



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN  
CAMPUS AVANÇADO DE ASSU - CAA  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – LÍNGUA PORTUGUESA  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

CARLA SAMILE LIMA DE SOUSA

**ENTRE ORALIDADE, ESCRITA E PERFORMANCES:  
GÊNERO TUTORIAL EM VÍDEO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO  
PARA ALÉM DO CONTEXTO ESCOLAR**

Assu – RN  
2023

CARLA SAMILE LIMA DE SOUSA

**ENTRE ORALIDADE, ESCRITA E PERFORMANCES:  
GÊNERO TUTORIAL EM VÍDEO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO  
PARA ALÉM DO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do *Campus* Avançado de Assu (CAA), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito final à obtenção do título de Mestre em Letras. Linha de Pesquisa: Linguagem e ensino.

**Orientadora:** Dra. MarluCIA Barros Lopes Cabral

Assu – RN  
2023

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.**  
**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

L732e Lima de Sousa, Carla Samile  
Entre oralidade, escrita e performance: gênero tutorial em vídeo e práticas de letramento para além do contexto escolar. / Carla Samile Lima de Sousa. - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - CAMPUS AVANÇADO DE ASSU, 2023.  
111p.

Orientador(a): Profa. Dra. Marlúcia Barros Lopes Cabral.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Oralidade. 2. Escrita. 3. Performances. 4. Gênero tutorial em vídeo. 5. Práticas de Letramento. I. Lopes Cabral, Marlúcia Barros. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

CARLA SAMILE LIMA DE SOUSA

ENTRE ORALIDADE, ESCRITA E PERFORMANCES:  
GÊNERO TUTORIAL EM VÍDEO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO  
PARA ALÉM DO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do *Campus* Avançado de Assu (CAA), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito final à obtenção do título de Mestre em Letras. Linha de Pesquisa: Linguagem e ensino.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Marlúcia Barros Lopes Cabral  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –UERN  
Orientadora

---

Profa. Dra. Nádia Maria Silveira Costa de Melo  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –UERN  
Examinadora Interna

---

Profa. Dra. Francieleide Batista de Almeida Vieira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte –UERN  
Examinadora externa

## DEDICATÓRIA

Às mulheres da minha vida: minha mãe, Maria Áurea, exemplo de força e generosidade; às minhas irmãs, Camila Raquel e Kássia Tamires, amigas e parceiras de vida; e à minha afilhada, Ana Laura, motivo da minha resiliência.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida, dando-me saúde e forças para enfrentar as dificuldades nos momentos turbulentos.

Aos meus pais, que cultivaram, em mim, a importância dos estudos para transformar a realidade em que vivemos, abdicando, inclusive, de desejos e projetos em suas vidas.

Às minhas irmãs, exemplos de inspiração e motivação, que sempre me incentivaram a não desistir dos meus sonhos e nunca duvidar da minha força.

Ao meu esposo, companheiro e amigo, pela paciência e apoio nas minhas loucuras e oscilações de humor.

À minha psicóloga, Drieli Venâncio, pela escuta, ajuda e contribuição no meu processo de autoconhecimento e resolução de conflitos.

Ao núcleo gestor, pela compreensão em ajustar meus horários durante o mestrado.

À professora Dra. Nádia Maria Silveira Costa de Melo, pela acolhida nos momentos iniciais de orientação e relevantes contribuições nos momentos de qualificação e defesa deste trabalho.

À professora Francileide Vieira, pelas valiosas contribuições nos momentos de qualificação e defesa desta dissertação.

A todos meus professores, em especial aos docentes do Profletras (Mestrado Profissional em Letras) da UERN, unidade de Assú/RN, pela dedicação, empatia e pelos conhecimentos compartilhados que foram essenciais para minha formação docente.

À CAPES<sup>1</sup> pelo apoio e incentivo à pesquisa, contribuindo para um ensino público de qualidade.

E, por fim, à minha orientadora, Marlucia Barros Lopes Cabral, pela sua parceria, escuta, compreensão, empatia, competência e sensibilidade, diante das minhas fragilidades, durante a orientação da minha dissertação.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Como ensinar pro aluno o que é realmente é um texto?  
Se nas aulas que acontecem não se fala em contexto.  
Como ensinar pro aluno o que é textualidade?  
Se nas aulas que acontecem só se analisa as frases.

Como explicar que a língua é uma forma de interação?  
Se nas aulas ainda acontecem tanta distorção.  
Texto é apenas o que é escrito, literário ou extenso,  
Isso já foi dito tantas vezes que chegou a ser consenso.

Não acredite nessa história porque é mera falação,  
O texto é uma teia de elementos que envolve sua construção.  
E Irlandé comprova isso em língua, texto e ensino  
Outra escola é possível basta compreender o raciocínio.

Língua, texto e ensino onde entra a discussão?  
É preciso da textualidade pra compreender essa dimensão.  
E por textualidade tem que se considerar  
seja escrito ou falado, vamos logo enfatizar!

Que as línguas só ocorrem sob a forma de textão.  
E não me refiro ao tamanho, mas o quanto há de informação.  
Pois elegemos o texto para nos comunicar,  
É nessa perspectiva que queremos versar.

E como fica o ensino das línguas dentro dessa prosação?  
Descartamos o pretexto e a descontextualização.  
Enfatizamos um ensino comprometido para se comunicar,  
Não mais numa língua que se fala e na outra pra estudar.

**(SOUSA, 2021)<sup>2</sup>**

---

<sup>2</sup> Professora pesquisadora. Texto produzido na disciplina de Texto e Ensino (Profletras)

## RESUMO

Concebendo a escola não só como um lugar onde convivemos e aprendemos uns com os outros, mas como um espaço onde exercemos o diálogo e desenvolvemos a cidadania, pautamos este estudo na concepção de linguagem como prática social de comunicação entre os indivíduos. O objetivo principal desta dissertação é promover reflexões teórico-práticas atinentes ao ensino-aprendizagem da oralidade e da escrita, sugerindo estratégias de melhores performances para desenvolver práticas produtivas de leitura, escrita e oralidade. Visando atingi-lo, adotamos uma abordagem qualitativa, com base nos estudos de Godoy (1995), Martins (2004), Denzin e Lincoln (2006) e seguimos a metodologia de pesquisa-ação, com base em Thiollent (1986) que é realizada com o propósito de produzir conhecimentos, participar de novas experiências e promover discussões sobre as questões abordadas na pesquisa. Esta pesquisa foi aplicada numa turma de 9º ano<sup>3</sup>, pertencente a uma escola pública da rede estadual de ensino de Fortaleza, no estado do Ceará. A fundamentação teórica deste trabalho está pautada nos estudos de Antunes (2003), referentes ao ensino-aprendizagem da linguagem; em Fávero, Andrade e Aquino (2000), Ferreira Junior e Forte-Ferreira (2020), no tocante à oralidade e à escrita; em Marcuschi (2005 e 2010), Bakhtin (1977 e 2003), Grijó (2012), Dell'Isola (2012), acerca dos gêneros textuais/discursivos e seus aspectos sociodiscursivos; em Benfica (2012), Rojo e Barbosa (2015), no que concerne à multimodalidade, dando ênfase ao gênero tutorial em vídeo; em Pagnoncelli (2008), relativo às questões de democratização do acesso às novas tecnologias; em Kleiman (1995) e Cabral (2016 e 2019), no que se refere ao Letramento e as Oficinas de Letramento. Ao desenvolver este estudo foi possível tecer reflexões fecundas relativas ao ensino-aprendizagem da oralidade e da escrita, demonstrando a necessidade de a escola efetivar melhores performances concernentes a esse ensino, notadamente o da oralidade. Além disso, com base nas análises dos dados construídos, Oficinas de Letramento foram criadas e apresentadas como sugestões para a realização de performances mais produtivas de ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade, em sintonia com as novas tecnologias. Os resultados dos estudos possibilitaram desenvolver um trabalho com ênfase na leitura, na escrita e na oralidade como práticas sociais situadas com a realidade, considerando contextos dentro e fora da escola, pois, enquanto agentes de letramento, professor e aluno podem construir e compartilhar aprendizados, visto que os saberes científicos e experienciais transpassam as práticas de letramento tipicamente escolar. Nessa perspectiva, é possível promover um ensino mais atrativo, dinâmico, produtivo e que promova a (re)construção dos novos conhecimentos.

**Palavras-chave:** Oralidade. Escrita. Performances. Gênero tutorial em vídeo. Práticas de Letramento.

---

<sup>3</sup> A pesquisa continuou com os participantes cursando o 1º ano do Ensino Médio.

## ABSTRACT

Conceiving school not only as a place where we live and learn from each other, but as a space where we exercise dialogue and develop citizenship, we base this study on the conception of language as a social practice of communication between individuals. The main objective of this dissertation is to promote theoretical-practical reflections regarding the teaching-learning of speaking and writing, suggesting strategies for better performances to develop productive reading, writing and speaking practices. Aiming to achieve this, we adopted a qualitative approach, based on studies by Godoy (1995), Martins (2004), Denzin and Lincoln (2006) and followed the action research methodology, based on Thiollent (1986) which is carried out with the purpose of producing knowledge, participating in new experiences and promoting discussions about the issues addressed in the research. This research was applied to a 9th <sup>4</sup>grade class, belonging to a public school in the state education network of Fortaleza, in the state of Ceará. The theoretical foundation of this work is based on the studies of Antunes (2003), referring to the teaching-learning of language; in Fávero, Andrade and Aquino (2000), Ferreira Junior and Forte-Ferreira (2020), regarding orality and writing; in Marcuschi (2005 and 2010), Bakhtin (1977 and 2003), Grijó (2012), Dell'Isola (2012), about textual/discursive genres and their socio-discursive aspects; in Benfica (2012), Rojo and Barbosa (2015), regarding multimodality, emphasizing the video tutorial genre; in Pagnoncelli (2008), regarding issues of democratization of access to new technologies; in Kleiman (1995) and Cabral (2016 and 2019), with regard to Literacy and Literacy Workshops. When developing this study, it was possible to weave fruitful reflections regarding the teaching-learning of orality and writing, demonstrating the need for the school to achieve better performances regarding this teaching, notably that of orality. Furthermore, based on the analysis of the constructed data, Literacy Workshops were created and presented as suggestions for carrying out more productive teaching-learning performances in reading, writing and speaking, in tune with new technologies. The results of the studies made it possible to develop work with an emphasis on reading, writing and speaking as social practices situated within reality, considering contexts inside and outside the school, because, as literacy agents, teacher and student can construct and share learning, since scientific and experiential knowledge goes beyond typically school literacy practices. From this perspective, it is possible to promote more attractive, dynamic, productive teaching that promotes the (re)construction of new knowledge.

**Keywords:** Orality and writing. Performances. Video tutorial genre. Literacy Practices.

---

4 The research continued with participants attending the 1st year of high school.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1a – Faixa etária.....	35
GRÁFICO 1b – Gênero dos partícipes.....	35
GRÁFICO 1c – Repetiu de ano.....	36
GRÁFICO 1d – Quais anos repetiu.....	37
GRÁFICO 2a – Situações do dia a dia em que o partícipe possui maior facilidade de se comunicar com as pessoas.....	40
GRÁFICO 2b – Essa comunicação é mais fácil da forma escrita ou falada.....	42
GRÁFICO 3b – Qual é considerada mais importante entre a língua escrita a língua falada?.....	43
GRÁFICO 3a – Diferença entre a língua escrita e a língua falada.....	44
GRÁFICO 4 – O que preocupa mais durante os momentos de conversas...47	47
GRÁFICO 5a – Recursos ou elementos utilizados durante as conversas no ambiente escolar .....	50
GRÁFICO 5b – Recursos ou elementos utilizados durante as conversas fora do ambiente escolar.....	50
GRÁFICO 6a – Consegue relatar algo que aconteceu da mesma forma para familiares, amigos?.....	54
GRÁFICO 7a – Costuma planejar o que vai falar em situações comunicativas do dia a dia?.....	57
GRÁFICO 7b – Se sim, em que momentos?.....	58
GRÁFICO 7c – Se não, por que não faz?.....	59
GRÁFICO 6b – Se tivesse que transformar esse relato num texto escrito, seguiria a mesma estrutura?.....	62
GRÁFICO 8a – O que você tem interesse em aprender mais, em relação à oralidade?.....	64
GRÁFICO 8b – O que você tem interesse em aprender mais, em relação à escrita?.....	65

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES PRIMEIRAS: CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO</b> .....	<b>11</b>
1.1 A PESQUISADORA E AS MOTIVAÇÕES PARA O ESTUDO .....	11
1.2 A QUESTÃO, OS OBJETIVOS, O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	14
1.3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS: SITUANDO AS ESCOLHAS .....	18
1.4 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	20
<b>2 ORALIDADE, ESCRITA E GÊNEROS TEXTUAIS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA ALÉM DO ESPAÇO ESCOLAR</b> .....	<b>21</b>
2.1 ORALIDADE E ESCRITA NA ESCOLA E FORA DELA.....	21
2.2 GÊNEROS TEXTUAIS E MULTIMODALIDADE: FOCALIZANDO O GÊNERO TUTORIAL EM VÍDEO .....	25
2.3 LETRAMENTO E OFICINAS LETRAMENTO: O TRABALHO COM PRÁTICAS SITUADAS COM A REALIDADE .....	30
<b>3 DIALOGANDO COM OS DADOS CONSTRUÍDOS: REFLEXÕES SOBRE AS PERFORMANCES</b> .....	<b>33</b>
3.1 DIAGNÓSTICO INICIAL: OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS, INTERESSES E NECESSIDADES FORMATIVAS DOS DISCENTES .....	33
3.2 O TRABALHO COM A ORALIDADE, A ESCRITA E O GÊNERO TUTORIAL EM VÍDEO: SUGESTÕES DE OFICINAS DE LETRAMENTO PARA INSTAURAR NOVAS PERFORMANCES .....	67
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES SOBRE O VIVENCIADO E OUTRAS PERFORMANCES POSSÍVEIS</b> .....	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>101</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO</b> .....	<b>105</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO</b> .....	<b>106</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>108</b>

## **1 CONSIDERAÇÕES PRIMEIRAS: CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO**

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira, apresentamos as considerações introdutórias da dissertação contextualizando o estudo, fazendo uma sucinta exposição acerca dos percursos formativos da professora pesquisadora, sua atuação profissional e as motivações que a levaram para a realização deste estudo. Na segunda, explicitamos a questão, os objetivos, o campo de investigação e os participantes da pesquisa. Na terceira, discorremos sobre a metodologia adotada neste trabalho. Na quarta, apresentamos como está organizada a estrutura da nossa dissertação, traçando um breve resumo de cada capítulo que compõe a mesma.

### **1.1 A PESQUISADORA E AS MOTIVAÇÕES PARA O ESTUDO**

O universo mágico e multifacetado da leitura nos foi apresentado e semeado durante o período escolar. Lembramos, claramente, que apesar da cobrança e do incentivo dos nossos pais para que estudássemos e cursássemos uma faculdade, almejando para nós um futuro profissional e uma situação econômica melhor do que a deles, não havia o hábito de ler livros no ambiente familiar. Entretanto, isso não nos impediu de descobrir o prazer e as mudanças que a leitura poderia fazer em nossas vidas.

A Língua Portuguesa nos encantava desde o início dos estudos na escola, transpassando pela apreensão de aspectos gramaticais, linguísticos e literários, nunca soubemos definir apenas um deles como o mais interessante, pois tal escolha dependia, principalmente, de quem ensinava e como ensinava. Diante disso, torna-se relevante afirmar que a escolha da docência como profissão não nos ocorreu conforme discursos idealistas de realização de um sonho, desejo ou dom de ensinar – mas influenciados por discursos realistas de professores que atravessaram nossa caminhada e que nos orientavam encontrar o interesse em cursar uma faculdade, baseado naquilo que gostávamos de estudar e continuar estudando, visto que a jornada do conhecimento é infundável. Dessa maneira, a decisão, que é de suma importância para o nosso futuro, não foi pensada a partir da perspectiva de como seria a carreira de um professor no Brasil, seja na escola pública ou particular.

Nosso primeiro contato com a prática docente, de forma efetiva, aconteceu na faculdade durante uma disciplina de estágio, e antes mesmo de entrarmos numa sala

de aula fomos surpreendidos pelos discursos desmotivadores de alguns professores nos incentivando a mudar de profissão enquanto não concluíamos o curso de graduação e licenciatura em Letras, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), pois, segundo eles, eramos muito jovens e a carreira não era valorizada e bem remunerada. Diante de tal postura, não demonstramos nenhuma reação que se opusesse ao que foi dito, concordando ou discordando, ficamos em silêncio e ouvindo atentamente os argumentos.

Esse episódio nos marcou profundamente e provocou indagações como: por que esses professores ainda estariam em sala? O que faltava para que eles mudassem de profissão ou de postura diante de seu trabalho? Como isso afetaria a sua prática e a aprendizagem dos seus alunos? Quais mudanças deveriam acontecer para que essa visão do seu fazer pedagógico fosse modificada? É possível que os alunos consigam aprender diante desse cenário conflituoso e desmotivador? Esses questionamentos e a realidade vivenciada no estágio nos fizeram refletir mais profundamente acerca do papel do professor como elemento fundamental da escola. Visto que, para Antunes (2009), a escola

[...] tem um papel decisivo na construção de uma sociedade que tenha consciência de seus deveres e de seus direitos; entre eles, o de exigir sérias e competentes administrações, para que se deixe a fácil acomodação de achar que “não tem jeito”, que “é assim mesmo”. Jeito tem; é só a comunidade se dispor a enfrentar, um por um, os problemas, acreditando que as coisas não têm que ser “assim como são”. Elas são o que nós quisermos que elas sejam, evidentemente dentro dos limites de nossa contingência humana (ANTUNES, 2009, p. 42).

A autora ressalta a importância do papel que a escola, incluindo alunos, professores, núcleo gestor e comunidade exercem na formação crítica e cidadã dos alunos.

A experiência de assumir uma sala de aula, como docente, nas primeiras disciplinas de estágio nos ajudou a compreender um pouco dos questionamentos e das inquietações vividas e, brevemente, narradas pelos professores. Embora a educação seja uma condição básica para nos desenvolvermos e superarmos a diversidade de problemas que enfrentaremos durante a vida, para Antunes (2009, p. 40) “Parece, no entanto, que ainda falta ‘sentar os pés no chão’, ‘cair na real’, para identificar os problemas-chave que afetam a sociedade e, a partir daí, estabelecer prioridades”.

É necessário, portanto, pensar na escola como um espaço de aprendizados de saberes relevantes à vida dentro e fora do espaço escolar, constituindo-se também como um local de socialização, de construção de identidades, de formação de seres humanos críticos, reflexivos, questionadores, capazes de pensar e agir coerentemente.

Nessa perspectiva, é indiscutível a relevância de trabalhar em prol do desenvolvimento da competência linguística, notadamente no que se refere à leitura, à escrita e à oralidade.

Com essa compreensão, tínhamos em mente a necessidade ímpar de aprofundar nossos conhecimentos. Assim, durante os quatro anos e meio na graduação, incansavelmente, pensávamos no mestrado como um momento importante, tanto de realização pessoal quanto profissional. Admirávamos ouvir dos docentes o quanto eles batalharam para conquistar esse nível na carreira e que apesar dos momentos intensos de estudos e da abdicação da vida social e familiar, esse sonho permanecia latente e muito desejado.

Esse momento de realização chegou em 2013 com a aprovação no concurso público para professor da Rede Estadual de Ensino. Já no ano de 2019 tivemos o primeiro contato, despretenso, com o tema deste trabalho na disciplina de Língua Portuguesa. O livro adotado pela escola propunha a produção de um tutorial em vídeo, listava passos a serem seguidos durante o processo de escrita e sugestões de temas. Na época, o tema parecia ousado e bastante denso para desenvolver com os alunos em tão pouco tempo. Desse modo, foi complicado trabalhar todas as etapas propostas. Mas, diante de todas as dificuldades relativas à melhor organização das atividades, tempo para execução e compreensão das bases teóricas que fundamentassem a proposta de forma mais consistente, nos surpreendeu o resultado. Principalmente, porque os alunos que mais tinham dificuldades em se expressar em público, conseguiram obter as melhores performances. Isso nos instigou a trabalhar esse gênero da melhor maneira possível. Todavia, ansiávamos por obtermos conhecimentos que pudessem contribuir para desenvolver a competência linguística dos alunos e suas sociabilidades, dando suporte para seu posicionamento enquanto sujeito social. A semente foi plantada em nosso fazer metodológico.

Um passo bem maior, rumo à realização profissional e à meta de vida que tínhamos estabelecido para nós, foi dado com a aprovação para cursar o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Ele nos proporcionou a (re)construção de

conhecimentos, fomos mobilizados a repensar nossa prática docente e fazer mais e melhor para contribuir com o progresso dos nossos alunos.

A partir do projeto de pesquisa do mestrado, nos veio à mente desenvolver a semente plantada na docência escolar. Nesse sentido, como foco de pesquisa, elegemos trabalhar com o gênero tutorial em vídeo, com ênfase na oralidade e na escrita. Uma das motivações para o trabalho com o gênero tutorial em vídeo consiste na busca em contribuir com a melhoria da escrita e da oralidade dos nossos alunos. Visto que ainda é dada pouca relevância à fala como objeto de análise e ensino na sala de aula. A supervalorização da língua escrita em detrimento da língua falada ainda permanece enraizada em muitas escolas. Isso seria até contraditório, pois antes de aprendemos a ler e a escrever, já nos comunicamos através da fala.

