Nossa Sra. Abadia

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

CEP: 38.025-260

E-mail: cep@uftm.edu.br



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



Continuação do Parecer: 3.137.452

fato de já ter aprendido em casa e, que por isso, a língua oralizada deva ficar em segundo plano nas aulas de Língua Portuguesa. Mas sim, compreendemos que a oralidade tem seu lugar solene no contexto escolar e que por isso deve ser abordada consistentemente. É preciso que a escola repense o seu papel social que é garantir acesso a novos saberes visando promover condições de participação cultural e social a seus alunos. A fala já adquirida deve tomar novos rumos no âmbito escolar de modo que se formalize o uso da oralidade em favor da posição discursiva do falante, assim como a do escritor. Preparar o aluno para transitar pelas esferas discursivas e pelas modalidades da língua, assumindo uma postura adequada às suas intenções discursivas, seja por meio da escrita para oralidade e da oralidade para a escrita, pelo princípio da retextualização, é conceber o processo ensino-aprendizagem como processo dinâmico, acessível, porém complexo, haja vista as defasagens de leitura e escrita que muitos alunos apresentam nas diferentes etapas do ensino. Falar bem o que está escrito exige que o usuário da língua compreenda os sentidos de efeito que a oralidade dá ao texto escrito. Além disso, é preciso que ele distinga entre fala espontânea e oralização daquilo que está escrito a ponto de compreender que se trata de uma linha tênue entre as duas vertentes. Ler em voz alta requer estratégias orais que tornam a leitura fluida, com características de espontaneidade da fala, em uma relação de interdependência entre as duas modalidades de modo a influenciarem-se na concretização do ato. É sabido que a escrita predomina no ambiente escolar e utiliza-se da oralidade para se concretizar. Já que a fala é algo aprendido fora dos muros escolares, o papel da escola é levar o aluno a ter acesso ao mundo letrado. Os efeitos de sentido da oralidade devem ser alcançados por meio de estratégias persuasivas que podem garantir efetiva atuação social, histórica e cultural dos alunos. Trata-se de um trabalho consciente no qual o professor de Língua Portuguesa deve planejar suas aulas de modo a contemplar todas as práticas de linguagem sem que, no trajeto escolar, acabe por dar mais ênfase à modalidade escrita, valendo-se da linguagem oral como mero instrumento para promovê-la, ou ainda que a oralidade permaneça inerte no âmbito da informalidade da língua. Sendo assim, o que se observa, é que essas modalidades, apesar de estarem intimamente interligadas, não estão sendo abordadas no ambiente escolar como produtos humanos conjuntos. Isso configura um percurso que segue na contramão do que defende Soares (2005, p. 21): "a relação entre escrita e oralidade não é uma relação de dependência da primeira à segunda, mas é antes uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente." Com base no que afirma a autora, para um trabalho efetivo com a linguagem oral na sala de aula faz-se necessário delinear o que, segundo os PCNS, é a função da escola: garantir aos alunos "acesso aos saberes linguísticos e discursivos (grifo nosso) necessários para o exercício

Endereço: Rua Conde Prados, 191

Bairro: Nossa Sra. Abadia

CEP: 38.025-260

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



Continuação do Parecer: 3.137.452

da cidadania.” (p.19) por meio de atividades que incidam na exposição oral pública e que dão continuidade ao letramento dos educandos, favorecendo a continuidade da aprendizagem e a formação do indivíduo para a participação plena na sociedade contemporânea, haja vista que o processo de alfabetização e o letramento não são processos acabados ao término do Ensino Fundamental I, ainda segundo a autora. E, portanto, é de suma importância prosseguir com ações que vislumbram a progressão do letramento dos alunos que chegam ao 6.º ano do Ensino Fundamental II, sujeitos participantes da pesquisa. Portanto, é imprescindível traçar um planejamento específico que aborde incisivamente a oralidade em sala de aula de forma reflexiva sobre saberes do discurso oral com o propósito de tornar os educandos aptos a “assumir a palavra e, como cidadãos, produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (PCNS de Língua Portuguesa, p.19). E isso se torna possível se ações pontuais forem aplicadas visando tornar o ambiente escolar propício à promoção e à ampliação do conhecimento prévio do aluno a cerca da oralidade, da leitura e da exposição pública que ele apresenta na referida etapa do ensino para, então, conduzir, de forma progressiva, a aquisição de novos saberes por meio de práticas interacionistas e dialogais na sala de aula. Nesse sentido e, por conseguinte, é preciso garantir que cada indivíduo, tendo respeitado seu ritmo de aprendizagem, seja levado a refletir, experimentar e apropriar-se de novos saberes sobre gêneros discursivos orais que circulam socialmente tornando-os capazes de posicionar-se como falante e praticante da língua e assim, realizar sua exposição ora l pública de forma eficiente para interagir, expressar ideias e persuadir, adequando-se à situações de produção, aos seus objetivos e às suas intenções discursivas”.