No tocante ao ensino, por exemplo, Marcuschi (2010); Fávero, Andrade e Aquino (2000); Ferreira e Forte-Ferreira (2020); dentre outros, afirmam que essa relação entre língua escrita e língua falada precisa ser reavaliada. Essa realidade se torna mais evidente nos dias atuais onde a internet tornou-se parte integrante da vida, dentro e fora da escola, estabelecendo novas formas de interações sociocomunicativas (faladas, escritas e com uso abundante da multimodalidade).

Assim sendo, compreendemos que as performances vivenciadas no processo de produção, pelos alunos, de tutoriais em vídeos, por meio de Oficinas de Letramento, por trabalhar abundantemente com a fala, a escrita, a multimodalidade e a tecnologia do mundo da internet, levando em consideração os conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas deles, podem proporcionar aprendizagens múltiplas, principalmente em relação à adequação delas às situações sociocomunicativas e ao papel que elas exercem no desenvolvimento da competência linguística.

## 1.2 A QUESTÃO, OS OBJETIVOS, O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escrita é uma atividade interativa em que os sujeitos expressam suas ideias, seus sentimentos e suas intenções para o outro. Nesse sentido, Antunes (2003) ressalta o quanto é importante que se tenha o que dizer durante o processo de escrita. Desse modo, produzir um texto não corresponde somente a ação de escrever, mas envolve etapas como planejamento, escrita e reescrita que se articulam entre si.

Ancorando-se na concepção de linguagem como interação e no texto como foco central para o trabalho em sala de aula, o desenvolvimento desta pesquisa parte de observações vivenciadas em sala e sobre o seguinte questionamento: de que modo, com base nos interesses, conhecimentos prévios e necessidades formativas dos alunos do 9º ano, podemos elaborar proposta para trabalhar com o gênero tutorial em vídeo, mediado por Oficinas de Letramento, com vistas a contribuir com a melhoria da escrita e da oralidade?

Em geral, nossos alunos demonstram pouco interesse nas atividades de produção textual, o que nos faz refletirmos se estamos planejando e ministrando nossas aulas pelo caminho mais prático para nós ou para eles. O processo de produção textual muitas vezes se limita a duas aulas de 50 minutos, o que é um tempo limitado para que o aluno consiga planejar, escrever, revisar e reescrever o que foi proposto.

Costumeiramente, acreditamos que escolher uma temática mais atrativa – como um assunto mais atual ou que desperte o interesse dos alunos a ponto de instiga-los a escrever - para as aulas de produção textual, resolveria metade dos problemas, como preguiça para escrever, não saber o que e como dizer. Todavia, o reconhecimento e o estudo do gênero presente na proposta, seus aspectos estruturais e sociocomunicativos não são suficientes para que nossos alunos escrevam seus textos.

Inevitavelmente, toda essa problemática ganha maiores proporções quando decidimos explorar textos que exigem também a oralidade em sala de aula, ecoando em entraves como timidez de falar em público, o famoso “não sei falar direito” (ANTUNES, 2009, p. 42), ausência de um planejamento do texto.

Assim sendo, nosso objetivo geral de pesquisa é promover reflexões teórico-práticas atinentes ao ensino-aprendizagem da oralidade e da escrita, sugerindo estratégias de melhores performances para desenvolver práticas produtivas de leitura, escrita e oralidade.

De modo mais específico, objetivamos 1) Identificar os conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas de alunos do 9º ano, no que concerne à escrita e à oralidade; 2) Criar, com base nos conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas dos alunos participantes da pesquisa, Oficinas de Letramento para trabalhar com o gênero tutorial em vídeo, com vista a contribuir para melhorar a leitura, a oralidade e a escrita; 3) Apresentar as Oficinas elaboradas, como

sugestão estratégica para a efetivação de melhores performances relativas ao ensino-aprendizagem produtivo da leitura, escrita e oralidade.

A pesquisa desenvolvida tem como campo empírico uma escola pública da rede estadual de ensino fundamental e médio, localizada no bairro Cristo Redentor, na cidade de Fortaleza, na qual atuamos como docentes de Língua Portuguesa e Redação. A Escola EEFMSJA foi inaugurada no dia 19 de março de 1965. O nome se deve a uma homenagem a São José, Padroeiro do Bairro Arpoadores, inicialmente, foi construída uma pequena casa com dois cômodos em um terreno doado pelo pároco da comunidade, que também colaborou financeiramente para essa construção. Passados alguns anos funcionando precariamente, o prédio foi demolido e no local foi construída uma escola como um espaço de aprendizagem e socialização.

Segundo o histórico obtido através do Projeto Político Pedagógico (PPP) e nas nossas vivências como docentes e moradoras da comunidade, a escola está localizada numa área carente e com altos índices de violência, desemprego, tráfico de drogas, absorvendo a realidade onde se insere. Por muito tempo foi uma escola de aparência desgastada e malcuidada por causa da própria comunidade que não a valorizava. Logo, a escola não era vista como um espaço de formação de sujeitos conscientes de sua cidadania e da importância que a educação promoveria para a construção de uma sociedade crítica e autônoma. Embora tenha havido pequenas reformas no tocante aos aspectos estruturais e bastante engajamento da equipe gestora e docente para a transformação desse pensamento, a questão social não foi transformada, pois os próprios moradores continuam sujeitos ao descaso no que se refere às políticas públicas.

Atualmente a escola atende a 406 alunos, matriculados nos turnos matutino e vespertino (do 8º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio). No que se refere à estrutura física, a escola possui 10 (dez) salas de aula, mas apenas 8 (oito) são utilizadas, pois as outras 2 (duas) não possuem estrutura adequada para atividades escolares. Infelizmente, um dos fatores que incide na diminuição de alunos matriculados anualmente decorre, de certa forma, do fato de que desde 2018 a escola conta com um problema estrutural, que é o atraso na reforma de sua quadra poliesportiva. Como as obras não foram concluídas devido aos problemas burocráticos e jurídicos, resultou na sua interdição. Esse espaço serviria para o desenvolvimento de atividades esportivas, culturais e sociais. E isso interferiu e ainda interfere em sua dinâmica, pois deixa uma lacuna no espaço de lazer mais atrativo

para os alunos da escola.

A biblioteca da escola possui um espaço limitado, por isso é bastante complicado a utilização do local como espaço de leitura pelos alunos. Esse espaço também é conhecido como sala de multimeios e é intitulado assim porque deveria funcionar como um ambiente não só de leitura, mas vídeos, pesquisas na internet a fim de promover a inserção de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Anualmente, a professora regente do multimeios organiza uma culminância a partir de um projeto de leitura cujo critério é baseado na quantidade de livros que os alunos leem durante o ano letivo. Essa iniciativa tem como objetivo incentivar a leitura. Mas será mesmo que os alunos leem os livros que são disponibilizados para empréstimo na biblioteca? Ao questionarmos como a regente saberia se os alunos estavam, realmente, lendo os livros, a resposta foi que eram feitas algumas perguntas sobre o enredo das histórias durante a entrega desses livros. Entretanto, não há o desenvolvimento de um trabalho voltado para atrair e despertar o interesse dos alunos na leitura dos livros disponíveis na biblioteca. Em alguns momentos, a regente da biblioteca consegue desenvolver um trabalho juntamente com os professores da área de linguagens e código para escolhermos um livro e iniciarmos a leitura em sala, mas nem sempre é possível porque não há livros disponíveis para fazermos ao menos um rodízio entre os alunos da mesma turma e boa parte não demonstra interesse.

A turma de 9º ano A, na qual lecionamos a disciplina de Língua Portuguesa, está composta por 30 alunos com faixa etária entre 14 a 17 anos. Sendo 19 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. É uma turma bem heterogênea e desafiadora, também é bastante agitada e dispersa, principalmente pelo uso exagerado do celular em sala de aula. Um dos aspectos que nos chamou a atenção foram as ocorrências de casos de *bullying* e como isso afeta a turma e os dois alunos que possuem necessidades especiais. Ambos fazem acompanhamento com psicólogo e isso auxilia no desenvolvimento cognitivo e relacionamento interpessoal. Com base nos laudos médicos, um dos alunos possui Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e déficit intelectual. Observamos que esse aluno demonstra uma compreensão leitora e um posicionamento crítico bastante aguçados. Enquanto o segundo aluno possui Síndrome de Simpson-Golabi-Behmel (SSGB) que limita seu desenvolvimento cognitivo tanto na escrita quanto na compreensão textual, pois nem mesmo o próprio nome ele consegue escrever.

Dentre os aspectos que justificam a escolha dessa turma, destacam-se o engajamento e a disponibilidade que muitos alunos costumam demonstrar em atividades que envolvem o trabalho em grupo. No entanto, observamos a resistência de uma parte da turma nas atividades de leitura e produção textual durante as aulas, refletindo na dificuldade de posicionamento crítico sobre diversas temáticas abordadas nos textos verbais ou não verbais.

Devemos salientar que essas lacunas na aprendizagem dos alunos podem ser consequências dos dois anos de ensino remoto devido ao isolamento social em decorrência da COVID-19. Não podemos ignorar as inúmeras aprovações de alunos com altos índices de falta e notas abaixo da média. Os discentes das escolas públicas estaduais receberam *chip* com internet para assistirem às aulas, realizarem pesquisas e manterem contato através dos grupos de *whatsapp* criados pela gestão da escola com o intuito de facilitar a comunicação e interação entre alunos, professores e núcleo gestor. Em contrapartida, essa iniciativa do governo não conseguiu suprir necessidades como autonomia, responsabilidade, interesse, organização. Nem mesmo nós, docentes, estávamos preparados para lidar com essa nova realidade durante e após a pandemia de Covid-19. Cabendo aos professores e alunos, o desafio de trabalhar para melhorar a escrita e a oralidade de alunos/as do 9º ano do ensino fundamental.

### 1.3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS: SITUANDO AS ESCOLHAS

A metodologia que adotamos neste trabalho possui uma abordagem, prioritariamente, qualitativa, uma vez que não pretendemos discorrer ou analisar dados estatísticos, mas apresentar uma pesquisa, que segundo Godoy (1995):

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

De forma desafiadora, os critérios de análise da pesquisa serão definidos pelo pesquisador que deverá realizar um estudo minucioso dos dados a partir dos métodos qualitativos. Vale ressaltar que embora a interação entre o pesquisador e o sujeito

pesquisado seja complexa, para Martins (2004) a flexibilidade é uma característica marcante nos métodos qualitativos, pois esse tipo de pesquisa envolve um estudo das ações sociais que podem ser individuais ou grupais. Nessa perspectiva, a autora salienta que os dados analisados:

Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la (MARTINS, 2004, p. 292).

Do ponto de vista metodológico, Godoy (1995) afirma que ao se colocar no papel do pesquisado, o pesquisador conseguirá compreender a realidade a partir da perspectiva similar dos sujeitos como fenômenos relacionados às interações, aos pensamentos e às atividades do dia a dia.

A respeito disso, Denzin e Lincoln (2006) definem a pesquisa qualitativa como um conjunto de práticas materiais e interpretativas da experiência humana, pois

[...] envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Consoante a essa orientação metodológica, devemos desenvolver atividades de escrita para que os estudantes planejem, escrevam, revisem e reformulem seus textos. E, para dar base aos questionamentos e proposições feitas neste trabalho, seguiremos uma metodologia de pesquisa-ação que Thiollent (1986) define como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 20).

Nessa perspectiva, Thiollent (1986) esclarece que apesar da pesquisa-ação ser uma forma de experimentação de uma situação real em que os pesquisadores interferem de forma consciente, ela não é constituída somente pela ação ou participação. Sendo necessário, portanto, produzir conhecimentos, participar de novas experiências, promover discussões e debates sobre as questões abordadas na pesquisa.

Assim, esse tipo de pesquisa se coadunou ao propósito do nosso estudo que, pela nossa participação consciente e participação e colaboração dos alunos sujeitos da pesquisa, construímos dados junto aos discentes e, por meio de reflexões teóricas práticas e da análise dos dados construídos, tornaram possível elaborar as Oficinas de Letramento almejadas.

#### 1.4 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este texto está organizado em quatro capítulos. Neste capítulo, apresentamos as considerações primeiras que contextualiza o estudo por meio de uma sucinta exposição acerca dos percursos formativos da professora pesquisadora, sua atuação profissional e as motivações que a levaram para a realização deste estudo. Ademais, explicitamos a questão, os objetivos, o campo de investigação e participantes da pesquisa. Posteriormente, discorreremos sobre a metodologia adotada neste trabalho.

No segundo capítulo, nos fundamentamos em Antunes (2003), Fávero, Andrade e Aquino (2000), Ferreira Junior e Forte-Ferreira (2020) cujos estudos estão centrados no ensino da oralidade e da escrita. Em seguida, dialogamos com Marcuschi (2005 e 2010), Bakhtin (1977 e 2003), Rojo e Barbosa (2015), Grijó (2012), Dell'Isola (2012) a respeito dos gêneros textuais/discursivos e seus aspectos sociodiscursivos. No que concerne à multimodalidade, daremos ênfase ao gênero tutorial em vídeo, especificamente nos estudos de Benfica (2012). Abordaremos também, questões relacionadas à democratização do acesso às novas tecnologias defendidos por Pagnoncelli (2008). *A posteriori*, aprofundaremos nos estudos sobre Letramento realizados por Kleiman (1995) e Cabral (2016 e 2019), ressaltando a relevância da aplicação de Oficinas de Letramento centradas numa aprendizagem mais significativa e atrativa para os discentes.

No terceiro capítulo, descrevemos e analisamos os dados construídos na pesquisa. Primeiramente, discorreremos sobre o diagnóstico a partir dos conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas dos discentes. Em seguida, relataremos o processo de criação das Oficinas de letramento, voltadas para a melhoria da leitura, da oralidade e da escrita.

Na sequência, apresentamos nossas considerações finais, evidenciando algumas reflexões sobre a análise dos dados construídos no processo de pesquisa, ousando apresentar outras performances possíveis. Por fim, encerramos com as

referências, apêndices e anexos.

## **2 ORALIDADE, ESCRITA E GÊNEROS TEXTUAIS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA ALÉM DO ESPAÇO ESCOLAR**

Dividido em três seções, neste segundo capítulo explicitamos as bases teóricas que fundamentam este trabalho dissertativo. Na primeira seção, focalizando a oralidade e a escrita dentro e fora da escola, dialogamos com estudiosos da área, tais como Antunes (2003), Fávero, Andrade e Aquino (2000), Ferreira Junior e Forte-Ferreira (2020), cujos estudos estão centrados no ensino da oralidade e da escrita. Na segunda, as reflexões teóricas estão centradas nos estudos dos gêneros textuais, particularmente o gênero tutorial em vídeo, e na multimodalidade. Para tanto, nos fundamentamos em autores como Marcuschi (2005 e 2010), Bakhtin (1977 e 2003), Rojo e Barbosa (2015), Grijó (2012), Dell'Isola (2012), Benfica (2012), Pagnoncelli (2008), dentre outros que discutem as temáticas. A terceira seção é construída, principalmente, dialogando com estudiosos como Kleiman (1995) e Cabral (2016 e 2019), acerca do letramento e das Oficinas de Letramento, centradas numa aprendizagem mais significativa e atrativa para os discentes.

### **2.1 ORALIDADE E ESCRITA NA ESCOLA E FORA DELA**

No contexto escolar, trabalhar com a oralidade e a escrita suscita refletir sobre: em que consiste o papel da escola diante da sociedade, relativo à competência comunicativa e como a oralidade é trabalhada no espaço escolar. Nos anos iniciais do ensino infantil, é como se tivéssemos a impressão de que nessa fase o mais importante seria desenvolver novos relacionamentos com a turma e o principal motivo para justificar sua ida à escola implicaria na socialização. Após essa fase, o foco direciona-se para a aprendizagem da leitura e da escrita cuja finalidade consistiria em adquirir conhecimentos teóricos das mais variadas disciplinas.

Todavia, com esses questionamentos, percebemos o quanto incorremos ao pensamento limitado de associarmos à aprendizagem dos alunos ao ambiente escolar, desconsiderando contextos que não fazem parte desse ambiente. Essa postura reflete a necessidade de inserirmos na rotina da sala de aula os aprendizados e conhecimentos que eles trazem de fora da escola, notadamente os relacionados à

oralidade e à escrita. Obviamente, isso não é uma prática tão simples para o ensino de língua, pois requer planejamento, sensibilidade e escuta, tanto do professor quanto de seus alunos. Infelizmente, por vezes, nossos alunos estão habituados a acreditarem que o que aprendem fora da escola não é importante e muito menos podem ser vistos como relevantes para a sala de aula.

Nesse contexto, a supervalorização da língua escrita em detrimento da língua falada ainda permanece enraizada em muitas escolas. A respeito disso, Fávero, Andrade e Aquino (2000) afirmam que

[...] parece consenso que a língua falada deva ocupar lugar de destaque no ensino de língua. A motivação para que essa modalidade seja trabalhada com tal relevo se dá de um lado, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua. Por outro lado, a fala influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2000, p. 10 -11).

Embora o ensino da língua falada venha ganhando notoriedade nos estudos linguísticos devido à sua importância para a aquisição da língua escrita e ao desenvolvimento da competência linguística, a fala é vista por muitos gramáticos como lugar de erro. Nessa perspectiva e com base em pesquisas sobre a fala e a escrita, Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 9) ressaltam que “A escrita tem sido vista como estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto”.

Nesse sentido, Ferreira Junior e Forte-Ferreira (2020, p. 13) afirmam que há uma carência da modalidade oral em sala de aula, pois a língua escrita “continua ocupando um lugar de supremacia nos espaços escolares”, logo

[...] a fala é vista equivocadamente como uma modalidade que não exige do falante uma preparação para o seu uso. Pensar a língua neste sentido é desprezar a sua complexidade e ignorar a sua função dentro dos mais variados processos interativos em diversas situações de comunicação que podem ser formais ou informais (FERREIRA JUNIOR; FORTE-FERREIRA, 2020, p. 14).

Dentre os aspectos que devem ser considerados no trabalho com a língua oral, Ferreira Junior e Forte-Ferreira (2020) ressaltam o contexto social e histórico do falante para que viabilize uma análise do diálogo e das produções discursivas, baseando-se nas diversas situações de uso da fala.

A relevância dessa discussão é pertinente, pois observamos o quanto o ensino da oralidade está cada vez menos recorrente na sala de aula, muitas vezes limitando-se, simplesmente à produção de seminários cujo processo de elaboração desse gênero oral recai na reprodução de pesquisas feitas em *sites* ou livros, ou seja, os alunos não planejam suas falas através da produção de um roteiro, reafirmando o quanto o ensino da oralidade é uma prática desvalorizada. O que nos faz refletirmos sobre o reflexo dessa prática no ensino de língua, pois a oralidade para Lisboa e Forte-Ferreira (2020, p. 30), “[...] muitas vezes, não é vista como objeto de ensino. Como uma modalidade que requer planejamento constante, isto implica dizer que não haveria muito tempo para o enunciador planejar e rever seu texto, como ocorre com a escrita”.

Ao discorrer sobre o gênero seminário, percebemos, nitidamente, o quanto nos distanciamos de nosso papel enquanto formadores de alunos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Afinal, seria mesmo mais prático, como critério de avaliação, exigir ou pedir que os alunos apresentem seus trabalhos, mas utilizando suas próprias palavras ou o que conseguiu entender sobre o tema? Em que consistiria essa postura docente? Os alunos conseguiriam aprender algo produtivo desse modo? Trata-se, portanto, de revermos nossas aulas para não reproduzirmos, diariamente, práticas bastante questionáveis mesmo que pareça mais confortável.

Assim como Fávero, Andrade e Aquino (2000), acreditamos que o ensino da oralidade não deve ser visto de forma isolada e sem que se estabeleça uma relação com a escrita, pois ambas estão relacionadas mutuamente. Trata-se, portanto, que o aluno seja capaz de adequar sua fala às diferentes situações comunicativas, sabendo o que dizer e como fazer.

Dessa forma, os autores como Ferreira Junior e Forte-Ferreira (2020, p. 13) propõem que devemos “criar possibilidades de uso da língua em diversos contextos para que o aluno compreenda quando e onde usar os diferentes níveis de linguagem necessários à sua prática comunicativa”. Trata-se, pois, de trabalharmos a língua nas suas diversas modalidades cujas estratégias sejam elaboradas de forma que o aluno consiga desenvolver competências discursivas. Conforme Ferreira Junior e Forte-Ferreira (2020):

Não basta apenas reproduzir textos orais ou oralizar textos escritos, é necessário saber produzi-los e identificar, em cada texto, as

características básicas de cada gênero, os propósitos comunicativos e as situações em que deverão ser utilizados (FERREIRA JUNIOR; FORTE-FERREIRA, 2020, p. 26).

Não pretendemos estabelecer uma dicotomia entre a fala e a escrita. E, ao discorreremos sobre ambas, partimos, portanto, de uma perspectiva em que a fala e a escrita são atividades comunicativas e práticas sociais situadas no uso da língua. A respeito disso, Marcuschi (2010, p. 27) corrobora ao afirmar que “[...] a relação se funda num *continuum* e não numa dicotomia polarizada”, rejeitando o que o autor considera ser uma visão em que a “[...] dicotomia estrita tem o inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como lugar da norma e do bom uso da língua” (MARCUSCHI, 2010, p. 28).