Objetivo da Pesquisa:

Constam: "Objetivo geral:

Propiciar uma reflexão sobre a prática sociais da oralidade como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa a fim de suprir a defasagem de leitura em voz alta, despertando no aluno a curiosidade por compreender os processos adotados para exposição oral pública e utilizar as ferramentas digitais em prol da sua própria aprendizagem.

Objetivos específicos:

1. verificar de que forma os PCNs, o livro didático e o Currículo do Estado de São Paulo tratam o tema da oralidade no ensino de Língua Portuguesa, em especial a oralização da escrita e a exposição oral pública.
2. promover o letramento digital, por meio da produção de textos multimodais orais (spots);
3. possibilitar que o aluno reconheça e analise as condições sociais de (re)produção de textos orais

Endereço: Rua Conde Prados, 191

Bairro: Nossa Sra. Abadia

UF: MG **Município:** UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

CEP: 38.025-260

E-mail: cep@uftm.edu.br



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



Continuação do Parecer: 3.137.452

por meio da produção e veiculação de spot de rádio;

4. avaliar a contribuição dos spot de rádio para a promoção da entonação, da fruição e da elocução adequadas à efetivação da intenção discursiva, própria da oralidade sem, portanto, parecer que o texto oralizado está sendo lido".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com os pesquisadores, "Os objetivos da pesquisa serão explicados a todos os alunos participantes bem como aos seus representantes legais, uma vez que todos os participantes são menores. Após o assentimento de todos os responsáveis legais dos participantes, estes assinarão o termo de livre esclarecimento e consentimento para permitirem legalmente a utilização do material produzido durante a investigação. Assim, entende-se que os riscos aos sujeitos participantes serão minimizados. Os benefícios serão percebidos com a conscientização dos participantes acerca da oralidade possibilita a melhora significativa do processo de ensino e aprendizagem na escola, permitindo-os uma prática educativa atrativa".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de relevância temática.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados adequadamente.

Recomendações:

não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 e Norma Operacional 001/2013, o colegiado do CEP-UFTM manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O CEP-UFTM informa que de acordo com as orientações da CONEP, o pesquisador deve notificar na página da Plataforma Brasil, o início do projeto. A partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestrais), assim como também é obrigatória a apresentação do relatório final, quando do término do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado em reunião de Colegiado do CEP-UFTM em 08/02/2019.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Conde Prados, 191

Bairro: Nossa Sra. Abadia

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

CEP: 38.025-260

E-mail: cep@uftm.edu.br



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



Continuação do Parecer: 3.137.452

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1225054.pdf	10/12/2018 20:37:35		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Joseane_Termo_de_Consentimento_Livre_e_download.docx	10/12/2018 20:36:22	ACIR MÁRIO KARWOSKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	NOVO_Formulario_de_protocolo_CEP_UFTM.doc	27/11/2018 16:30:29	ACIR MÁRIO KARWOSKI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_coparticipacaoJOSEANE.pdf	22/10/2018 20:05:49	ACIR MÁRIO KARWOSKI	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_JOSEANE.pdf	19/10/2018 22:15:49	ACIR MÁRIO KARWOSKI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 08 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Daniel Fernando Bovolenta Ovigli
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Conde Prados, 191

Bairro: Nossa Sra. Abadia

CEP: 38.025-260

UF: MG **Município:** UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br

ANEXO B - CONVENÇÕES DO PETEDI PARA TRANSCRIÇÃO DE MATERIAL ORAL

Neste apêndice estão registradas as convenções estabelecidas pelo Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso para transcrição de textos orais, com a finalidade de pesquisa sobre gêneros orais, mas cremos que elas podem ser usadas para o trabalho com textos orais em geral com a finalidade de pesquisa sobre outros fatos da língua.