Claramente, enquanto docentes atuantes na sala de aula do ensino básico, em algum momento nos detivemos à definição da fala como representação da escrita, talvez para facilitar a compreensão dos alunos ou até mesmo pelo nosso desconhecimento teórico, visto o equívoco dessa afirmação. Provavelmente, desconstruiríamos um pouco dessa ideia ao pensarmos no homem como um ser que fala, mas não um ser que escreve, como afirma Marcuschi (2010). O mesmo autor salienta que a oralidade e a escrita são essenciais na sociedade, cabendo a nós sabermos distinguir seus contextos de uso e seus papéis para não cometermos atitudes preconceituosas, desconstruindo a ideia de supremacia entre as duas modalidades de uso da língua.

Assim como a oralidade, a escrita também está inserida em vários contextos sociais como a escola, a família ou em atividades práticas e rotineiras como a ida a um supermercado, ao cinema com amigos, por exemplo. Logo, não poderíamos dissociar os contextos e condições de uso que nossos alunos utilizam a oralidade e a escrita dentro da escola e fora dela.

A oralidade é inerente ao ser humano e estará associada à escrita como atividade comunicativa. Marcuschi (2010, p. 25) define oralidade como “[...] uma prática que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. Com isso, o autor conclui

[...] pode-se dizer que discorrer sobre as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e

escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade *versus* letramento) (MARCUSCHI, 2010, p. 34).

Com essa compreensão, para trabalhar com a produção de textos é necessário atentar para o processo de retextualização definido por Marcuschi (2010, p. 46) como “[...] um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita”. Nossos alunos podem até desconhecer esse processo, talvez por não ter sido apresentado, estudado ou posto em prática na sala de aula. Todavia, não podemos desconsiderá-lo, mas inseri-lo como atividades que devem torna-se recorrentes dentro e fora da escola. Afinal, é fundamental propormos atividades de retextualização que possibilitem ao aluno reformular, reescrever e transformar textos orais, escritos, formais, informais.

Assim, defendemos que inserir estratégias de leitura e escrita em nossas aulas de língua portuguesa auxiliam num maior envolvimento dos alunos em atividades de compreensão do texto ou como Marcuschi (2010, p. 47), sabiamente, menciona “[...] o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer”. Nesse viés, trabalharemos com um ensino de língua que promova uma maior dinamicidade, produtividade e criatividade dos alunos, adotando, principalmente, o aspecto textual-discursivo em contextos que envolvam situações para além dos muros da escola.

## 2.2 GÊNEROS TEXTUAIS E MULTIMODALIDADE: FOCALIZANDO O GÊNERO TUTORIAL EM VÍDEO

Por acreditarmos que a escola é um lugar onde convivemos e aprendemos uns com os outros, um espaço onde exercemos o diálogo e desenvolvemos a cidadania, pautaremos nossos estudos e nossas análises na concepção de linguagem como prática social de comunicação entre os indivíduos, na qual a língua será vista como uma atividade de interação entre sujeitos. E ao interagirmos pela linguagem, realizamos uma atividade discursiva em que escolhemos o que dizer, para quem dizer e como dizer, considerando principalmente, o contexto histórico em que essa situação ocorre.

E, pensando nisso, Rojo e Barbosa (2015) afirmam que falamos e escrevemos

por meio de gêneros, sejam em situações formais ou cotidianas. As autoras salientam que “Os gêneros discursivos permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e utilizamos sem nos dar conta disso. Mas, geralmente, se sabemos utilizá-los, conseguimos nomeá-los” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 17). Sendo assim, os gêneros seriam entidades que funcionariam tanto na vida cotidiana quanto pública e utilizaríamos para nos comunicarmos e interagirmos uns com os outros, pois

[...] dessa forma, tudo o que ouvimos e falamos diariamente se acomoda a gêneros discursivos (preexistentes, assim como o que lemos e escrevemos. Nossas atividades que envolvem linguagem, desde as mais cotidianas como a mais simples saudação até as públicas (de trabalho, artísticas, científicas, jornalísticas etc.) se dão por meio da língua/linguagem e dos gêneros que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido para o outro (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18).

Nesse sentido, Rojo e Barbosa (2015) argumentam que não precisamos ser professores de português ou linguistas para (re)conhecermos e designarmos os gêneros, pois os gêneros são definidos a partir de seus aspectos sociodiscursivos. Entretanto, em nossa prática docente em sala de aula, acreditávamos ser mais simples para nossos alunos compreenderem o que são tipos textuais do que gêneros textuais (visão adotada por grande parte dos livros didáticos) e, muitas vezes, ainda atribuíamos sentido semelhante para ambos.

Atualmente, com a ampliação dos nossos estudos, passamos a refletir sobre nosso conhecimento a respeito dos gêneros textuais, quais concepções temos sobre eles e como podemos inseri-los em nossas aulas de forma que os alunos compreendam os propósitos comunicativos e se tornem produtores de seus próprios textos.

A fim de que o aluno tenha uma progressão na escrita, para Grijó (2012) é fundamental compreender o que é gênero textual e a sua função na sociedade. No que refere ao propósito comunicativo, a autora acrescenta que:

É também relevante que o aluno, enquanto produtor de texto, tenha a noção da intencionalidade, isto é, escrever com qual intenção – Comunicar? Convidar? Solicitar? Requerer? Reclamar? Anunciar? [...] Concomitante à noção do gênero, torna-se essencial saber qual gênero textual será usado para atingir o seu propósito comunicativo, ou seja, como os diversos gêneros se relacionam com a situação de produção? Essas situações mostram nitidamente que os alunos

devam reconhecer os gêneros para desenvolverem competências sociocomunicativas em quaisquer situações que a sociedade atual lhes exija (GRIJÓ, 2012, p. 70).

Sobre o conceito de gênero, Dell'Isola (2012, p. 9) considera que “Embora seja uma noção fundamental na definição da própria linguagem, verifica-se que os conceitos de gênero como categoria textual-discursiva variam de acordo com a perspectiva abordada pelos teóricos”. Não podemos ignorar que, de certa forma, as inúmeras definições de gêneros textuais/discursivos e a diversidade de estudiosos e linguistas nos deixam inseguros e confusos concernente à inserção ou não de conceitos de gêneros na sala de aula. Para Dell'Isola (2012):

São várias as perspectivas teóricas no tratamento dos gêneros. Cada teórico sustenta a noção de gênero em uma base específica com foco em uma ou mais de uma destas perspectivas: social, histórica, dialógica, comunicativa, sistêmica-funcional, sócio-retórica, etnográfica, instrucional, interacionista, sócio-discursiva, analítico, crítica, cultural, dentre outras (DELL'ISOLA, 2012, p. 9).

Embora a autora ressalte que esses modelos não representam todas possibilidades teóricas existentes e nem consistiriam numa classificação rígida, estanque, é perceptível que os gêneros apresentam algumas regularidades no que se refere aos aspectos estruturais e que são atividades sociais. Dentre as concepções de gênero textual/discursivo, destacamos, por exemplo, Bakhtin (1977, p. 92) um dos teóricos que é referência nos estudos sobre gêneros discursivos e que os define como “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que chamamos *gêneros do discurso*”. Para Bakhtin (2003), um enunciado é algo dito, seja na forma escrita ou pensada, concreto e único que teria uma significação através da língua/linguagem para sua materialização. Enquanto para Marcuschi (2005), os gêneros textuais, materializados em situações comunicativas cotidianas, são os textos

[...] que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas constituindo em princípio listagens abertas (MARCUSCHI, 2005, p. 96).

Ao agirmos na sociedade por meio da linguagem, é importante que nossos alunos aprendam a utilizar os gêneros textuais orais, escritos ou multimodais adequados a cada situação comunicativa dentro e fora da escola. Assim como não devemos limitar o ensino de produção textual à modalidade escrita, o trabalho com gênero não deve se restringir apenas aos seus aspectos formais. A respeito disso, Benfica (2012) afirma que:

À luz dessas considerações, podemos concluir que o trabalho com os gêneros em sala de aula não deve ser reduzido aos aspectos formais, uma vez que eles não são determinados só pela forma, mas também pela função, pelo suporte, pelo contexto em que circulam e, sobretudo, pela ação de linguagem que efetivam nos contextos sociais em que ocorrem (BENFICA, 2012, p. 31).

A respeito da influência dos gêneros textuais na construção de sentido do texto e num ensino de língua que esteja de acordo com o contexto no qual os estudantes estejam inseridos, Pagnoncelli (2008) reitera que

[...] não devemos artificializar o contato com a língua materna, mas ao contrário, nós professores devemos envolver nossos alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que eles consigam, com criatividade e consciência, escolher meios adequados aos fins que desejamos alcançar (PAGNONCELLI, 2008, p. 4).

Entendemos, desse modo, que no ensino de língua não podemos considerar o texto como algo acabado, pronto, mas como um todo organizado de sentido e que promove a reflexão crítica e a imaginação. Entretanto, reconhecemos que seria quase utópico pensar que os livros didáticos adotados nas escolas englobariam uma grande diversidade de gêneros recorrentes no dia a dia dos nossos alunos. Os professores não deveriam restringir o estudo dos gêneros aos textos do material didático. Nessa perspectiva, adotamos a noção de texto como unidade básica de ensino e não como pretexto para atividades sobre a língua falada ou escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Considerando relevante promover, durante as aulas, uma democratização do acesso às novas tecnologias, ao escolhermos centrar as atividades de ensino-aprendizagem da língua(gem) no gênero textual tutorial em vídeo, exploraremos um trabalho direcionado tanto para a escrita quanto para a oralidade dos estudantes. Conforme Pagnoncelli (2008, p. 11), essa colaboração é fundamental, pois a “*Internet* é uma estrada de informação uma infovia, veículo e prática de comunicação e

expressão”. E, concebendo o gênero como uma entidade complexa, dinâmica e multidimensional, pois engloba aspectos sociais, políticos e textuais, focaremos no gênero tutorial não como um fim, mas como meio, partindo para o ensino *com* o gênero e não *sobre* o gênero.

Vale ressaltar que, embora não seja um gênero tão recente, Santiago *et al.* (2014 *apud* Santiago 2013b) define o tutorial

[...] com base numa percepção geral do que se entende fundamentalmente por gênero textual, podemos afirmar que o tutorial é um gênero, uma vez que está ambientado em um certo domínio social de comunicação, possui um dado público-alvo e um propósito bastante claro que o determina. Nesse sentido, observamos que os tutoriais são caracterizados como textos instrucionais que são elaborados propendendo à utilização de um sistema baseado nas indicações nele mostradas. Para tanto, é utilizada uma linguagem permeada de termos (SANTIAGO, 2013b, p. 37).

A multimodalidade vincula-se ao gênero tutorial em vídeo pela utilização da linguagem verbal e não-verbal. A produção do gênero textual através da retextualização e envolvendo as diversas modalidades de linguagem, torna-se atrativa para seus produtores, no caso, os alunos, que construirão textos autorais para além da escrita e com temáticas escolhidas por eles. O texto multimodal ou multissemiótico é definido por Rojo e Barbosa (2015) como

[...] aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108).

Segundo Antunes (2003, p. 51), tanto a fala quanto a escrita correspondem a uma interação verbal que ocorre entre dois ou mais interlocutores. A primeira se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores alternam seus papéis de falante e ouvinte de modo que o discurso “vai sendo produzido, assim, coletivamente produzido, negociado, ao mesmo tempo em que vai sendo planejado, e sua sequência é determinada, quase sempre, na própria continuidade do diálogo”. Entretanto, na segunda interação, a autora afirma que a “recepção é adiada”, pois os

interlocutores não “ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço”. Logo, podemos depreender que a escrita possui condições de produção e recepção distintas das atribuídas à fala.

### 2.3 LETRAMENTO E OFICINAS LETRAMENTO: O TRABALHO COM PRÁTICAS SITUADAS COM A REALIDADE

Discorrer sobre o ensino de língua portuguesa e a prática docente nas escolas públicas exige, inevitavelmente, uma visão mais ampla e crítica dos aspectos relacionados aos materiais adotados pelo professor, especificamente o uso do livro didático - LD. Reconhecemos que apesar dos avanços nas abordagens sobre leitura, escrita e na variedade de gêneros textuais inseridos nos LDs, ainda notamos uma precariedade do uso que uma grande parte dos professores fazem dessa ferramenta de trabalho. Infelizmente, o trabalho com leitura e escrita no contexto escolar é, prioritariamente, limitado aos textos do livro didático.

A respeito disso, Grijó (2012, p. 74) aponta “a dependência do professor dos modelos de ensino da escrita veiculados nos livros didáticos”. Por isso, segundo a autora, é fundamental que haja um maior envolvimento dos professores durante a escolha do livro didático, pois o

[...] problema maior é que temos consciência de que as nossas leituras e escritas no cotidiano acontecem em práticas sociais, lomos e escrevemos por causa das nossas necessidades: informar, discutir, trabalhar, etc. É relevante ressaltar o papel do educador como produtor da proficiência em seus alunos no ato de ler e escrever, evidenciando a função social dessas atividades (GRIJÓ, 2012, p. 73 - 74).

Assim como a autora, acreditamos que se não houver uma análise apurada do LD ou se o professor não propuser atividades bem elaboradas e atrativas, será difícil formar leitores e escritores competentes. Entretanto, ressaltamos que o livro didático não deve ser o único meio ou suporte pelo qual deva ocorrer o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Como podemos incentivar o aluno a se tornar sujeito ativo de sua própria aprendizagem se, comumente, recorremos a um modelo de ensino conteudista durante as aulas? Esse ensino ultrapassado e centrado na transmissão de conteúdos suprime a autonomia do aluno, que muitas vezes, não costuma ter o direito de

escolher os assuntos que lhe interessa. Como resultado, as aulas de leitura e de escrita acabam tornando-se pouco produtivas e descontextualizadas.

A respeito disso, Cabral (2019) considera que:

Para que o ler e o escrever sejam produtivos, devemos concebê-los como práticas contextualizadas, com propósitos comunicativos reais, impulsionados pela necessidade de entender, de se fazer entender, de registrar esse entendimento, graficamente, levando em conta as intenções das ações. Todavia, nem sempre a escola trabalha nessa perspectiva (CABRAL, 2019, p. 159).

Nesse contexto escolar permeado por mudanças, ressaltamos a importância dos estudos sobre letramento, que segundo Cabral (2019), visam não só promover a reflexão sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, como também “tenta banir definitivamente práticas mecânicas de ensino instrumental da leitura e da escrita, centradas na e para a escola [...]” (CABRAL, 2019, p. 160). Esse tipo de letramento é considerado pela autora como escolar, pois não valoriza ou desconsidera os usos reais da linguagem dentro e fora do contexto escolar.

Se pensarmos na supremacia que a língua escrita exercia nos espaços escolares, nos limitaríamos a acreditar que o letramento estaria restrito ao ambiente escolar cuja função seria a alfabetização e o processo de aquisição de código. No entanto, a competência discursiva envolve habilidades de compreensão, interpretação e posicionamento crítico em diversos contextos. Conforme Kleiman (1995):

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua - como lugar de trabalho -, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Nessa perspectiva, a autora ressalta que o letramento ultrapassa a modalidade escrita ensinada nas instituições de ensino uma vez que as práticas de letramento vão além do contexto escolar. Por isso, o professor deve trabalhar com a leitura como prática social e que esteja inserida às situações do cotidiano de seus alunos, entendendo o texto não como um aglomerado de palavras ou frases soltas, mas

compreendendo-as a partir de seu contexto e produção de sentidos.

Em um Projeto de Letramento, a leitura e a escrita não podem ser centradas apenas nos aspectos formais, mas como práticas sociais situadas com a realidade, considerando contextos dentro e fora da escola. Enquanto agentes de letramento, professor e aluno podem construir e compartilhar aprendizados, visto que os saberes científicos e experienciais transpassam as práticas de letramento tipicamente escolar.

Com foco nas necessidades formativas do aluno, a aplicação de Oficinas de Letramento concentra-se numa aprendizagem mais significativa e que desperte o interesse do aluno. Logo, para Cabral (2016), as Oficinas de Letramento conceituam-se como:

Proposta de sistematização de atividades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, concebidas como práticas sociais, centradas nos usos reais e contextualizados da linguagem, materializadas em quatro passos, a saber: diagnóstico dos conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas do aprendiz; sistematização das atividades motivadoras; sistematização da (re)construção dos novos conhecimentos e avaliação do processo (CABRAL, 2016, p. 514).

Cabe ao docente planejar, de forma sistemática, atividades que visem o ensino-aprendizagem significativo da leitura e da escrita. Nas Oficinas de Letramento, a (re)construção do conhecimento ocorre de forma coletiva, pois professor e aluno podem aprender em conjunto. Nesse sentido, Cabral (2019) reitera que

[...] é necessário que as situações de ensino-aprendizagem sejam claras e diversificadas, de forma que os alunos aprendam a partir de seus interesses, de itinerários de apropriação dos saberes e desenvolvimento de suas capacidades, construindo saberes significativos e úteis à vida dentro e fora da escola (CABRAL, 2019, p. 160 - 161).

Salientamos, pois, que essas atividades devem ser instigantes e elaboradas de modo que promova a interação e o compartilhamento dos conhecimentos que serão construídos conjuntamente entre os agentes de letramento envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem.

Ao aprofundarmos nossos estudos sobre Projetos de Letramento, reconhecemos o quanto é necessário ir além de diagnósticos referentes à leitura e à escrita dos nossos alunos.

Para que a leitura e escrita sejam baseadas nas experiências do dia a dia,

torna-se imprescindível nos questionarmos e repensarmos sobre teoria e prática. Afinal, inserir em nossas aulas novas abordagens que estejam relacionadas ao cotidiano requer um tempo maior para planejar, organizar nossas ações e propor práticas mais significativas tanto para o aluno quanto para o professor.

### **3 DIALOGANDO COM OS DADOS CONSTRUÍDOS: REFLEXÕES SOBRE AS PERFORMANCES**

#### **3.1 DIAGNÓSTICO INICIAL: OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS, INTERESSES E NECESSIDADES FORMATIVAS DOS DISCENTES**

O ponto de partida para traçarmos uma análise do diagnóstico inicial dos partícipes desta pesquisa ocorreu com a aplicação de um questionário, seguindo uma das sugestões apresentadas no primeiro passo das Oficinas de Letramento propostas por Cabral (2018). A elaboração de um questionário, conforme Gil (2008), é constituída com base nos objetivos da pesquisa levando em consideração questões mais específicas. O autor define questionário como

[..] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários auto-aplicados (GIL, 2008, p. 121).

Durante esse primeiro momento de aplicação do questionário, explicamos para os participantes sobre a importância de estarem atentos às respostas dadas e que poderiam perguntar quando não ficasse claro o que a questão pedia. Entretanto, observamos que muitos discentes estavam inseguros sobre suas respostas, argumentando que estariam incorretas, mas deixamos claro que eles deveriam responder com base nos seus conhecimentos e não poderíamos interferir nas suas respostas. Outrossim, esclarecemos que o objetivo do questionário era investigar os conhecimentos prévios que eles tinham sobre oralidade, escrita e quais seus interesses e necessidades formativas.

Vale ressaltar que a nossa pesquisa foi iniciada quando os alunos estavam no nono ano do Ensino Fundamental II e, conseqüentemente, demos continuidade aos

nossos estudos neste ano em que os participantes estão cursando o 1º ano do Ensino Médio. A turma de 1º ano A, na qual lecionamos a disciplina de Língua Portuguesa, está composta por 27 discentes. Porém, no dia que aplicamos o questionário estavam presentes 22 (vinte) participantes. Nesse contexto, ressaltamos que os 5 (cinco) discentes faltosos possuem alto índice de infrequência e reproduzem essa prática semanalmente.

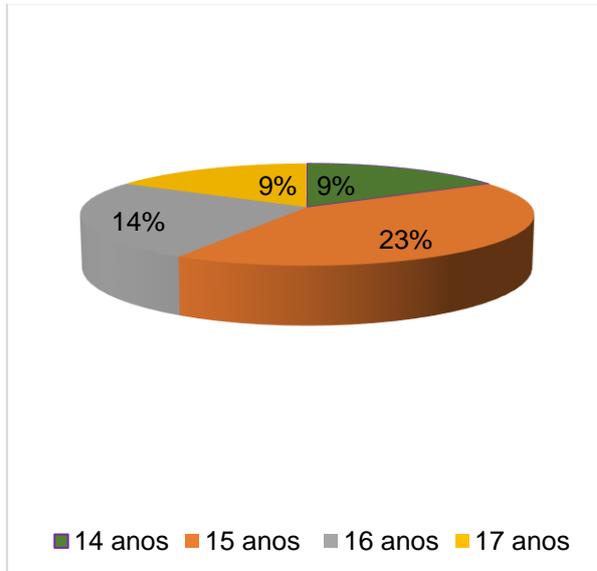
Uma das estratégias adotada pela instituição de ensino foi o programa Busca Ativa Escolar cujo plano de ação tem como objetivo diminuir e/ou evitar a evasão e o abandono escolar, fazendo um acompanhamento das crianças e dos adolescentes para que eles concluam a educação básica. Pois, consideramos que a ausência nas aulas compromete, principalmente o processo de ensino-aprendizagem. Em vista disso, concordamos com Medeiros, Soares e de Paula (2021) quando afirmam que

[...] é notável a presença e influência de diversos fatores nessa grande problemática que circunda a educação brasileira: evasão/infrequência escolar, ou seja, o abandono escolar não possui apenas uma causa, pois ela é motivada por inúmeros condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais, relacionada ao poder público, à família e também ao aluno quando se trata de suas decisões individuais no que se refere principalmente àqueles que estão nas fases finais do ensino fundamental e no ensino médio, que no censo escolar representam as maiores taxas de abandono escolar (MEDEIROS, SOARES E DE PAULA, 2021, p. 11-12).