1. Quadro de Sinais de Transcrição

	Ocorrências	Sinais	Exemplos / Observações
	Sobre a grafia das palavras		
	Nomes próprios em geral	Iniciais maiúsculas	<ul style="list-style-type: none"> a festa foi na casa do João... OBS.: Não usar maiúsculas após os seguintes sinais de pontuação: de interrogação e exclamação, reticências, etc.
	Nomes próprios que identificam o informante ou pessoa do relacionamento do informante ou a que ele se refira	Não transcrever o nome e colocar apenas as iniciais maiúsculas.	<ul style="list-style-type: none"> Doc.: Dona M., a senhora falou que o J., seu marido...
	Nomes de obras (livros, revistas, jornais, filmes, etc) e/ou nomes comuns estrangeiros	Em itálico e grafia da língua de origem quando for o caso	<ul style="list-style-type: none"> eu adorava ouvir <i>Fascinação</i>...que música ((<i>entonação de admiração</i>)). meus alunos adoraram ler <i>Grande Sertão Veredas</i>
	Marcadores discursivos e conversacionais	Ocorrência seguida de ponto de interrogação, quando for o caso.	<ul style="list-style-type: none"> ele me chamou para ir com ele, né? olha eu não quero que você me entenda mal eu não quero sair com você... entendeu?
	<ul style="list-style-type: none"> Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, ta, etc Interjeições dicionarizadas ou não 	Usa-se o ponto de exclamação>	<ul style="list-style-type: none"> ah! ... que alívio... vixe! ixé! pô! nossa!
	Numerais e letras	Por extenso	<ul style="list-style-type: none"> compareceram dez condôminos... aí ela disse... marque com um xis a alternativa bê... não... escreve com jota ...
	Siglas e abreviaturas Importante: Siglas não se confunde com redução de palavras, como , por exemplo, depê , para “dependência”, que	Grafar conforme a pronúncia do informante. Se pronunciada letra a letra (ex.1), grafar em caixa alta separando as letras por ponto. Se	Ex. 1: B.O., I.N.S.S., U.F.R.J., R.G., C.P.F. Ex. 2: USP, TAM, UFU, SUS, FAPEMIG.

	devem ser grafadas na sua forma reduzida em minúsculas	pronunciada como palavra (ex. 2) , seguir a grafia prevista pela ortografia, em caixa alta e sem pontos.	
	Truncamento (palavras incompletas, cuja pronuncia foi interrompida por qualquer razão)	/ (usar uma barra para marcar o truncamento) Se houver homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre.	<ul style="list-style-type: none"> • ...ca/casou semana passada.... • e aí comê/ quis começá a cantar...
	Citações literais ou leitura de textos, durante a gravação.	“aspas duplas”	<ul style="list-style-type: none"> • Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIRA entre nós”... • Armstrong disse... “pequeno passo para o homem... gigantesco salto para a humanidade”...
Sobre alguns aspectos morfo-fonológicos			
	Indicar as realizações não previstas das preposições, quando houver, conforme a a h abaixo.		
	a) Contração da preposição com + artigo	Indicar a contração com um apóstrofo	c'a (=com+a), c'o (=com+ o), c'um (=com + um), c'uma (=com + uma)
	b) Contração da preposição de + artigo indefinido		d'um (=de + um), d'uma (=de+uma)
	c) Contração da preposição de + pronome eu		d'eu (=de+EU)
	d) Contração da preposição de + palavra iniciada por vogal		d'oeste (=de + oeste) , d'água (=de + água), d'onde (=de +onde)
	e) Redução da preposição para	Registrar a forma realizada	pra (sem acento), pa (sem acento)
	f) Contração da preposição para reduzida + artigo	Registrar a forma realizada	pra (= para + a), pa (=para+a), pro (=para+o), po (=para+o), pr'um(a) (=pra+um(a)), pum (=pa+um(a))
	g) Modificação da preposição em	Grafar como ela for realizada: ne, ni.	<ul style="list-style-type: none"> • a gente vai muito ne no rio pa pescá • aí fui ni casa di Márcia..
	h) Inserção / modificação de preposição	Registrar a forma realizada	<ul style="list-style-type: none"> • eu penso de que ele não deve ir... • eu perguntei na onde ele morava... • eu pergunte da onde ele vinha...
Sobre alguns			

	elementos prosódicos		
	Silabação	Hífen entre as sílabas sem espaço.	por motivo tran-sa-ção
	\Pausa	Reticências OBS.: Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.	<ul style="list-style-type: none"> • ... ele...voltou feliz... • são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção...
	Ênfase / Entoação enfática	CAIXA ALTA	<ul style="list-style-type: none"> • ... ele almoçou com ELA... • porque as pessoas reTÊM moeda
	Alongamento ou prolongamento de vogais e consoantes (como r, s)	Dois pontos digitados duas vezes. Quando o alongamento é bem maior usa-se mais dois pontos.	<ul style="list-style-type: none"> • ao emprestarem os... éh::: ... dinheiro • ele a::cha...
	Interrogação	Usa-se o ponto de interrogação	<ul style="list-style-type: none"> • e Banco... Central...certo? • você vai à festa?
	Sobre alguns aspectos da interação		
	Identificação dos participantes da interação	Doc.: Documentador ³ Inf.: Informante Int.: Interviente OBS.: Havendo mais de um informante deve-se numerar: Inf 1, Inf 2 Inf N.	Doc.: o senhor gosta de pesca? Inf.: eu não sei pescar... eu não aprendi...
	Início de turno	Usa-se sempre letra minúscula	Veja exemplo acima
	Discurso direto	Aspas duplas e travessão antes e depois do trecho em discurso direto	... ela disse — “vamos à festa” — eu respondi — “talvez” —
	Sequência de discurso direto	Separar por # (sustenido) cada um dos turnos	Inf.: aí ele falou — “cadê o dinheiro?” — # — “tá lá atrás” — o outro falou
	Mudança de fluxo discursivo: comentários que quebram a sequência temática; desvio temático	Duplo underline: __ kdkdkdkk __	<ul style="list-style-type: none"> • ... eu não tinha __ fique quieto ((falando com o cachorro)) __ tempo de estudar... • ... a demanda de moeda __ vamos dar essa notação __ demanda de moeda por motivo

³ - O tipo de informante (comediante, leiloeiro, benzedor, narrador esportivo, etc. só será indicado na ficha de identificação do material (Ver anexo 1).

Superposição, simultaneidade de vozes	Texto entre colchetes com índice sobrescrito á esquerda do colchete inicial. Todas as sobreposições devem ser indicadas sequencialmente em toda transcrição (1, 2, 3, ... n.)	Inf. 1: eu não tinha saído de lá... ¹ [e foi então...] Doc.: ¹ [cê tava] em casa ainda Inf.1: eu tava... e foi então que ele ligou...
Intervenção do documentador no fluxo de fala do informante	Se não houver sobreposição de vozes	Inf.: outro dia eu estava na casa do João [Doc.: ahan] quando...
	Se houver sobreposição de vozes	Inf. : outro dia eu estava na casa do ¹ [João] ¹ [Doc.: ahan] quando...
Risadas simultâneas de documentador e informante(s)		Doc e Inf.2: ((risos))
Sobre os comentários do transcritor		
Hipótese do que se ouviu	Entre parênteses (hipótese)	<ul style="list-style-type: none"> • ... foi então que ele (fez) a prova... • (estou) meio preocupado com meu filho
Comentário descritivo do transcritor	Entre parênteses duplos e em itálico	<ul style="list-style-type: none"> • eu preciso ((tossiu)) estudar • ((fazendo um gesto de impaciência)) você não está me ouvindo. • você não vai me roubar ((gritando)) <p>OBS.: Nestes comentários serão registrados: a)gestos, b) expressões fisionômicas, c) risos, d) atitudes corporais, e) entonações específicas do trecho (carinhosa, nervosa, de deboche, etc.), d) a cadência do trecho (ritmo, velocidade: cadenciado, falando muito rápido, etc), ou seja, todos os elementos de outras linguagens de uso concomitante à língua e também qualquer dado que possa interessar a algum estudo que use o material.</p>
Incompreensão de palavras ou segmentos	() Usar um parênteses vazio com 3 espaços.	do nível de renda... () nível de renda nominal ...
Indicação de que o turno foi tomado ou interrompido em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...) Usar um parênteses com 3 pontos dentro no lugar de tomada da fala.	(...) nos vimos que existem...