Esse cenário permeia as escolas que carecem, sobretudo, de um diálogo mais próximo com as famílias dos estudantes a fim de minimizar alguns problemas que limitam e interferem no processo de ensino-aprendizagem e na permanência dos alunos. Além disso, faz-se necessário construir, juntamente, com a comunidade escolar, a gestão e os estudantes, um novo olhar para a escola como um espaço de transformação de sujeitos críticos, capazes de construir e reconstruir conhecimentos.

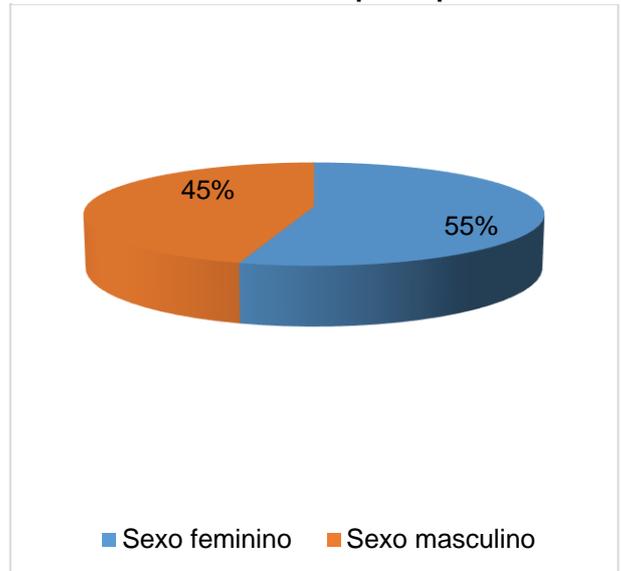
A respeito disso, observemos, a seguir, os gráficos 1a e 1b:

GRÁFICO 1a - Faixa etária



FONTE: Elaborado pela autora (2023)

GRÁFICO 1b - Gênero dos partícipes

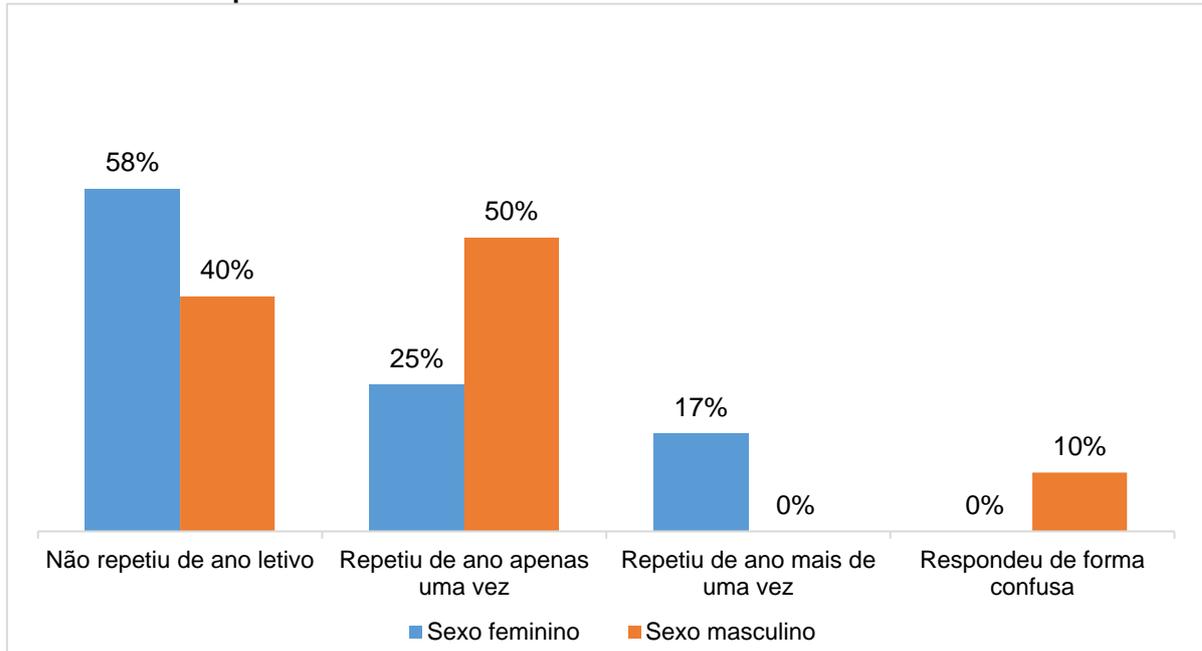


FONTE: Elaborado pela autora (2023)

Inicialmente, o questionário abordava 3 (três) questões relacionadas à identificação dos partícipes. Na primeira questão, perguntávamos sobre a faixa etária dos participantes cujos dados apontam que 14% tinham 14 (catorze) anos e iriam completar os quinze anos ainda neste ano, enquanto os 23% dos participantes já tinham 15 (quinze) anos. Destaca-se também que os discentes que já estavam fora de faixa entre 16 (dezesesseis) e 17 (dezesete) anos compunham, cada um deles, os 9% da turma de 1º ano do Ensino Médio. Em relação ao gênero dos discentes que responderam ao questionário, conforme o gráfico 1b, 55% dos partícipes eram do sexo feminino e 45% do sexo masculino.

Dando continuidade ao processo de identificação e caracterização dos partícipes, solicitamos que eles respondessem à pergunta do questionário referente ao fato deles terem repetido de ano e a quantidade de vezes que isso ocorreu. Esses dados são apresentados no gráfico que segue.

GRÁFICO 1c – Repetiu de ano



FONTE: Elaborado pela autora (2023)

Podemos observar que 58% das partícipes e 40% dos partícipes responderam que não repetiram de ano. Em contrapartida, 50% dos partícipes e 25% das partícipes afirmaram que repetiram de ano apenas uma vez. Os dados também apontam que 17% dos partícipes tinham reprovado de ano mais de uma vez. No que refere aos 10% dos partícipes que responderam de forma confusa há duas justificativas: primeiramente, perguntávamos se os partícipes tinham repetido de ano e se a resposta fosse afirmativa, os discentes deveriam responder qual(is) anos seriam. Com base na leitura de todo o questionário e nas suas respostas, acreditamos que houve um problema de leitura e compreensão da pergunta, pois os partícipes afirmaram que não repetiram de ano, mas em seguida, especificaram que repetiram o 1º ano do Ensino Médio. Isso reflete o quanto nossos alunos têm dificuldades de compreensão textual e reconhecimento dos gêneros textuais e seus propósitos comunicativos. Nessa conjuntura, Antunes (2002) afirma que os textos

[...] não são determinados simplesmente por seus elementos imanentes. Vão além e atingem fatores contextuais que, na verdade, o condicionam, o determinam e lhe conferem propriedade e relevância. Ou seja, é preciso chegar ao nível das **práticas sociais** e ao nível das **práticas discursivas**, onde, de fato, se definem as convenções do uso adequado e relevante da língua. Desde estas dimensões - complexas e alargadas - é que se pode perceber como são os textos concretos, os textos historicamente reais, que circulam nas relações interpessoais (ANTUNES, 2002, p. 68, grifos da autora).

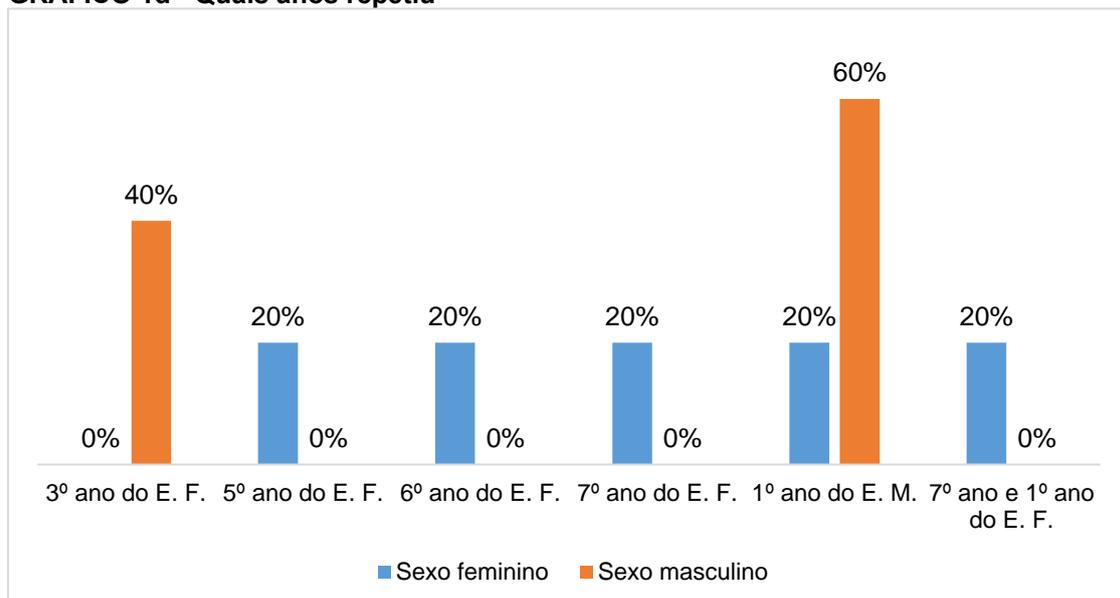
Assim como Antunes (2003, p. 67), concordamos que a leitura seja parte da interação verbal com a escrita, constituindo uma “atividade de interação entre os sujeitos” na reconstrução dos sentidos e das intenções pretendidos pelo texto. Conseqüentemente, a autora ressalta a importância do reconhecimento dos gêneros textuais para que os leitores desenvolvam habilidades de leitura, escrita e produção textual de forma eficiente e contextualizada.

No que se refere ao gráfico 1c, salientamos outro aspecto relevante sobre os partícipes que se configura como um dos grandes problemas do sistema educacional brasileiro: a reprovação escolar. Para Mota *et al.* (2008), retomar discussões sobre os fatores que determinam esse entrave, apontando culpados ou responsáveis não seria uma solução, pois

[...] é notório que a qualidade da educação não é restrita exclusivamente aos aspectos sociais, mas também leva em conta o contexto no qual se dá a aprendizagem, o que inclui a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor no seu cotidiano, o convívio no ambiente escolar, as experiências positivas e negativas (MOTA *et al.*, 2008, p. 2).

Torna-se necessário, também, considerarmos que fatores externos ao ambiente escolar, como o contexto familiar, a comunidade em que mora ou aspectos cognitivos, também podem influenciar no processo de aprendizagem dos discentes. No gráfico que segue, apresentamos esses dados.

**GRÁFICO 1d - Quais anos repetiu**



FONTE: Elaborada pela autora (2023)

Os resultados do gráfico 1d, apontaram, no primeiro momento, para a incidência de 20% de partícipes do sexo feminino que repetiram o 5º, 6º e 7º anos, totalizando 80% das partícipes. Além disso, destacamos que 20% das partícipes reprovaram tanto o 7º ano do Ensino Fundamental II quanto o 1º ano do Ensino Médio. Verificamos também que os 40% dos partícipes que repetiram o 3º ano do Ensino Fundamental I não eram alunos da instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada, pois como a escola faz parte da rede estadual de ensino, as turmas que ainda estão, de certa forma, liberadas pela prefeitura são nonos anos devido às questões de localização e abrangências de escolas na área.

Outrossim, podemos verificar que 60% dos partícipes fazem parte de um alto índice de repetência no 1º ano do Ensino Médio. Esse dado pode ser um reflexo do período pós-pandemia, pois nos anos anteriores, durante a Pandemia de COVID-19, o ensino presencial passou a ser remoto, suscitando adversidades que vão desde o acesso à internet ao processo de ensino-aprendizagem. E, como estratégia para evitar o alto índice de reprovação, o abandono e a evasão escolar, as instituições de ensino aprovaram os discentes para a série seguinte desde que tivessem um mínimo de participação possível, que variava entre presença na aula online, entrega de atividades ou avaliações bimestrais. Nesse contexto, ressaltamos que apesar da turma na qual a pesquisa foi realizada ser do ano passado, alguns alunos permaneceram na escola, mas outros saíram no ano seguinte.

Esses momentos turbulentos nos instigaram a questionar a nossa prática e nossos conhecimentos, mas Freire afirma que (1989):

Não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática. Não podemos duvidar, por exemplo, de que sabemos se vai chover ao olhar o céu e ver as nuvens com uma certa cor. Sabemos até se é chuva ligeira ou tempestade a chuva que vem. Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos "lendo", bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta (FREIRE, 1989, p. 40).

Segundo Freire (1989, p. 40), a prática nos ensina e devemos ir além do conhecimento que adquirimos com ela, pois necessitamos conhecer de forma mais profunda "as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos".

Assim, evidenciamos que repensar sobre a nossa prática pode nos conduzir ao processo de (re)construção do conhecimento e à reinvenção do nosso fazer pedagógico, contribuindo para um ensino de língua que tenha como foco situações reais de comunicação entre os sujeitos sujeitos ativos da interação comunicativa. Desse modo, reiteramos que a comunicação desempenha um papel fundamental em nossas vidas, uma vez que interagimos para compartilhar sentimentos, experiências, informações e conhecimentos uns com os outros. Além disso, ela nos permite construir laços e relações seja no ambiente familiar, na escola, no trabalho e em outros contextos do dia a dia.

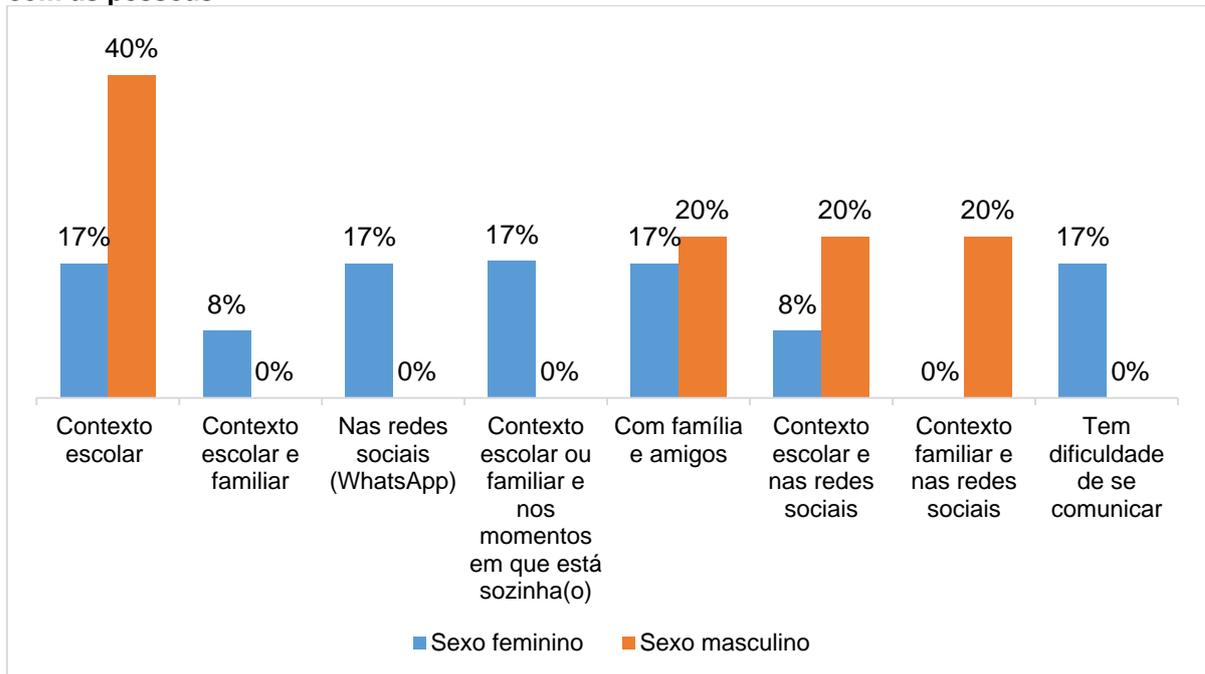
Nesse sentido, nossas análises fundamentam-se na concepção de linguagem como processo de interação e que se constitui como elemento essencial para as relações sociais, tornando os falantes sujeitos ativos. Com base nessa proposta, Geraldi (2011) afirma que

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2011, p. 34).

Portanto, reconhecer a linguagem como uma atividade de interação humana implica também numa preocupação com o ensino de língua. O autor defende que é mais importante estudar as relações que ocorrem entre os sujeitos durante os momentos de fala do que se preocupar com classificações das sentenças.

A partir dessa discussão, investigamos em que situações do dia a dia os partícipes tinham maior facilidade de se comunicar. Vale evidenciar que não delimitamos quais seriam os possíveis contextos em que essas situações comunicativas deveriam ocorrer, cabendo aos participantes a autonomia de relatarem a ocorrência desses eventos. No gráfico que se segue, explicitamos os contextos mencionados pelos discentes.

**GRÁFICO 2a - Situações do dia a dia em que o partícipe possui maior facilidade de se comunicar com as pessoas**



FONTE: Elaborado pela autora (2023)

Com base nos dados do gráfico, podemos observar que 40%, um número bastante significativo dos partícipes, consideram a escola um ambiente onde eles possuem maior facilidade de se comunicar, pois estão em contato com os amigos, principalmente durante o intervalo e nas atividades em grupo. Em contrapartida, 17% das partícipes ressaltaram que consideram o contexto escolar ou familiar como situações em que possuem maior facilidade para se comunicar, mas na maior parte do tempo, costumam falar sozinhas. E, apesar se tratarem de ambientes que fazem parte da rotina dos participantes e do convívio com outras pessoas, observamos que apenas 8% das partícipes afirmaram que se comunicam com maior facilidade no contexto escolar e familiar.

A respeito do uso da língua em diversos contextos, Ferreira e Forte-Ferreira (2010, p. 13) argumentam que “É preciso criar possibilidades de uso da língua em diversos contextos para que o aluno compreenda quando e onde usar os diferentes níveis de linguagem necessários à sua prática comunicativa”. Dessa maneira, os alunos poderão exercer atividades de uso e práticas da linguagem a fim de desenvolver sua competência comunicativa e linguística.

É interessante frisar que 17% das partícipes possuem dificuldades de se comunicar tanto no ambiente familiar quanto escolar, destacando a timidez como um fator que interfere no processo de interação. No entanto, 17% das partícipes

afirmaram que gostam bastante de se comunicar por meio das redes sociais porque não se sentem confortáveis com contato físico com outras pessoas. Em conformidade com Forte e Forte-Ferreira (2020, p. 15), é preciso que a escola reconheça a importância de um ensino de língua que possibilite “ao usuário da língua diferentes formas de interação para que o aluno possa agir por meio da língua oral ou escrita”, considerando-se também o contexto social do qual os discentes fazem parte.

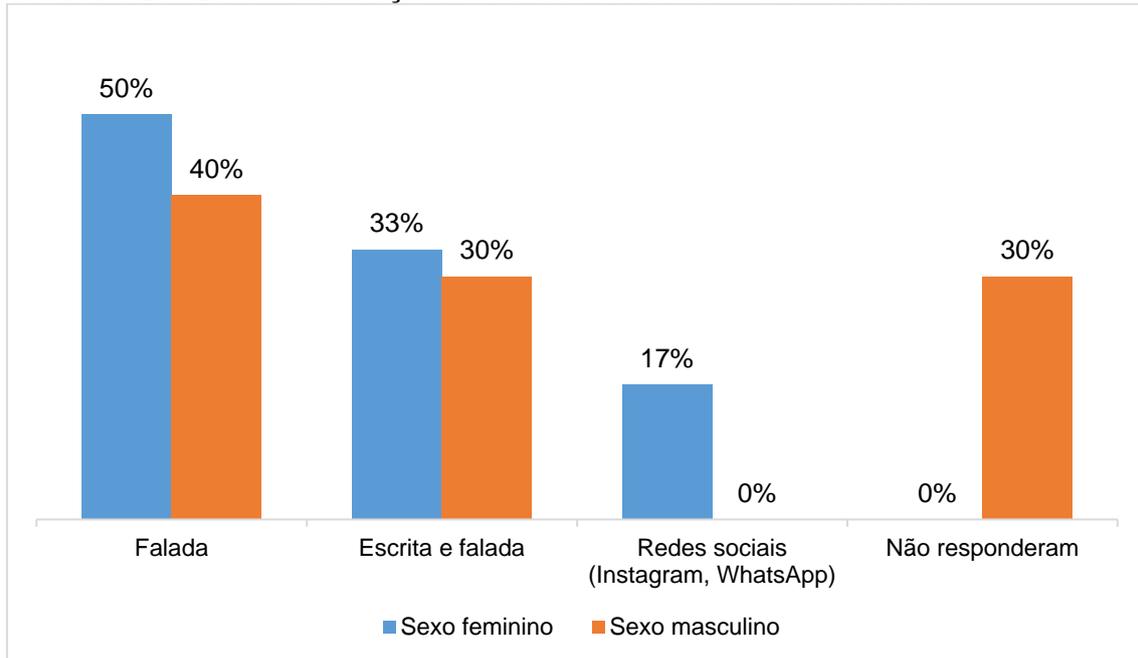
Esses dados convergem com a concepção de língua como uma atividade funcional, social e que se concretiza em situações comunicativas de interação. Nota-se, diante disso, que os contextos escolares e familiares aparecem com mais frequência nas situações do dia a dia em que os partícipes possuem maior facilidade de se comunicar porque são momentos em que eles utilizam uma linguagem mais informal e espontânea, desconsiderando eventos que exigiriam uma linguagem mais formal como apresentação de seminários, grupos de debates, entre outros.

Tendo em vista que o processo de interação comunicativa pode ocorrer de forma escrita ou falada, Marcuschi (2010, p. 43), em referência aos estudos sobre fala e escrita, reitera que ambas são modalidades de uso da língua, enfatizando que a concepção de língua não é “um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo”, mas uma concepção que

[...] pressupõe um fenômeno *heterogêneo* (com múltiplas formas de manifestação), *variável* (dinâmico, suscetível a mudanças), *histórico e social* (fruto de práticas sociais e históricas), *indeterminado* sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas com *texto e discurso* (MARCUSCHI, 2010, p. 43, grifos do autor).

Pode-se afirmar, então, que a fala e a escrita mantêm uma relação complexa com a língua em seus contextos de uso. Sendo assim, investigamos qual dessas formas de comunicação seria mais fácil para os partícipes. Vejamos, adiante, no gráfico 2b, que aborda essas modalidades:

**GRÁFICO 2b - Essa comunicação é mais fácil da forma escrita ou falada**



FONTE: Elaborado pela autora (2023)

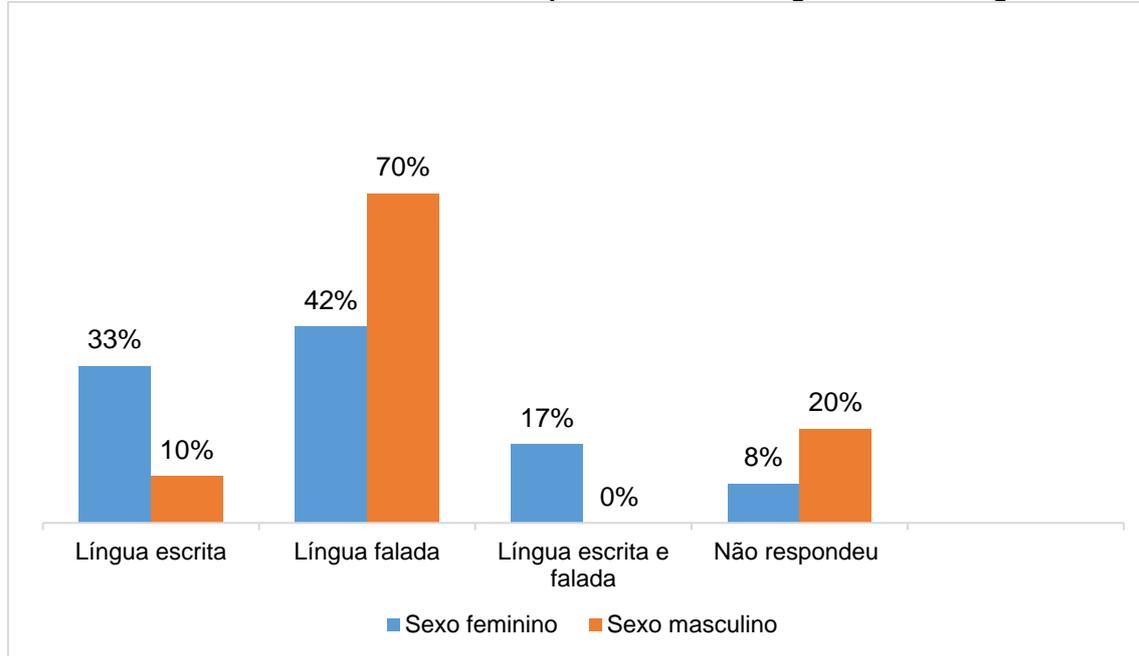
Notamos que nenhum dos partícipes escolheu somente a língua escrita. Em virtude disso, retomamos Marcuschi (2010, p. 17) quando afirma que a língua se tornou essencial uma vez que “sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder”. Entendemos, pois, que o uso da modalidade da língua escrita, inevitavelmente, ainda se relaciona com o uso da gramática normativa cuja finalidade consiste num ensino prescritivo. No entanto, Lisboa e Forte-Ferreira (2020) ratificam que

[...] esta concepção nos faz pensar sobre a maneira como isso reflete nas práticas de ensino, pois a oralidade, muitas vezes, não é vista como objeto de ensino. Como uma modalidade que requer planejamento constante, isto implica dizer que não haveria muito tempo para o enunciador planejar e rever seu texto, como ocorre com a escrita (LISBOA; FORTE-FERREIRA, 2020, p. 30).

Mesmo que ainda ocorra uma desvalorização da oralidade como prática de ensino em sala de aula, verificamos no gráfico 2b que 50% das partícipes e 40% dos partícipes consideram a língua falada mais fácil para se comunicar. Esses dados alinham-se com o gráfico 3b cuja questão solicitava que os participantes elegessem a língua escrita ou a língua falada como mais importante.

Dessa maneira, observemos o gráfico abaixo:

**GRÁFICO 3b - Qual é considerada mais importante entre a língua escrita a língua falada?**



FONTE: Elaborada pela autora (2023)

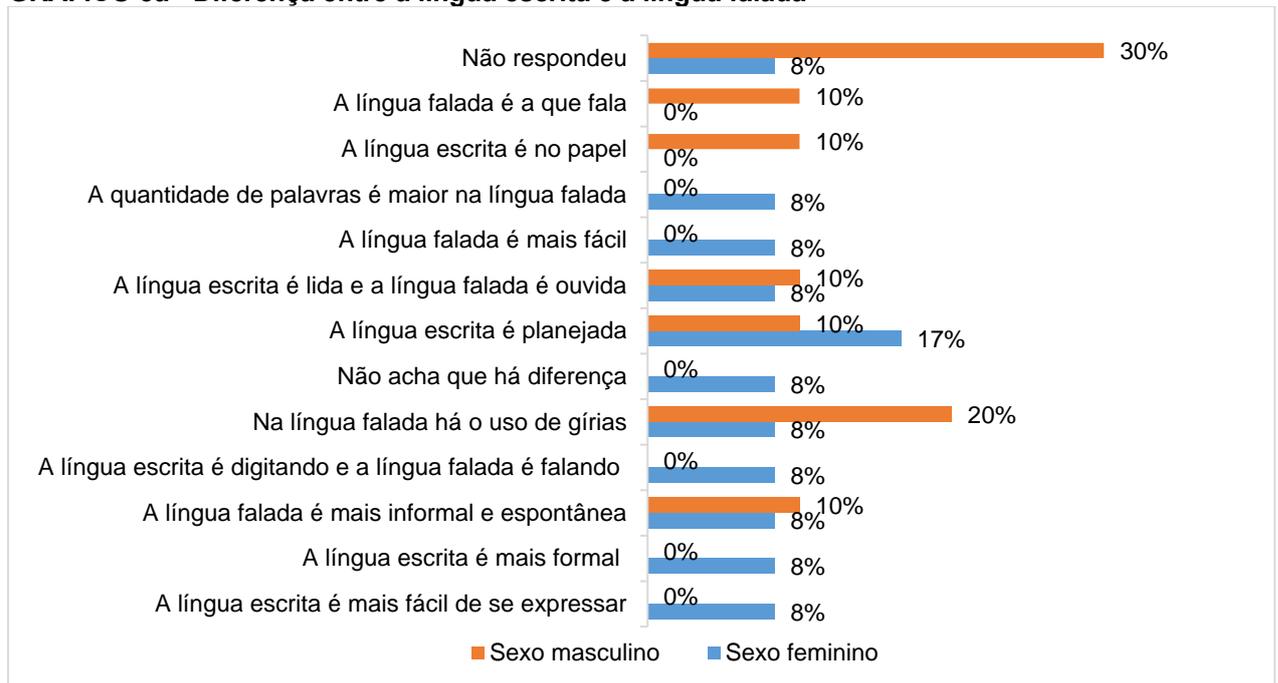
A partir das análises dos dados desse gráfico, notamos que apesar de 70% das partícipes afirmarem que a língua falada é mais importante, poucas justificaram suas respostas. Consideramos relevantes, *a priori*, alguns apontamentos dos partícipes como o reconhecimento da língua falada para o fomento da socialização e como uma das primeiras formas de comunicação que aprendemos. Essas justificativas correlacionam-se às concepções de linguagem e ao ensino de línguas defendidos por Antunes (2009) como uma atividade funcional que se concretiza em situações comunicativas, ou seja, a língua é como um modo de ação e de prática social. Para a autora, não falamos algo simplesmente por falar, logo “[...] vale dizer que as pessoas, quando falam, evidentemente, dizem coisas; mas dizem para *fazer* outras, para *praticar* ações, para intervir, agir ou cumprir, em relação a um outro, certas funções” (ANTUNES, 2009, p. 36).

Assim sendo, reconhecemos que a fala é adquirida naturalmente em contexto informais, mas isso não significa que devemos considerá-la inferior à escrita. Do mesmo modo, a escrita não pode ser vista como uma modalidade da língua que funciona para complementar à fala. No que se refere a esse assunto, Fávero, Andrade e Aquino (2000) destacam que

[...] alguns estudiosos têm levantado a questão de que a aquisição da escrita não se pode valer da observação da fala. As teorias de aquisição de linguagem indicam a necessidade de se proceder de modo especial a partir do contexto do aluno, o que não implica, necessariamente a, utilização da fala para esse fim (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2000, p. 82).

Vale reforçar que não pretendemos propor um ensino voltado, basicamente, para a distinção entre essas duas modalidades de usos da língua, mas enquanto sujeitos ativos da interação comunicativa, é pertinente inserir questões que envolvam os aspectos distintivos e as similaridades entre a língua escrita e a língua falada na sala de aula. Sobretudo, ao retomarmos o gráfico 2b, na página 42, e considerarmos o fato de que 17% das partícipes não reconhecem que o uso de redes sociais como *Instagram* e *WhatsApp* abrangem tanto a língua escrita quanto a língua falada. Portanto, não podem ser consideradas modalidades de uso da língua, mas gêneros textuais. No gráfico que se segue, reforçamos essas discussões.

**GRÁFICO 3a - Diferença entre a língua escrita e a língua falada**



FONTE: Elaborada pela autora (2023)

Os resultados mostram que apesar dos partícipes considerarem a língua falada como a forma mais fácil para se comunicarem, ainda há uma visão confusa e superficial sobre as distinções entre a língua escrita e a língua falada. Observamos, por exemplo, que 20% dos partícipes, respectivamente, diferenciaram as duas modalidades pelo fato de uma se realizar de forma escrita no papel e outra limitar-se

à fala. Outro aspecto relevante é que 27% dos partícipes consideram a língua escrita como mais formal e planejada, contrastando com a língua falada que é mais espontânea e possibilita ao falante uma maior liberdade durante o processo de comunicação.

Esses dados aproximam-se do gráfico 3b, no que se refere à relevância da língua escrita, em virtude de 33% das partícipes afirmarem que essa modalidade possibilita ao falante pensar mais sobre o que irá escrever e é melhor para aprender. Sob o mesmo ponto de vista, Fávero, Andrade e Aquino (2000) reforçam que a produção de um texto escrito permite um planejamento e a possibilidade de revisão do texto.

De modo geral, Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 69) declaram que ambas as modalidades se distinguem “nos seus modos de aquisição; nas suas condições de produção, transmissão e recepção; nos meios através dos quais os elementos de estrutura são organizados”. Segundo as autoras, a língua falada não possui uma gramática própria e suas regras diferem-se da escrita, pois há uma maior liberdade por parte do falante.

Notoriamente, nossos alunos não tiveram contato com leituras acadêmicas e teóricos que dissertavam sobre a língua escrita e a língua falada, e, por isso, consideramos pertinentes distinções realizadas pelos partícipes que associavam à pronúncia e à quantidade de palavras como elementos distintivos de cada uma dessas modalidades. Por outro lado, o gráfico 3b aponta que 17% das partícipes reconhecem as duas modalidades de usos da língua como importantes, mas não souberam justificar suas respostas, revelando dificuldades sobre essas modalidades de linguagem que contribuem para um ensino pouco significativo. Desse modo, autores como Ferreira e Forte-Ferreira (2020) defendem a relevância do estudo da língua nas suas diferentes modalidades

[...] a elaboração de um documento normativo que norteie o ensino em geral de nada valerá se o professor não tiver a ciência da importância de se trabalhar a língua em suas diferentes modalidades. Assim, para que o trabalho com a língua oral seja crescente é necessária a efetivação do ensino da oralidade em nossas escolas. Para que isso se torne possível, é indispensável a ajuda do professor, que poderá traçar estratégias para o desenvolvimento das competências discursivas do aluno. Não basta apenas reproduzir textos orais ou oralizar textos escritos, é necessário saber produzi-los e identificar, em

cada texto, as características básicas de cada gênero, os propósitos comunicativos e as situações em que deverão ser utilizados (FERREIRA; FORTE-FERREIRA, 2020, p. 26).

Assim, o ensino da oralidade no contexto escolar não tem como foco ensinar o aluno a falar, mas inserir os diversos usos da modalidade falada por meio de diversos gêneros textuais, propósitos comunicativos e de acordo com diferentes situações e contextos sócio-histórico-culturais.

Embora Marcuschi e Dionísio (2007, p. 33) compartilhem do mesmo pensamento quando reconhecem que “não se ensina a fala no mesmo sentido em que se ensina a escrita, pois a fala é adquirida espontaneamente no contexto familiar, e a escrita é geralmente apreendida em contextos formais de ensino”. Na realidade, a escola ensina aos discentes certos usos da oralidade a fim de aprimorar a competência linguística em contextos mais formais e que exijam apresentações em público, mas essa prática restringe-se às limitações porque, geralmente, não proporciona aos alunos um reconhecimento das relações entre a linguagem e seus contextos de uso. Nessa relação, para Dell’Isola (2012)

[...] cada gênero corresponde a padrões textuais recorrentes e a contextos situacionais, ou seja, o texto vincula-se ao uso que se faz da linguagem para que certos objetivos sejam alcançados e à situação de experiência humana com a qual determinado registro de linguagem é associado (DELL’ISOLA, 2012, p. 10).

Desse modo, os gêneros textuais são atividades discursivas que se estruturam e se organizam conforme as interações sociais concretas. Devemos, enquanto sujeitos ativos e usuários da língua, utilizar os gêneros adequados ao contexto em que estamos inseridos. Em outras palavras, segundo Cardoso (2012), os gêneros surgem a partir das práticas sociais de uso da linguagem, pois

[...] a realização efetiva de uma ação de linguagem vem da exploração das formas comunicativas que estão em uso no quadro de uma determinada formação discursiva, o que requer empréstimo dos construtos históricos que são os *gêneros de texto ou do discurso* (CARDOSO, 2012, p. 20, grifos da autora).

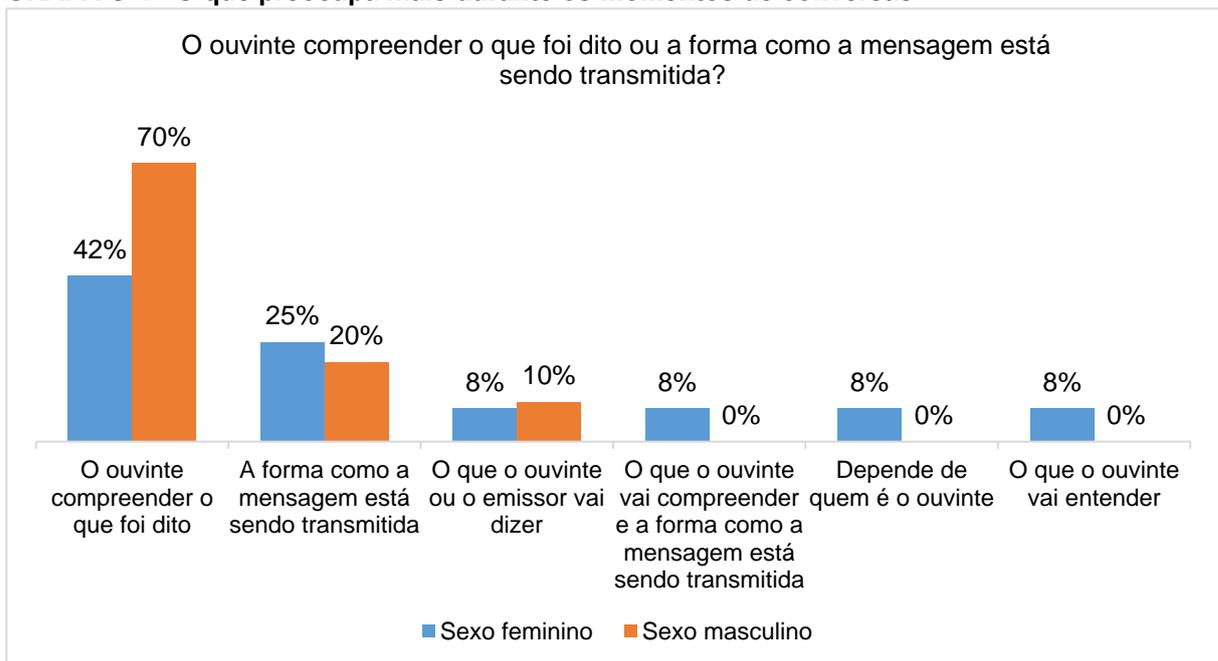
Por isso, o gênero é formado a partir das inúmeras maneiras de se usar a língua como uma atividade social, e os textos que construímos, sejam eles escritos ou orais, são representados por meio dos gêneros textuais. Com efeito, Marcuschi (2008, p. 159, grifos do autor) destaca que “os gêneros não são entidades formais, mas sim

entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdos*”.

Certamente, pensar em todos esses aspectos durante o processo de interação acarretaria muitas inseguranças entre os interlocutores, sobretudo, porque a comunicação não é um ato individual e desprovido de uma intenção. O ato comunicativo, conforme Weiss *et. al.* (2018, p. 27), deve ser claro, objetivo, lógico e que leve em consideração o ouvinte. Ademais, as autoras argumentam que a comunicação se torna mais difícil entre pessoas próximas, principalmente devido aos laços afetivos, “pois há uma tendência de dispensar tolerância, paciência e cuidado com o que vai ser falado ou ouvido”. Para Weiss *et. al.* (2018), esses “deslizes” acarretam problemas involuntários uma vez que podem envolver questões familiares, culturais e até mesmo hábitos adquiridos. Nessa perspectiva, investigamos os possíveis entraves durante os momentos de conversa dos partícipes.

No gráfico que segue, apresentamos esses dados.

**GRÁFICO 4 - O que preocupa mais durante os momentos de conversas**



FONTE: Elaborada pela autora (2023)

Com base no gráfico acima, verificamos que 70% e 40% dos partícipes, respectivamente do sexo masculino e do sexo feminino, se preocupam com o fato do ouvinte compreender o que foi dito durante a situação comunicativa. Esses dados expressivos revelam que os interlocutores não podem ser considerados como sujeito psicológico ou sujeito assujeitado e, em virtude disso, a concepção de sujeito da

linguagem varia de acordo com a concepção de língua. Pois, para Koch (2003), a concepção de língua como representação do pensamento

[...] corresponde a de *sujeito psicológico*, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um *ego* que constrói uma representação mental e deseja que esta seja 'captada' pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada. A concepção de língua como *estrutura*, por seu turno, corresponde a de um sujeito determinado, *assujeitado* pelo sistema, caracterizado por uma espécie de 'não consciência' (KOCH, 2003, p. 13-14, grifo da autora).

Entretanto, esse "ego" ao qual a autora se refere não está isolado do mundo, mas corresponde a um sujeito histórico e social, visto que se constrói em sociedade e, conseqüentemente, adquire a capacidade de interagir. Portanto, o sujeito se constitui na relação com o outro, opondo-se à concepção de sujeito assujeitado em que Possenti (1993) define como

[...] concepções segundo as quais o indivíduo não é bem como se pensava até então que fosse. Sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. [...] Fica claro assim o que quer dizer 'sujeito é falado, assujeitado'; há uma estrutura que fala através de indivíduos que são levados a ocupar nela determinadas posições a partir das quais podem e devem dizer certas coisas e não outras (POSSENTI, 1993, p. 16).

Nesse sentido, esse tipo de sujeito não teria vontade própria, pois seria apenas um reprodutor ou porta-voz de um discurso já existente. O texto como unidade de sentido, seja na modalidade escrita ou oral, necessita de planejamento. Consoante a essa ideia, Fávero, Andrade e Aquino (2000) consideram esse processo como uma atividade intencional, uma vez que

[...] formular um texto não é só planejá-lo, mas também realizá-lo, isto é, formular é efetivar atividades que estruturam e organizam os enunciados de um texto, e o esforço que o locutor faz para produzi-los se manifesta por traços que deixa em seu discurso (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2000, p. 55).

Assim, formular um enunciado deve ter como propósito a compreensão mútua dos interlocutores, constituindo-se como uma atividade de ação e interação. Como se pode observar no gráfico 4, apenas 8% dos participantes declaram que se preocupam com a forma como a mensagem está sendo transmitida. Acredita-se que os entraves poderiam ser a necessidade de falar tudo novamente; o entendimento de forma

equivocada ou até mesmo a dificuldade de identificar intenções implícitas como ironia ou sarcasmo.