ATENÇÃO:

- 1) Pode-se combinar sinais. Exemplo: oh:::...(alongamento e pausa);

2. Diagramação da transcrição

A diagramação do material transcrito será feita numerando-se as linhas de 5 em 5, dando destaque à indicação dos informantes e o texto ficará à direita da indicação do documentador e informantes.

Para facilitar esta diagramação deve-se usar a tabela abaixo, conforme exemplo posto.

(O exemplo apresentado é do material do NURC-RJ – Diálogo entre dois informantes, inquérito número 158)

Quadro para transcrição do material

Linha	Participante	Texto transcrito
1	Doc	experiências pessoais basicamente... vivências... não é preciso que vocês não vão deixar nada teórico... quanto menos vocês colocarem em termos do que vocês sabem a respeito... mas colocarem em termos do que vocês viveram a respeito desse assunto... mais interessante...
5	Inf. 1	bom... como é que está o tempo?
	Inf. 2	o tempo está feio... isto eu lhe garanto... né... agora... saindo do tempo pras viagens você disse que esteve em Recife... aonde você esteve?
	Inf. 1	em Recife...
	Inf. 2	bom... mas você viu em Olinda?
10	Inf.1	não... fui somente a Recife... fui padrinho de casamento de uma amigo meu em Maceió...

Dicas:

- Cada participante tem uma linha. Se a fala for longa, o espaço do texto não pode sair da célula relativa ao número do participante. É só ir digitando que o próprio computador já vai organizando a tabela e ampliando a célula do texto.
- Depois de terminada a transcrição, pode-se eliminar as linhas de grade para dar mais visibilidade ao formato da transcrição.

3. Sobre a identificação do material oral transcrito

Cada material transcrito deve ser identificado da seguinte maneira.

- Dar um título da situação comunicativa e numerar com uma numeração sequencial para cada tipo de material da seguinte maneira:
 - Leilão 1** gravado em ___ / ___ / _____
 - Leilão 2** gravado em ___ / ___ / _____
 - etc.

ou

 - Narração esportiva 1** gravada em ___ / ___ / _____

- b) **Narração esportiva 2** gravada em ___ / ___ / _____
 c) etc.

- 2) Registrar o maior número possível de informações sobre o material, sua forma de obtenção e sobre os informantes. De acordo com...
- 3) Indicar todos os dados possíveis sobre o material, como foi obtido, onde foi exibido (rádio, TV, internet, etc. quando se tratar de programas), nome do programa, horário em que foi exibido, onde foi gravado (no caso de gravações de indivíduos, como leiloeiros, pastores, narradores esportivos, benzedores, entrevistados, etc.), site onde está disponível, etc. Colocar também toda informação disponível sobre o informante: tipo de informante (entrevistado, narrador esportivo, comediante, pastor, benzedor, etc.) idade, sexo, local de nascimento, local onde reside na época da gravação do material e há quanto tempo reside neste local, grau de instrução (fundamental completo ou até série X, médio completo ou até série X, superior completo ou período em que está e qual o curso cursado ou em andamento, etc. Isto deve ser feito numa ficha cabeçalho com o modelo abaixo.

ATENÇÃO: O cd, fita, etc. onde o material foi gravado deve ser identificado com o rótulo dado ao material na primeira linha.

Material	Indicar o gênero e o número do material do gênero gravado. Por exemplo: Narração esportiva 1/ Programa humorístico 2 / Benzeção 1 / Depoimento 1/ etc.
Documentador	Indicar dados do documentador
Informante 1	Nome, tipo/profissão (comediante, leiloeiro, etc.), sexo, idade, escolaridade (indicar se é nível completo ou série), naturalidade (lugar onde nasceu), cidade em que foi feita a gravação e há quanto tempo mora aí. Outras informações pertinentes
Informante 2	Idem
.....	
Informante N	Idem
Data do registro (gravação)	
Duração em minutos	
Transcritor	Indicar dados do transcritor
Revisor(es)	Indicar dado do(s) revisor(es) da transcrição, se houver.
Site e outras informações pertinentes para o trabalho feito ou outros trabalhos que venham a usar o material.	