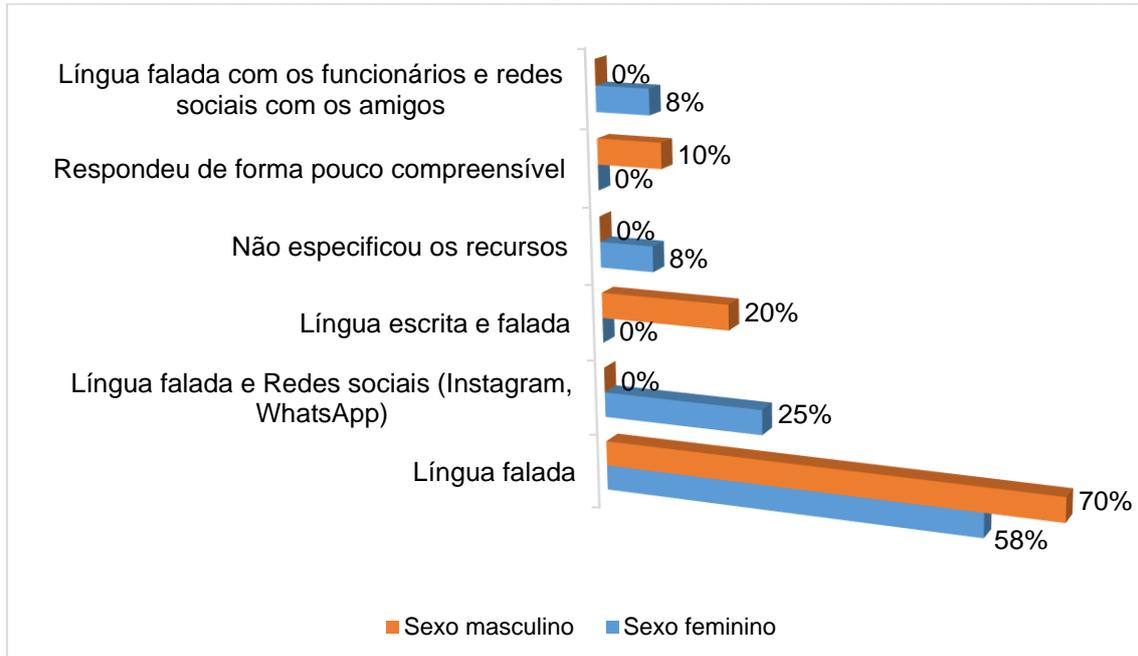
Outro aspecto relevante é que os partícipes não se limitaram às duas situações expostas como exemplificação, posto que reconheceram também a relevância do emissor em planejar o que irá dizer e que o ato comunicativo dependeria de quem seria o ouvinte. Por outro lado, outros aspectos dessa interação não foram mencionados pelos partícipes e Dell'Isola (2012), analisando a configuração contextual necessária para a interação através da linguagem, ressalta que o

[...] campo do discurso envolve a natureza da prática social realizada pelo uso da linguagem, isto é, o tipo de ato executado e seus objetivos. A relação entre os participantes envolve papéis, grau de controle de um interlocutor sobre o outro, a relação de hierarquia e a distância social entre eles. O papel desempenhado pela linguagem, o compartilhamento monológico ou dialógico, o canal, o suporte, compreendem o modo do discurso. Todas essas variáveis determinam uma classe de situações e o gênero se configura na linguagem que desempenha um papel apropriado a cada classe de eventos sociais (DELL'ISOLA, 2012, p. 10).

Por isso, as relações entre os interlocutores envolvem vários fatores que são determinados de acordo com a situação comunicativa e o gênero adequado ao contexto. Entretanto, verificamos que o gráfico 4 mostra que apenas 8% das partícipes se preocupam tanto com o que o ouvinte entenderá quanto com o fato de como a mensagem será transmitida. Nesse cenário, é pertinente discutirmos o porquê de outros aspectos estruturais e composicionais do texto não terem sido mencionados, inicialmente, pelos partícipes.

É possível que os partícipes tenham dado prioridade à compreensão e à transmissão da mensagem, pois em determinadas situações de comunicação, principalmente em conversas informais, os interlocutores tendem a se preocupar mais em transmitir suas ideias de forma compreensível e eficiente do que seguir aspectos normativos e estruturais.

A fim de aprofundarmos nossas análises sobre os conhecimentos prévios dos partícipes a respeito dos aspectos estruturais e composicionais do texto, os gráficos a seguir abordam os recursos utilizados pelos participantes durante a situação comunicativa dentro e fora do ambiente escolar.

**GRÁFICO 5a - Recursos ou elementos utilizados durante as conversas no ambiente escolar**

FONTE: Elaborada pela autora (2023)

**GRÁFICO 5b - Recursos ou elementos utilizados durante as conversas fora do ambiente escolar**

FONTE: Elaborada pela autora (2023)

Embora corresponda a somente 10% dos participantes, é notório nos gráficos 5a e 5b, a dificuldade dos participantes em responder à pergunta do questionário referente aos recursos utilizados durante a comunicação dentro e fora do ambiente escolar. Isso revela sérios problemas relacionados à escrita que incidem também na leitura posto que não podemos dissociar ou rechaçar a relevância de inseri-las nas aulas de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, inserimos uma das definições dadas

por Antunes (2003, p. 66) a respeito de leitura como “[...] parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo autor”. Em conformidade com essa ideia, Cabral (2019, p. 163) compreende que leitura e a escrita “são atividades distintas, mas que se interrelacionam e exercem influências mútuas. São, por assim dizer, duas faces de uma mesma moeda [...]”. Desta forma, podemos concluir que a atividade de leitura complementa a atividade de produção escrita e o leitor atua como um sujeito da interação, buscando interpretar e compreender as intenções pretendidas pelo autor.

De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2000), há uma maior liberdade na língua falada e esse posicionamento nos faz retornarmos a outro aspecto relevante do gráfico 5a que aponta a língua falada como um dos recursos mais utilizados pelos partícipes no ambiente escolar. Contudo, as autoras esclarecem que “[...] a língua falada não possui uma gramática própria; suas regras de efetivação é que são distintas em relação à escrita[...]” (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2000, p. 70). Ademais, podemos observar nos gráficos 5a e 5b que os partícipes reconhecem que fazem uso da modalidade falada e das redes sociais como *Instagram*, *WhatsApp*, mas demonstram pouco conhecimento sobre as modalidades escrita, falada e os gêneros textuais. Diante disso, faz-se necessário reforçamos que:

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas. Contudo, ainda hoje, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade, quando comparada à escrita. Uma das principais razões do descaso com a língua falada continua sendo a crença generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita, e não da fala (CAVALCANTE & MARCUCHI, 2005 p. 128).

Em contrapartida, observamos no gráfico 5a que os participantes utilizam, prioritariamente, a língua falada no ambiente escolar. A exemplo do que foi dito no gráfico 2a na página 40, o gráfico 5a reafirma essa realidade. Todavia, a recorrência do uso da língua falada no contexto escolar não denota que os partícipes saibam adequá-la aos diferentes contextos de uso em que é produzida.

Outro aspecto relevante em ambos os gráficos é o fato dos partícipes não reconhecerem que as redes sociais também utilizam as duas modalidades de usos da língua, reforçando dificuldades em distinguir a língua falada da língua escrita.

No que se refere à escola e à multiplicidade de usos da língua falada, Bechara

(1987) afirma que

[...] não se trata obviamente de ‘ensinar a fala’, mas mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada – isto é, procurando torna-los ‘políglotas’ dentro de sua própria língua (BECHARA, 1987, p. 13).

Consoante a essa ideia, faz-se necessário um trabalho em sala de aula que não só promova discussões acerca da heterogeneidade da língua como também instigue os discentes a reconhecerem suas variedades padrão e não padrão em diferentes contextos de uso.

A respeito dessa variação da língua, autoras como Bortoni-Ricardo e Machado (2013) argumentam que

[...] se a variação linguística for discutida na escola, inserida na matriz do multiculturalismo brasileiro, teremos mais oportunidade de discutir a estrutura da língua padrão, descrita nos compêndios de gramática normativa, à luz das características de nossa fala brasileira; poderemos identificar os contextos em que as diversas variedades da língua são produtivas; poderemos também ler com mais interesse a literatura brasileira que, desde o modernismo, incorporou modos brasileiros de falar. E mais, ao trabalhar a leitura em sala de aula, os professores, que são os principais agentes letradores, saberão reconhecer estruturas linguísticas que não pertencem ao repertório dos seus alunos, antecipar as dificuldades, “traduzi-las” e associá-las a variantes mais usuais na linguagem oral coloquial. Poderão ainda construir agendas e elaborar sequências didáticas que visem capacitar os alunos a se tornarem “bidialetais” ou “multidialetais”, no seu uso da língua portuguesa (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 52).

Nessa perspectiva, essas autoras reiteram que a variação linguística não pode ser vista como uma “deficiência da língua”, conforme afirmam Bortoni-Ricardo e Machado (2013), mas como um recurso à disposição dos falantes a fim de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes.

Reconhecer a preponderância das redes sociais (*Instagram* e *WhatsApp*) como um recurso utilizado nas conversas dentro e fora do ambiente escolar demanda discussões sobre o uso do aparelho celular e o acesso à tecnologia. Segundo Nagumo e Teles (2016, p. 356), a “[...] sociedade contemporânea vivencia a era da conexão, mobilidade e ubiquidade na comunicação humana, desencadeando novas formas de interação e colaboração em redes e ambientes on-line”. Nesse cenário, o uso de aparelhos móveis vem crescendo de forma acelerada e com mais frequência na

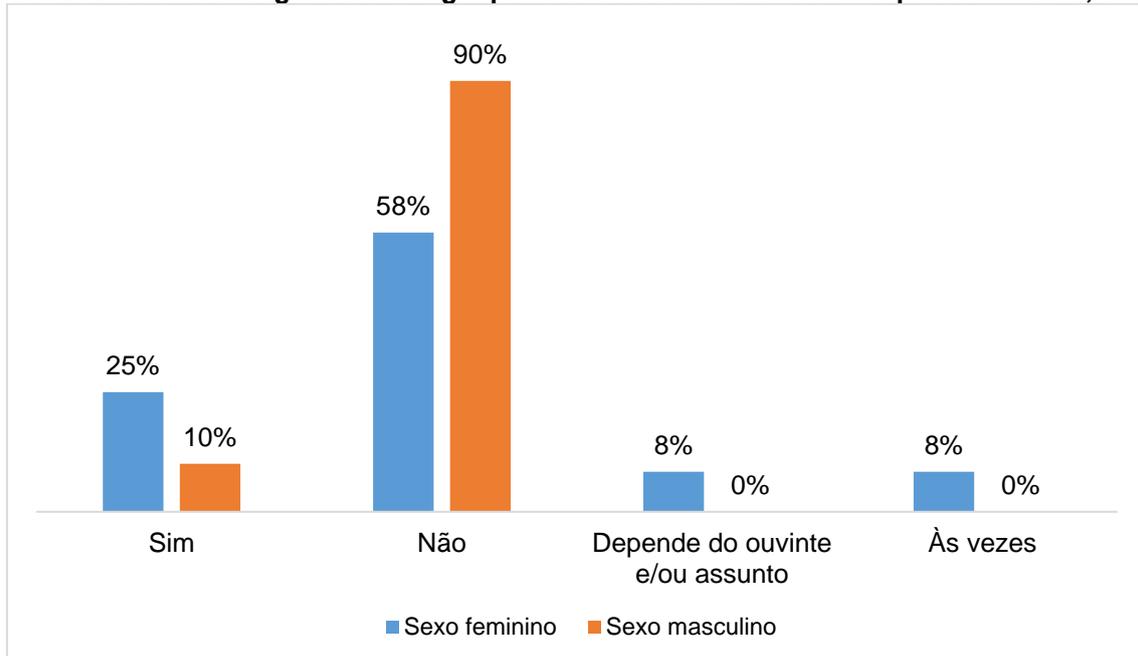
escola, tornando-se um desafio na sala de aula como ferramenta de aprendizagem. Nagumo e Teles (2016) ressaltam que

[...] em geral, as escolas tendem a proibir o uso, contudo, os estudantes costumam transgredir, utilizando seus celulares em virtude do tempo livre na escola ou do tédio nas aulas. Além disso, relata-se o uso com a finalidade de acesso às redes sociais, de distração e de pesquisa de conteúdo relacionado às disciplinas (NAGUMO; TELES, 2016, p. 356).

Há de se mencionar que o uso do celular em sala de aula pode influenciar de forma negativa e positiva na aprendizagem dos discentes. No entanto, acreditamos que tanto a escola quanto a família podem contribuir através do diálogo e de um trabalho conjunto a fim de sensibilizar os discentes a utilizarem a tecnologia de forma crítica, responsável e consciente e que promova uma aprendizagem mais significativa.

Reiteramos que o ensino da oralidade não consiste no fato de ensinar os discentes a falarem de forma certa ou errada, mas saber adequar a fala ao contexto de comunicação. Nessa perspectiva, Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 15) afirmam que a questão é "*saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa*" (grifos das autoras).

Em vista disso e nos estudos sobre a língua falada, Fávero, Andrade e Aquino (2000) afirmam que é fundamental analisar como se instaura a conversação, pois, segundo as autoras, é uma atividade de interação entre dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente. A princípio, no gráfico 6a, explicitamos se os partícipes conseguem narrar, relatar ou descrever algum acontecimento para seus interlocutores.

**GRÁFICO 6a - Consegue relatar algo que aconteceu da mesma forma para familiares, amigos?**

FONTE: Elaborada pela autora (2023)

Podemos observar que apesar dos interlocutores fazerem parte do convívio diário e serem, de certa forma, mais próximos dos partícipes como familiares e amigos, a grande maioria dos participantes tem dificuldades para relatar algo que aconteceu da mesma forma. Esses dados revelam que a conversação é uma atividade linguística básica, mas que está sujeita à cooperação entre seus participantes. Convém esclarecermos que esse tipo de conversação se enquadra no que Castilho (2006, p. 33) considera como conversação natural, pois não há um roteiro prévio do que será dito entre os interlocutores e sua característica principal é a “imprevisibilidade”. Todavia, há também a conversação artificial cujo contraste inclui o planejamento de um roteiro prévio.

Essa imprevisibilidade na conversação natural não representa uma ausência de planejamento por parte dos interlocutores uma vez que a constituição da língua falada como objeto de estudo, baseia-se na interação verbal. Para Castilho (2006, p. 14), há dois tipos básicos de diálogo, o diálogo simétrico e o diálogo assimétrico. No primeiro, o diálogo é espontâneo, pois os falantes “dispõem de condições semelhantes para negociar livremente o assunto e controlar os turnos”. No segundo, um interlocutor pode introduzir ou mudar o assunto visto que possui uma “ascendência sobre o outro”.

Ao aprofundarmos nossa análise nos interlocutores no gráfico 6a, verificamos que 8% dos partícipes conseguem relatar algo da mesma forma se considerarem o

ouvinte dessa interação comunicativa. Fávero, Andrade e Aquino (2000), com base em Ventola (1979), explicitam um modelo de organização a partir de conversações espontâneas que valorizam, por exemplo, os papéis dos participantes. Desse modo, as autoras reforçam que

[...] como participantes de situações sociais, somos requisitados a nos comportarmos de um modo particular numa determinada situação e de modo diferente em outra. Assim, podemos desempenhar simultaneamente vários papéis; entretanto, um dos papéis sociais normalmente destaca-se e determina que tipo de fala devemos usar em uma situação social particular (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2000, p. 17).

Embora fique mais evidente que podemos desempenhar diferentes papéis que se adequem à determinada situação comunicativa, há também outros elementos importantes nas conversações espontâneas. Assim, fundamentando-se em Ventola (1979), no que se refere à estrutura da conversação, Fávero, Andrade e Aquino (2000) apresentam variáveis como tópico ou assunto, tipo de situação, modo e meio do discurso como elementos que estão inseridos nessa estrutura. Conforme as autoras,

[...] o *tópico* ou *assunto* é um meio de estabelecimento e manutenção dos relacionamentos sociais, já que abre e mantém o canal de comunicação, propiciando o contato entre os participantes.

Em relação à *situação*, observa que se trata de um encontro face a face e, embora o assunto pareça ser comum e em alguns casos até superficial, os participantes precisam estar atentos às atividades verbais e não-verbais, pois não somente o que está sendo falado, mas a situação em que se fala pode afetar a conversação.

[...] o *modo* do discurso é determinado pelo propósito da interação e dele decorre, por exemplo, um grau maior ou menor de formalidade. Assim, tende a ser formal um contexto em que se tem uma solicitação de emprego e informal uma conversa entre dois adolescentes no pátio da escola.

Já em relação ao *meio* explica que este corresponde ao canal de comunicação pelo qual a mensagem é transmitida oralmente, seja face a face, via telefone, internet etc (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2000, p. 17).

Por certo, é preciso que haja um assunto sobre o qual os participantes desejam falar a fim de manter o canal de comunicação. Afinal, não falamos algo simplesmente por falar, como ressaltou Antunes (2009). Ademais, cabe aos participantes, observar a situação comunicativa em que ocorre a interação, haja vista que mesmo em ambientes mais familiares ou que fazem parte da rotina diária, os falantes podem demonstrar dificuldades para se comunicar como podemos observar no gráfico 2a na

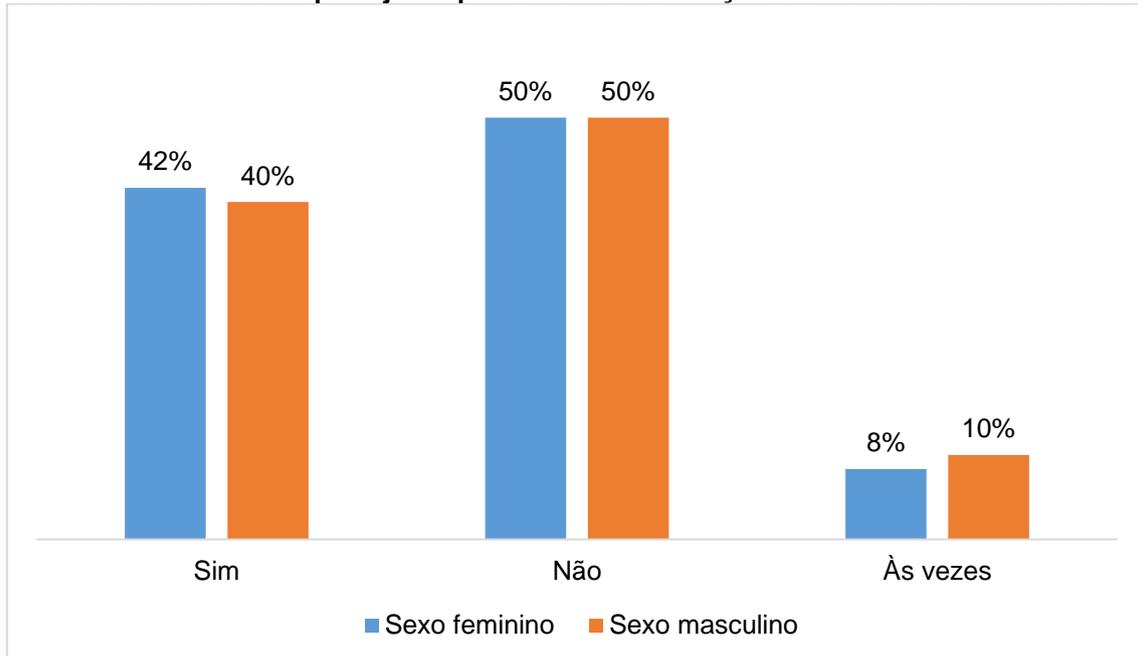
página 40.

O modo como o discurso é elaborado corrobora a tese de que a escola precisa criar possibilidades de usos da língua em diferentes contextos, desenvolvendo um trabalho eficiente com a oralidade a fim de promover o desenvolvimento da competência oral dos alunos. Torna-se, portanto, essencial ampliar discussões sobre a língua falada dentro da sala de aula. Autoras como Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 167) defendem que a fala é responsável por definir o homem como um ser de discurso que busca se comunicar através de várias formas de linguagens, pois “os modos de fala de cada sujeito podem expressar tanto desejos imediatos como a subjetividade que cada um carrega”. Entretanto, a ausência da fala pode acarretar prejuízos na aprendizagem.

A subjetividade presente nos modos de fala dos sujeitos nos remete ao gráfico 3a na página 44 em que os partícipes restringem a língua falada, basicamente, à fala enquanto o planejamento é reconhecido por eles como elemento distintivo da língua escrita. Por conseguinte, seja no ambiente familiar, escolar ou profissional, nós não fomos ensinados a planejar o que iríamos falar como se isso inferiorizasse a relevância da língua falada, pois essa prática, de certa forma, nos foi apresentada na modalidade de língua escrita e no ambiente escolar.

Ressaltamos, pois, que o planejamento da língua falada se refere à organização prévia das ideias, estruturação da mensagem e escolha das palavras antes de iniciar a fala. Por outro lado, devemos considerar também que o não planejamento implica em uma comunicação mais espontânea, na qual as ideias são expressas de forma mais imediata, sem um planejamento prévio.

Em virtude disso, apresentamos o gráfico 7a que retrata se os partícipes costumam planejar o que irão falar em situações do dia a dia.