ANEXO C – Texto “Camelô Caprichado” - Cecília Meireles



“Senhoras, senhoritas, cavalheiros! – estudantes, professores, jornalistas, escritores poetas, juízes – todos os que vivem da pena, para a pena, pela pena! – esta é a caneta ideal, a melhor caneta do mundo (marca Ciclope!), do maior contrabando jamais apreendido pela Guardamoria! (E custa apenas 10 reais).

"Esta é uma caneta especial que escreve de baixo para cima, de cima para baixo, de trás para diante e de diante para trás! – (Observem!) Escreve em qualquer idioma, sem o menor erro de gramática! (E apenas 10 reais!)

“Esta caneta não congela, com o frio nem ferve com o calor; resiste à umidade e pressão; pode ir à Lua e ao fundo do mar, sendo a caneta preferida pelos cosmonautas e escafandristas. Uma caneta para as grandes ocasiões: inalterável ao salto, à carreira, ao mergulho e ao voo! A caneta dos craques! Nas cores mais modernas e elegantes: verde, vermelha, roxa... (apreciem) para combinar com o seu automóvel! Com a sua gravata! Com os seus olhos! ... (Por 10 reais).

“Esta caneta privilegiada: a caneta marca Ciclope, munida de um curioso estratagema, permite mudar a cor da escrita, com o uso de duas tintas, o que facilita a indicação de grifos, títulos, citações de frases latinas, versos e pensamentos inseridos nos textos em apreço! A um simples toque, uma pressão invisível (assim!) a caneta passa a escrever em vermelho ou azul, roxo ou cor-de-abóbora, conforme a fantasia do seu portador. (E custa apenas 10 reais!).

"Adquirindo-se uma destas maravilhosas canetas, pode-se dominar qualquer hesitação da escrita: a caneta Ciclope escreve por si! Acabaram-se as dúvidas sobre crase, o lugar dos pronomes, as vírgulas e o acento circunflexo! Diante do erro, a caneta para, emperra – pois não é uma caneta vulgar, de bomba ou pistão, mas uma caneta atômica, sensível, radioativa. Candidatos a concursos, a cargos públicos, a lugares de responsabilidade! – a caneta Ciclope resolve todos os seus problemas ortográficos e caligráficos! E ainda mais esta caneta não apenas escreve, mas pensa! (E por 10 reais.)

“Não mais dificuldades de rima nem de concordância! Com esta caneta pode-se escrever com igual facilidade, qualquer romance policial, peça de teatro, folhetim, artigos, crônicas, procurações e testamentos! Tudo rápido, correto, limpo! Cartas de negócio e cartas de amor! Tudo com o mesmo sucesso: porque esta caneta Ciclope (como o nome está dizendo) é um gigante que transporta qualquer ideia para qualquer lugar (e custa apenas 10 reais: a melhor caneta, do maior contrabando!)

“A caneta Ciclope não mancha nem enferruja, não acaba nunca, e tem um curioso dispositivo, nestes dois ganchos, podendo ser usada no bolso do paletó ou na manga da camisa! Dourada, prateada, com belos complementos coloridos – é a caneta de escritores, escrivães, escriturários – jornalistas, radialistas, desportistas – (com o mesmo sucesso em qualquer gênero!) – do promotor e do acusado, de todos os que vivem da pena, para a pena e pela pena! (Por 10 reais!)

"Senhoras, senhoritas, cavalheiros, aqui está um bloquinho de papel: Experimentem! Experimentem! Apreciem as tintas, os ganchos, as cores, o ouro e a prata (inoxidáveis!): experimentem a maciez, a presteza, a velocidade, a exatidão! (Por 10 reais!).

"Qualquer pessoa pode ficar célebre, de um momento para outro com o simples uso da caneta Ciclope: uma caneta que escreve, uma caneta que pensa! Exclusiva! Original! Sem precedentes! (E apenas por 10 reais!)

(Ainda não pude comprar a caneta maravilhosa, porque há multidões ao redor do camelô. Mas sua arenga – como as dos tempos eleitorais – não é rica só de esperanças, mas também de severas ameaças para os que vivem da pena, para a pena, e pela pena! ...).

Fonte: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/06/texto-camelo-caprichado-cecilia.html> . Acesso em 2/10/2019