**GRÁFICO 7a - Costuma planejar o que vai falar em situações comunicativas do dia a dia?**

FONTE: Elaborada pela autora (2023)

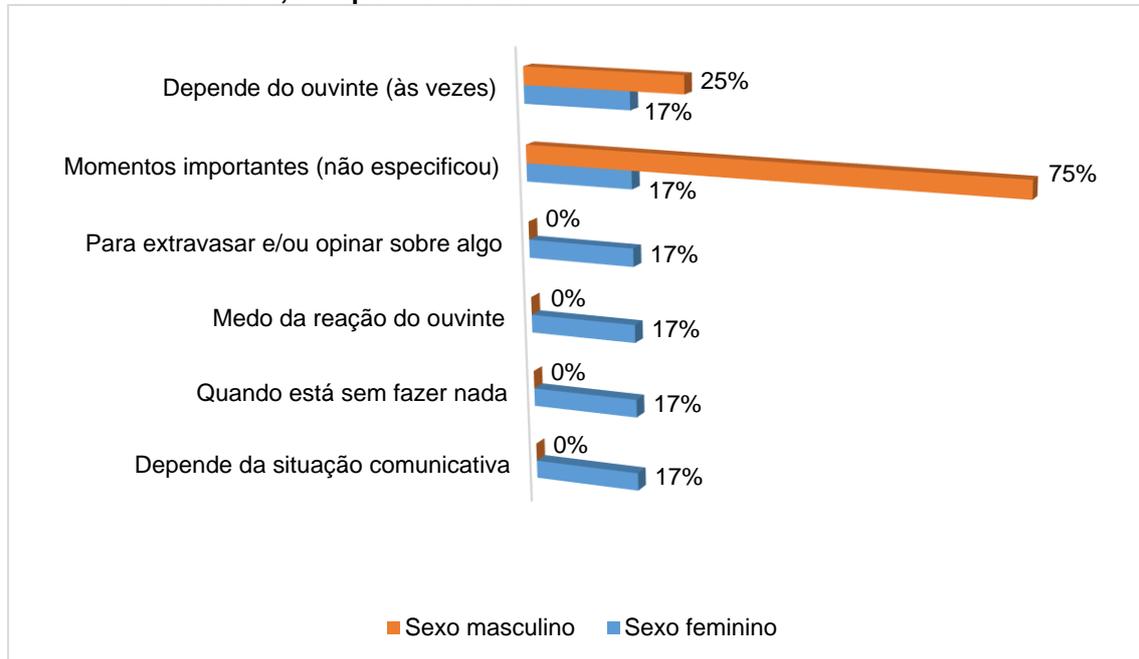
Como gráfico que segue, mais de 40% dos participantes da pesquisa costumam planejar suas falas. Isso denota a preocupação com o que irá dizer, de modo que a intencionalidade comunicativa seja alcançada pelos interlocutores. Vale ressaltar que o planejamento da língua falada possibilita aos interlocutores uma organização prévia do que será dito, tendo em vista que eles podem estruturar mentalmente a sequência lógica dos pontos que deseja abordar.

Embora Dolz e Schneuwly (2004, p. 125) reconheçam que a linguagem oral esteja presente nas salas de aula “nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios [...], ela não é ensinada, a não ser incidentalmente [...]”. Essa aprendizagem incidental, segundo os autores, ocorre nas e pelas interações das quais as crianças participam, pois quando ingressam na escola, já possuem um domínio básico da modalidade falada. Entretanto, numa perspectiva didática que vise a modalidade oral com objeto de ensino-aprendizagem, Dolz e Schneuwly (2004, p. 126) reiteram que é necessário “definir claramente as características do oral a ser ensinado”, pois o ensino escolar da língua oral e seus contextos de uso ocupam um espaço limitado.

Conforme a análise do gráfico 4, na página 47, mais de 70% dos participantes se preocupam com o fato do ouvinte compreender o que foi dito durante a situação comunicativa. Sob outra perspectiva, o gráfico abaixo nos mostra que o planejamento do que será dito pelos interlocutores ocorre de forma mais recorrente em momentos

importantes ou do fato de quem seja o ouvinte.

**GRÁFICO 7b - Se sim, em que momentos?**



FONTE: Elaborada pela autora (2023)

Apesar dos partícipes terem explicitados, no gráfico acima, alguns momentos considerados por eles como relevantes e que necessitam de um planejamento da modalidade falada, eleger qual seria mais relevante nos induziria a uma visão limitada da modalidade da língua falada. Afinal, todos os elementos possuem seu grau de importância e sua escolha caberá aos interlocutores durante o processo de comunicação. Ressalta-se, desse modo, que a interação entre os falantes em momentos importantes envolve uma subjetividade de avaliar a mensagem que será dita, o modo como será realizado, quem será o ouvinte, o contexto da situação comunicativa.

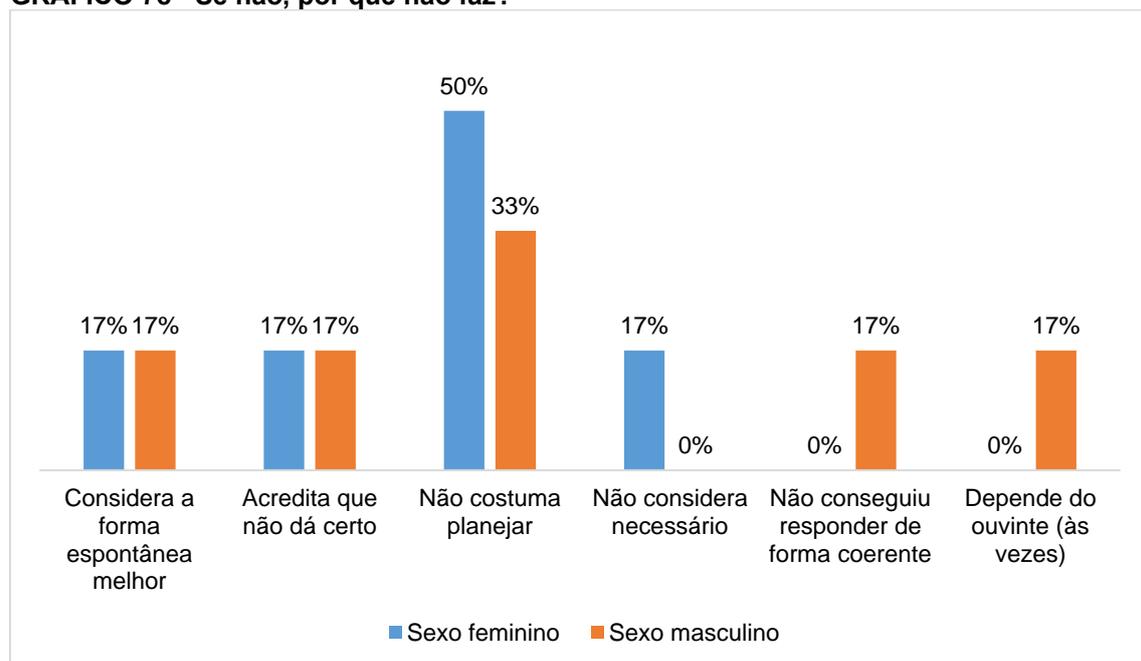
Enquanto sujeitos ativos que se constituem na relação com o outro, devemos considerar, nessa conjuntura, outros aspectos presentes no planejamento da língua falada como a escolha cuidadosa de palavras, a coerência e a clareza. No primeiro, os falantes planejam sua fala a partir da situação comunicativa, momento em que é possível selecionar palavras e expressões mais adequadas ao contexto e ao público-alvo, permitindo uma comunicação mais precisa e efetiva. No segundo, o planejamento ajuda a garantir a coerência e a clareza da mensagem, pois o falante tem tempo para pensar na melhor forma de expressar suas ideias.

É comum, durante uma situação comunicativa do dia a dia, que os participantes

também se preocupem em relação ao ouvinte e à forma como sua mensagem está sendo recebida. O receio da reação do ouvinte presente no gráfico 7b na página 58 revela a preocupação dos participantes com a construção do enunciado, ressaltando a imprevisibilidade do processo que ocorre de forma interacional e que depende do interlocutor. Em vista disso, Castilho (2006, p. 15) destaca que a língua falada “[...] resulta de um diálogo em presença, e o fato de que ela documenta os dois momentos fundamentais da linguagem: o momento de planejamento e o momento da execução verbal”.

Não obstante, é possível propormos uma discussão menos engessada quando notamos no gráfico 7c que mais de 70% dos partícipes não costumam planejar quando se comunicam através da língua falada, mas reconhecem que a elaboração de um planejamento do texto oral dependerá do ouvinte.

**GRÁFICO 7c - Se não, por que não faz?**



FONTE: Elaborada pela autora (2023)

Acerca do não planejamento em situações comunicativas do dia a dia, podemos constatar que a forma espontânea é considerada como o melhor modo de utilizar a língua falada e que os participantes da pesquisa julgam desnecessário a elaboração de um roteiro prévio da fala. Deste modo, a espontaneidade caracteriza a comunicação não planejada, na qual as ideias são expressas de forma mais imediata, sem uma preparação prévia.

Diante disso, é pertinente a afirmação de Castilho (2006) a respeito da língua

falada uma vez que tanto o locutor quanto o interlocutor assumem a coautoria do texto devido à interação que ocorre durante comunicação entre eles. Para o autor, uma das consequências disso reflete nas descontinuações do texto, cabendo ao interlocutor a função de preencher esses vazios durante a conversação.

O fato dos partícipes reconhecerem que o planejamento da língua falada é desnecessário ou que não dar certo, nos faz considerar a fluência e/ou competência comunicativa do falante, pois se comunicar sem planejar pode fluir mais facilmente na fala, sem pausas prolongadas ou hesitações. Ademais, a comunicação não planejada tende a refletir o uso natural da língua, com expressões coloquiais, pausas, repetições e outros recursos típicos da fala espontânea.

Com base nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), há uma variedade de orais que podem ser mais ou menos espontâneos. No entanto, convém distinguir, segundo os autores, dois tipos de orais cujas características são bastante diferentes dado que

[...] o oral “espontâneo”, geralmente pensado como fala improvisada em situação de interlocução conversacional, que, numa das extremidades, constitui um “modelo” relativamente idealizado, a respeito do qual, às vezes, à primeira vista, sublinha-se o aspecto aparentemente fragmentário e descontínuo que, com frequência, esconde regularidades a serviço da comunicação. Situado na outra extremidade em relação a esse estilo oral espontâneo, temos as produções orais restringidas por uma origem escrita que identificamos ou descrevemos como “a escrita oralizada”. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 132).

É importante ressaltar que o planejamento ou não planejamento da língua falada não são mutuamente exclusivos. Na maioria das situações comunicativas, é comum que haja um certo grau de planejamento, mesmo que mínimo, combinado com a espontaneidade. A escolha entre planejar ou não planejar depende do contexto, das necessidades e das preferências individuais de cada falante.

Embora o autor esclareça que

[...] uma diferença, entretanto, é que na LF os usuários estão em presença, e a construção do enunciado se ressentem de maneira mais acentuada da interação que aí se desencadeia. Uma das óbvias consequências disso é que na língua escrita (LE) é necessário explicitar as coordenadas espaço-temporais em que se movem as personagens, ao passo que na LF tais coordenadas já estão dadas pela própria situação de fala.

Tanto assim que a leitura de uma transcrição da LF em que não constem os elementos situacionais causa por vezes a impressão que o locutor é afásico! (CASTILHO, 2006, p. 16).

Com relação à conversação e aos turnos de fala, Fávero, Andrade e Aquino (2000) compreendem que

[...] por relativamente simétrico, entende-se a conversação em que ambos os interlocutores têm o mesmo direito não só de tomar a palavra, mas também de escolher o tópico discursivo ("aquilo acerca do que se está falando"), direcioná-lo, estabelecer o tempo de participação. Quanto ao relativamente assimétrico, ocorre um privilegiamento no que diz respeito ao uso da palavra, cabendo a um dos interlocutores começar o diálogo, conduzi-lo e, ainda, mudar o tópico (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2000, p. 13).

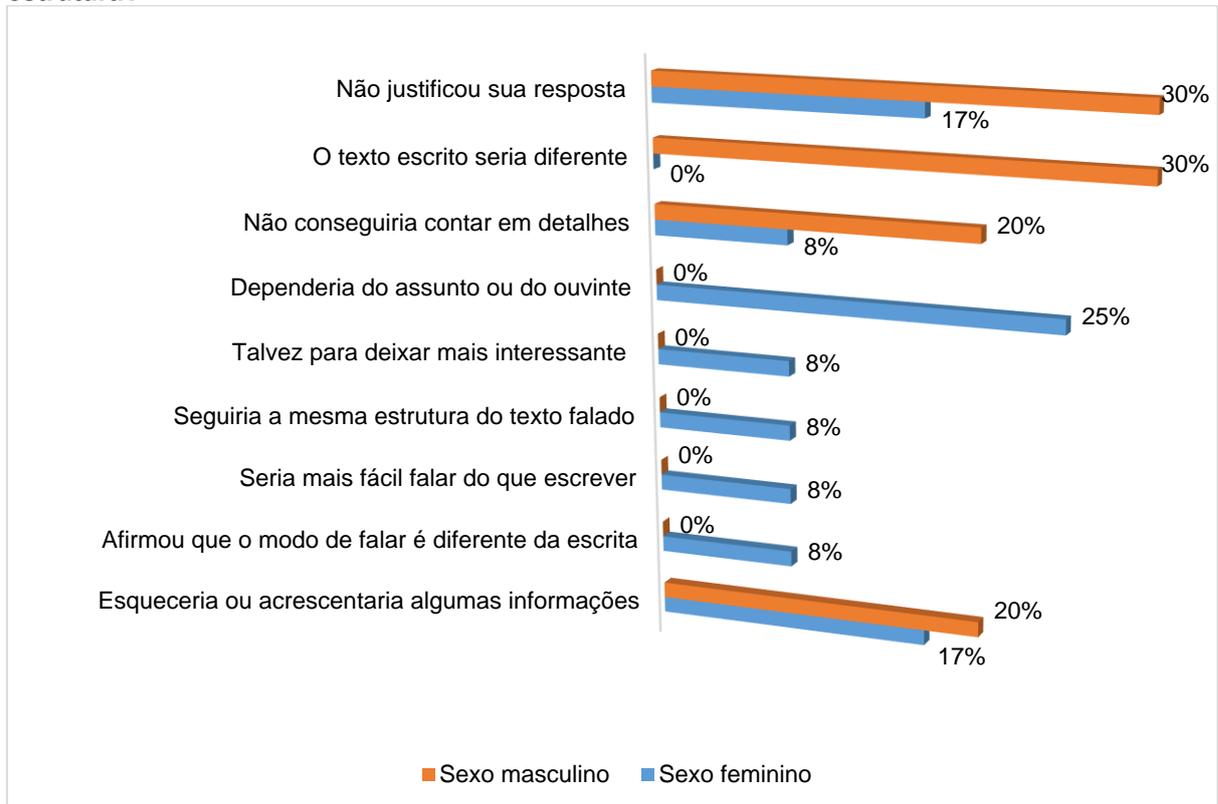
Vale salientar que o ensino da oralidade não pode ser visto de forma isolada da escrita, pois ambas "mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis" (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2000, p. 13).

Como vimos, anteriormente, o gráfico 6a na página 54 mostra que mais de 90% dos participantes afirmaram que não conseguem relatar algo que aconteceu da mesma forma para familiares ou amigos, conseqüentemente, eles terão dificuldades de transformar essa conversação oral em um texto escrito, seguindo a mesma estrutura. De acordo com Marcuschi (2010, p. 46), esse tipo de atividade não é um processo mecânico, uma vez que a passagem da fala para a escrita

[...] não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

Verificamos isso no gráfico 6b, na página seguinte, cujos dados revelam que 47% dos participantes não conseguiram justificar suas respostas, reforçando as dificuldades de compreensão dos aspectos relacionados à oralidade e à escrita que embasariam seus argumentos. Esses dados se aproximam, conforme o expresso no gráfico 3a em análise na página 44.

**GRÁFICO 6b - Se tivesse que transformar esse relato num texto escrito, seguiria a mesma estrutura?**



FONTE: Elaborada pela autora (2023)

A despeito disso, 30% dos partícipes reconhecem que a transformação do relato oral para o texto escrito seria diferente. Faz-se necessário, entretanto, esclarecer, assim como Marcuschi (2010, p. 47), que não se trata de propor a transformação de um texto falado “descontrolado e caótico” para o texto escrito “controlado e bem-formado”, pois, conforme o autor, o texto oral está em ordem na sua formulação e não possui problemas para a compreensão. Vale ressaltar que sua passagem para o texto escrito poderá sofrer adequações, mas isso não caracteriza a fala como menos organizada. Logo, o autor reforça que “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”. (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

Outro aspecto pertinente no gráfico refere-se ao fato dos partícipes afirmarem que seguiriam a mesma estrutura no processo de transformação do relato oral para um texto escrito. Isso nos revela, inicialmente, uma visão superficial do que representaria a atividade de retextualização. Consoante a essa ideia, Marcuschi (2010) assevera que:

Muitas vezes, praticamos ações linguísticas bastante complexas sem

termos a menor noção da complexidade. Este é o caso quando repassamos a alguém o que nos foi informado por outrem. Em princípio, nada há de mais nisso, mas o fato é que essas ações são até hoje pouco compreendidas e raramente estudadas (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

Vale frisar que a atividade de retextualização está presente nas discussões sobre o ensino de língua materna, como afirma Benfica (2012, p. 29), mas esse termo não é empregado nos livros didáticos. Todavia, esse tipo de atividade “tem sido adotado como prática para o ensino de produção de textos orais e escritos”.

As atividades de retextualização não fazem parte somente do contexto escolar, mas estão inseridas da rotina do dia a dia dos interlocutores. Matêncio (2002) postula que retextualizar é produzir um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Nesse sentido, toda situação comunicativa em que temos que repetir ou relatar algo que alguém disse, [...] “até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra” (MARCUSCHI, 2010, p. 48).

É interessante observar que, durante esse processo de transformação do relato oral para o texto escrito, os partícipes reconhecem a relevância da compreensão do ouvinte e do assunto do relato. Desse modo, Marcuschi (2010) esclarece que

[...] para dizer de outro modo, em outra modalidade ou gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

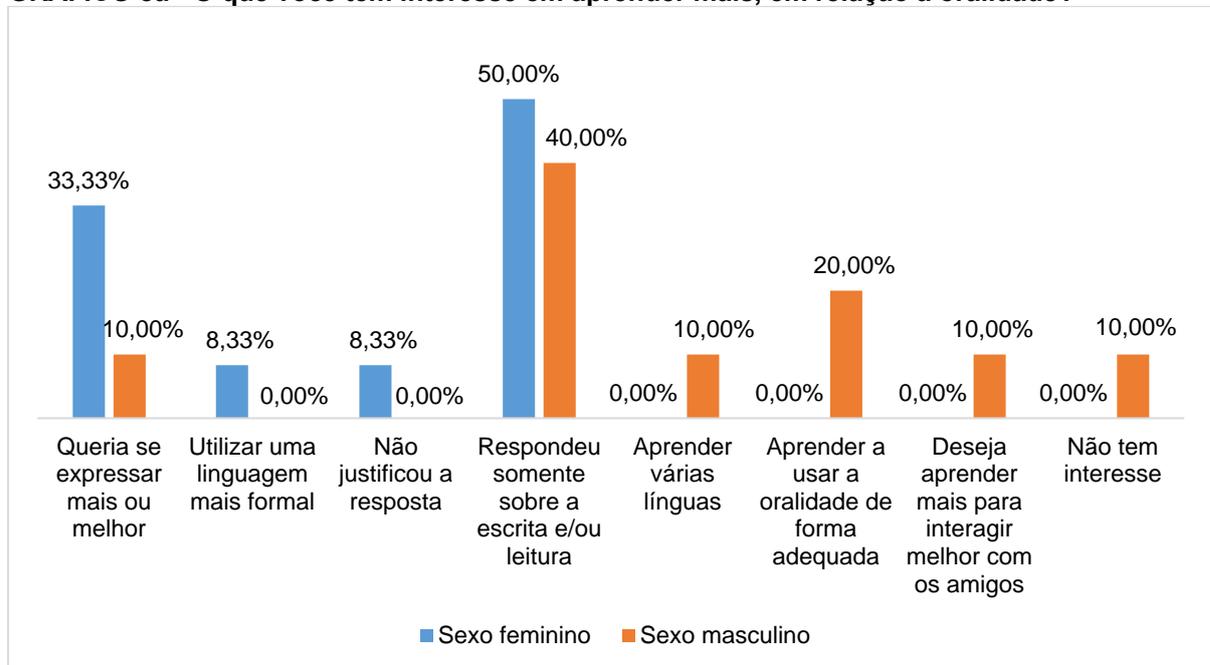
Nesse sentido, ressaltamos que a compreensão do que foi dito ou do que se pretendia dizer é um aspecto bastante relevante, mas costuma ser ignorado nas atividades de retextualização e, conseqüentemente, poderá acarretar problemas de coerência textual.

Portanto, é importante que durante o processo de retextualização, os docentes explorem com maior clareza as condições de funcionamento do novo texto, pois possibilitará aos discentes ou retextualizadores um melhor planejamento da sua escrita, considerando aspectos textuais como propósito comunicativo, o gênero textual e o seu interlocutor.

Nesse sentido, faz-se necessária a promoção de discussões e de análises a respeito da relevância da oralidade em diferentes contextos sociocomunicativos e

como essa modalidade de uso da língua é vista pelos/as partícipes da pesquisa. Apresentamos esses dados no gráfico abaixo:

**GRÁFICO 8a - O que você tem interesse em aprender mais, em relação à oralidade?**



FONTE: Elaborada pela autora (2023)

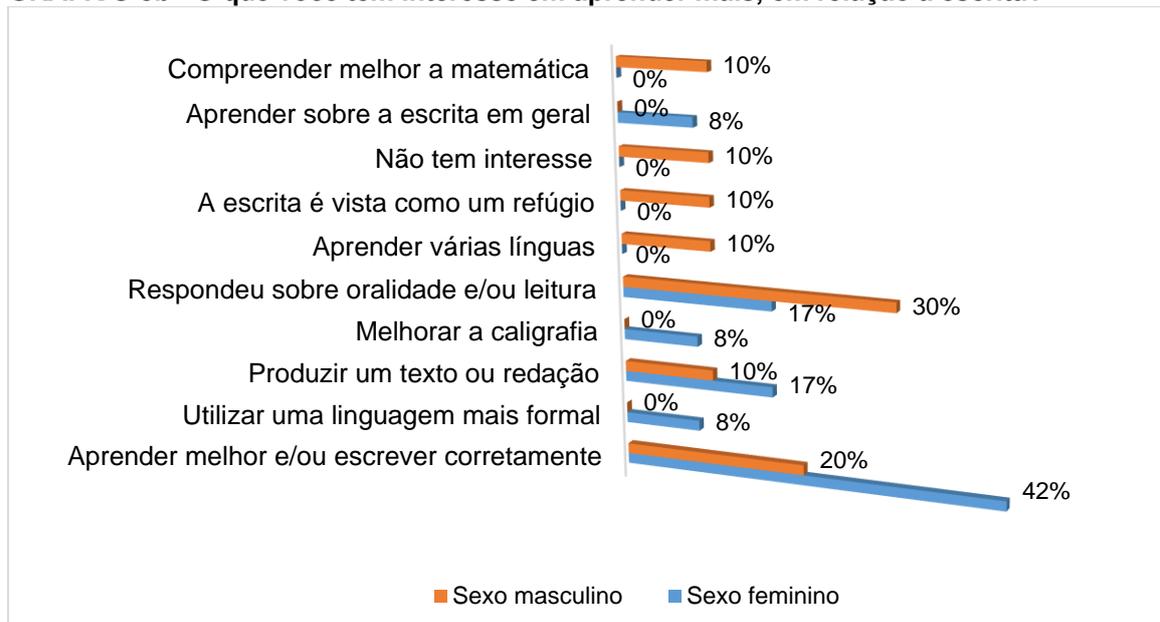
Podemos notar no gráfico 8a que os partícipes desejam aprender mais sobre a oralidade para se expressarem melhor, interagirem de modo mais satisfatório com os amigos e utilizarem a modalidade oral de forma adequada às situações de comunicação. Nessa perspectiva, retomamos as considerações de Marcuschi (2008, p. 55) a respeito da escola como espaço de aprendizagem que deve desenvolver um trabalho produtivo com a oralidade a fim de tornar o aluno hábil para “o uso das formas orais em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas”.

Outro aspecto relevante no gráfico 8a refere-se à associação que os falantes fazem da oralidade ao uso de uma linguagem mais formal cujos dados correspondem a 8,33% das partícipes. De certo modo, a ideia de estabelecer essa relação implicaria em um reducionismo da grande variedade de usos da fala uma vez que a língua não é homogênea e monolítica. Nesse contexto, cabe ao docente a importante tarefa de instigar os discentes a reconhecerem e explorarem os diferentes níveis de linguagem (do mais coloquial ao mais formal) e as modalidades falada e escrita.

Embora a pergunta do questionário que aplicamos tenha sido referente aos interesses dos partícipes em aprender mais no que se refere à oralidade, observamos

que 50% das partícipes e 40% dos partícipes, uma quantidade relativamente alta, demonstrou dificuldade de compreensão ao responder à pergunta, pois justificaram suas respostas pensando na escrita e/ou leitura. Verificamos essa ocorrência também no gráfico 8b, mas a outra pergunta do questionário que aplicamos relacionava-se aos interesses dos partícipes em aprender mais no tocante à escrita, conforme o gráfico que se segue:

**GRÁFICO 8b - O que você tem interesse em aprender mais, em relação à escrita?**



FONTE: Elaborada pela autora (2023)

Assim, no que concerne à escrita, 47% dos partícipes afirmaram ter interesse em aprender mais sobre essa modalidade, mas justificaram suas respostas citando a oralidade e/ou a leitura. Isso posto, reiteramos, conforme Fávero, Andrade e Aquino (2000), que o ensino da oralidade não pode ser visto desassociado da escrita, pois há uma relação mútua entre elas.

Para Antunes (2003, p. 52), é relevante ressaltar que “não existe um padrão único de fala, como não existe também um padrão único de escrita”. Portanto, independentemente de qualquer situação comunicativa ou dos interlocutores, nós não falamos e nem escrevemos do mesmo modo, pois

[...] falamos e escrevemos, com maior ou menor formalidade, mais ou menos à vontade, com maior ou menor espontaneidade e fluência. Há momentos, de fala ou de escrita, em que tudo o que vai ser dito pode ser dito sem muita ou nenhuma formalidade, como há momentos em que tudo precisa ser cuidadosamente planejado e controlado (ANTUNES, 2003, p. 52).

Por isso, tanto a fala quanto a escrita podem variar visto que ambas dependem de seus contextos de uso. É evidente, contudo, que o docente desenvolva atividades e crie condições para que os discentes observem as especificidades da língua falada e da língua escrita a fim de compreender os seus processos de construção e adequação às diversas situações comunicativas.

Quanto aos aspectos de convergências nos gráficos 8a e 8b, verificamos que 10% dos partícipes compartilharam o desinteresse em aprender mais sobre oralidade e escrita. Diante disso, optamos por reproduzir esses dados nos dois gráficos porque os participantes da pesquisa não especificaram a modalidade da língua a que estavam se referindo.

Outro aspecto que estabelece uma relação entre os gráficos, mas de modo menos explícito, refere-se ao interesse em aprender mais sobre a escrita cuja justificativa dada por 10% dos partícipes direciona-se à visão dessa modalidade como um refúgio durante momentos difíceis e, principalmente pelas dificuldades de se expressarem oralmente. Ademais convém frisarmos a complexidade de compreendermos o que foi escrito devido ao aglomerado de palavras e à grafia pouco legível.

Conseqüentemente, inserimos nessa discussão dois pontos de vista, que de certa forma, exemplificam uma visão superficial sobre a escrita posto que os partícipes salientaram o interesse em melhorar a caligrafia e o desejo de aprender a escrever corretamente. Primeiramente, antes dos discentes compreenderem e conhecerem as etapas do processo de escrita, é importante que o docente desenvolva um trabalho em sala de aula que possibilite uma visão clara de que a escrita é uma atividade interativa e realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas.

E, num segundo momento, o docente pode abordar questões relacionadas aos aspectos gramaticais, mas de uma maneira menos engessada e que instigue os discentes a explorarem uma gramática com regras que sejam

[...] relevantes, úteis e aplicáveis à compreensão e aos usos sociais da língua. Noções e regras que possam, sem dúvida, ampliar a competência comunicativa dos alunos para o *exercício fluente e relevante* da fala e da escrita.

- *Uma gramática que seja funcional* – Com isso se pretende privilegiar o estudo das regras desses usos sociais da língua, quer dizer, de suas condições de aplicação em diferentes gêneros (ANTUNES, 2003, p. 96, grifos da autora).

Por certo, a proposta de um ensino que implique numa gramática contextualizada e que privilegie os contextos reais de usos da língua é fundamental para o desenvolvimento de um leitor e produtor de texto proficiente e engajado com experiências significativas e produtivas.

### 3.2 O TRABALHO COM A ORALIDADE, A ESCRITA E O GÊNERO TUTORIAL EM VÍDEO: SUGESTÕES DE OFICINAS DE LETRAMENTO PARA INSTAURAR NOVAS PERFORMANCES

Conforme explicitamos no diagnóstico inicial, as Oficinas de Letramento foram elaboradas a partir das análises do questionário aplicado a fim de ampliarmos o diagnóstico dos conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas dos participantes da pesquisa. Vale ressaltar que seguimos, como ponto de partida, o primeiro passo das Oficinas de Letramento propostas por Cabral (2018).

Em vista disso e com o objetivo de desenvolver um trabalho com enfoque na escrita e na oralidade, ancoramo-nos em Donato (2012) ao afirmar que para os discentes serem capazes de

[...] assumir seu papel de inserção e inclusão social a escola deveria reconhecer que a oralidade e a escrita são modalidades igualmente importantes do uso da língua e que ambas são necessárias para o desenvolvimento da humanidade, bem como, é preciso que os educandos sejam submetidos a um determinado número de práticas linguísticas orais e escritas, pois o domínio efetivo destas práticas permitirá que eles atuem de maneira decisiva num mundo que estará avaliando-os integralmente (DONATO, 2012, p. 09).

Neste sentido, propomos Oficinas de Letramento com as quais os professores possam estimular os discentes a se envolverem em práticas linguísticas orais e escritas, considerando contextos reais de uso da língua tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Dando continuidade ao processo, apresentamos a nossa primeira Oficina de Letramento cuja temática central é intitulada “Exposição excessiva nas redes sociais”, temática emergente que tem sido alvo de preocupação de estudiosos das ciências da saúde, sociais, da educação, de instituições escolares, de saúde mental, dentre outros.

Vejamos adiante o plano da oficina 1:

## PLANO DA OFICINA 1 DE LETRAMENTO

### 1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

**Temática Central: Exposição excessiva nas redes sociais**

**Turma: 1º ano do Ensino Médio**

**Duração: 6 aulas**

### 2 – OBJETIVOS:

- Estimular a criatividade a partir da improvisação de textos narrativos que envolvam práticas da oralidade;
- Desenvolver atividades produtivas de leitura, escrita e oralidade, ancoradas em temáticas de interesse dos/as alunos/as;
- Propor uma reflexão sobre os papéis sociais e o processo de socialização dos discentes em diferentes contextos.

### 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

#### 3.1 – Construção do diagnóstico dos conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas:

Iniciar a aula com as seguintes perguntas:

- a. O que lhe motivaria a sair de todas as redes sociais?
- b. Como você se sentiria após a decisão de sair das redes sociais?
- c. Que tipos de promessas as pessoas costumam fazer numa segunda-feira, por exemplo?

#### 3.2 - Sistematização das atividades motivadoras:

##### Baú de histórias improvisadas

- O professor deverá iniciar a aula solicitando que os alunos posicionem as cadeiras em círculo. Em seguida, colocará a caixa de papelão numa mesa posicionada no centro da sala e solicitará que os alunos observem a caixa e digam o que eles imaginam que tem dentro dela e o que irá acontecer durante a aula.
  - a. Após esse momento, como uma forma de sondagem, o professor irá perguntar:
    - a. O que significaria “improvisar”?
    - b. Vocês já tiveram que improvisar uma história? Se sim, por quê?
    - c. Agir dessa forma pode ser considerada como uma mentira? Justifique sua resposta.
  - O professor solicitará que os alunos formem grupos. Em seguida, explicará que dentro da caixa têm várias palavras e que eles terão que contar e improvisar uma história a partir da ordem que saírem.
    - A improvisação começará com a frase introdutória da crônica que será lida pelo professor: *Começou como uma promessa típica de segunda-feira: “vou sair de todas as redes sociais”.*

**Dica 1:** Professor, é importante, por exemplo, que os alunos estejam atentos às histórias contadas para que evitem reproduzir o mesmo enredo.

O prazo de duração da improvisação deverá ser de 3 a 5 minutos, para cada aluno.

**Dica 2 - Sugestão de palavras:**

*conectado, fanático, navegava, internet, mundo virtual, pessoas, celulares, segunda-feira, sentir, melhor, paz, perfil, momento, fechar, conta, aviso, afastamento, pré-web, link, definitivamente, e-mail, noite em claro, portais, microblog, desmame, virtualidade, decisão, renunciar, manhã, terça-feira, ligou, separação, trabalho, ficou, cama, perfis, eliminando, deletando, contas, parque, caminhando, direção, notou, smartphones, casal de velhinhos, paparazzi, dezenas, indivíduos, fugiu, berrou, correndo, avenida, cidadãos, filmavam, veículo, antena, câmera, segui-lo, perto, live, redes, sociais, não sabia, curtir, comentários, imagem, desabalada, carreira, poluíam, telas, desespero, viela, estação de trem, recompor, fundo, respirar, entrou, esgueirar, criança, homem, mãe, abandonou, internet, saraivada, flashes, boletins, lives, ar, multidão, trilhos, seguidores, encurralado, votassem, pular, desfecho, portal, russo, vivo, 3D, aplicativo, possibilidade, compras.*

Professor, caso você queira escolher outras palavras, não tem problema. Entretanto, é importante que seja sobre a crônica escolhida, que nessa sequência básica é “Eu vou sair da internet” de Carlos Castelo.

**3.3 - Sistematização da (re)construção dos novos conhecimentos:**

- Realizar uma leitura compartilhada da crônica “Eu vou sair da internet” de Carlos Castelo;
- Após esse momento, o professor deverá propor os seguintes questionamentos para os alunos:
  - a. Quais expressões eles conhecem que fazem parte do vocabulário utilizado na internet? Que significados elas teriam?
  - b. Quais palavras os alunos desconhecem e/ou acreditam que não fazem parte do vocabulário utilizado nas redes sociais? Por quê?

**Dica 3:** Professor, pode ocorrer dos alunos citarem palavras como “desmame”, “esgueirar”, “saraivada”, “turba”. É importante, por exemplo, instigar os alunos a fazerem inferências dos significados de palavras a partir da leitura do texto, mas caso seja necessário, você pode recorrer ao uso de dicionário nesse momento.

- A partir da leitura dos dois últimos parágrafos da crônica lida, o professor proporá a produção de um desfecho possível para Rubens, personagem principal.

**Dica 4:** Professor, após esse processo inicial de produção de um possível desfecho, sugerimos um compartilhamento dessa primeira versão para uma sondagem da turma sobre as ideias que seus colegas conseguiram produzir

- O professor escreverá a seguinte frase: “Tira a máscara que cobre o seu rosto”. Na sequência, perguntará para os alunos quais os sentidos possíveis para essa frase.
- Após esse momento de discussão, o professor entregará cópias da letra da música “Máscara” da Pitty e, em seguida, colocará o áudio para a turma ouvir.
- Propor alguns questionamentos a respeito da música:
  - a. Por que é importante ser você?
  - b. Quem é você nas redes sociais e fora delas?

c. O que seria a máscara social e qual sua relevância no processo de socialização/interação com familiares, amigos, colegas e funcionários da escola entre outros?

- A partir do debate, o professor solicitará que a turma produza um painel sobre **máscaras sociais** e seus contextos situacionais, ressaltando lados positivos e/ou negativos. Vale ressaltar que o painel ficará exposto no pátio da escola e como uma forma de atrair o público-leitor, os alunos deverão inserir desenhos, *emojis*, placas e/ou outros elementos que utilizem linguagem verbal e não verbal.

### 3.4 – Avaliação

Será realizada a partir de uma autoavaliação proposta aos alunos que se baseará na participação durante os processos desenvolvidos em cada etapa da Oficina de Letramento.

### Referências:

<https://www.estadao.com.br/emails/cronica-por-quilo/eu-vou-sair-da-internet/>. Acesso em: 08 set. 2023.

<https://www.letras.mus.br/pitty/80314/>. Acesso em: 11 set. 2023.

FONTE: Elaborado pela autora (2023)

Dentre os objetivos que são descritos nessa oficina, convém reforçarmos que o enfoque no desenvolvimento de atividades produtivas de leitura, escrita e oralidade serão baseadas em temáticas de interesse dos alunos. Desse modo, no que se refere ao contexto das Oficinas de Letramento, Cabral (2016, p. 515) enfatiza a necessidade de que “[...] as situações de ensino-aprendizagem sejam claras e diversificadas, de forma que os alunos aprendam a partir de seus interesses [...]”.

Considerando a relevância da formação de saberes que sejam significativos para os discentes e que promova a **construção do diagnóstico dos conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas**, propomos perguntas que instiguem os discentes a estabelecerem relações entre o uso das redes sociais e as influências que esses aplicativos exercem na vida deles. Ainda nesse momento, sugerimos um questionamento provocativo para que os alunos reflitam o porquê do docente questionar que tipos de promessas as pessoas costumam fazer numa segunda-feira. O uso dessa estratégia visa despertar a atenção e curiosidade dos discentes durante a aula.

No segundo passo, que corresponde à **sistematização das atividades motivadoras**, sugerimos uma atividade que intitulamos *baú de histórias improvisadas* na qual o professor levará para a sala uma caixa de papelão que poderá ser customizada antes, com o intuito de despertar a curiosidade dos alunos. No início da aula, o professor deverá solicitar que as cadeiras sejam posicionadas em círculo e, na

sequência, colocará a caixa de papelão no centro da sala. Nessa atividade motivadora, partimos de assuntos de interesse dos partícipes da pesquisa, considerando os conhecimentos que eles já possuem sobre a temática central da Oficina e estimulando a participação de forma colaborativa com ênfase na relevância de construir novos conhecimentos.

Um dos aspectos interessantes dessa proposta é a improvisação de histórias pelos alunos que não está descontextualizada da temática central, pois vem sendo construída a partir de uma sistematização de conhecimentos prévios e interesses compartilhados com a turma. A improvisação será iniciada a partir da frase introdutória da crônica “Eu vou sair da internet” de Carlos Castelo, cuja narrativa se inicia com a seguinte frase *Começou como uma promessa típica de segunda-feira: “vou sair de todas as redes sociais”*. Em grupos, os alunos terão que improvisar uma história de acordo com a ordem de palavras que estarão dentro da caixa. Vejamos o material de apoio com os textos que fazem parte dessa Oficina de Letramento:

<b>MATERIAL DE APOIO</b>	
<b>Texto I</b>	<p style="text-align: center;"><b>Eu vou sair da internet</b></p> <p>Começou como uma promessa típica de segunda-feira: “vou sair de todas as redes sociais”. Rubens não era um conectado fanático, mas navegava na internet como todo mundo. Ultimamente, no entanto, andava bastante assustado com o mundo virtual -- as pessoas pareciam usar seus celulares como se fossem armas.</p> <p>Fechar suas páginas pessoais o faria sentir-se melhor. Seguiria um ou outro perfil que admirava e talvez lhe voltasse aquela paz do mundo pré-web.</p> <p>Dedicou parte da noite de segunda-feira para ir-se afastando dos portais e microblogs que assinava. Julgava poder realizar o desmame rapidamente. Contudo, algo sempre dificultava o momento de apertar o botão “fechar esta conta” definitivamente. Era um aviso (“deseja mesmo sair?”) ou algum longo e chato questionário a ser preenchido com as causas do afastamento.</p> <p>Em alguns lugares era preciso esperar um link ser enviado ao e-mail para efetivar a separação final, mas o link nunca vinha... Rubens acabou passando aquela noite em claro às voltas com sua decisão de renunciar à virtualidade.</p> <p>Na manhã de terça ligou ao trabalho dizendo que não se sentia bem. Ficou mais uma hora na cama, depois continuou durante todo o dia eliminando perfis e deletando contas. Por fim conseguiu. Desligou o computador, colocou o celular numa gaveta e foi dar uma volta no parque.</p> <p>Caminhava pelo bosque quando notou pessoas apontando smartphones em sua direção. A ação começou com um casal de velhinhos e foi crescendo até chegar a dezenas de indivíduos clicando-o. O quê significa isto? -- berrou Rubens à turba, mas o número de paparazzi só crescia.</p> <p>Fugiu do parque correndo e pegou a avenida que beirava o bosque. Agora eram cidadãos de dentro de carros e ônibus que o filmavam. Logo um veículo com uma grande antena e câmeras externas passou a segui-lo de perto. Rubens não sabia, mas entrara em “Live” nas principais redes sociais do mundo.</p> <p>Os ‘curtir’ e comentários sobre a imagem de sua desabalada carreira eram tantos que poluíam as telas. Tomado de desespero entrou por uma viela que dava numa estação de trem. Olhou para trás e não viu mais os carros, nem o veículo de longas antenas. Naquele momento conseguiu se recompor e respirar fundo.</p>

Entrou na estação tentando se esgueirar. Logo uma criança obesa percebeu sua presença. Mãe, olha o homem que abandonou a internet! -- berrou o fedelho com uma irritante voz aguda. Veio a saraivada de flashes. Os boletins Live voltaram ao ar.

Rubens ficou encurralado entre a multidão e os trilhos. Um portal russo aproveitou a ocasião para pedir a seus seguidores que votassem: Rubens devia pular embaixo da composição ou voltar a se conectar?

Pague US\$ 1,99 e confira agora o desfecho de Rubens, ao vivo, e em 3D. Possibilidade de compras no aplicativo.

(Disponível em: <https://www.estadao.com.br/emails/cronica-por-quilo/eu-vou-sair-da-internet/>. Acesso em: 08 set. 2023)

## Texto II

### Máscara (Pitty)

Diga quem você é, me diga  
Me fale sobre a sua estrada  
Me conte sobre a sua vida

Tira a máscara que cobre o seu rosto  
Se mostre e eu descubro se eu gosto  
Do seu verdadeiro jeito de ser

Ninguém merece ser só mais um bonitinho  
Nem transparecer, consciente, inconsequente  
Sem se preocupar em ser adulto ou criança  
O importante é ser você

Mesmo que seja estranho, seja você  
Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro  
Mesmo que seja estranho, seja você  
Mesmo que seja

Tira a máscara que cobre o seu rosto  
Se mostre e eu descubro se eu gosto  
Do seu verdadeiro jeito de ser

Ninguém merece ser só mais um bonitinho  
Nem transparecer, consciente, inconsequente  
Sem se preocupar em ser adulto ou criança  
O importante é ser você

Mesmo que seja estranho, seja você  
Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro  
Mesmo que seja estranho, seja você  
Mesmo que seja

Meu cabelo não é igual  
A sua roupa não é igual  
Ao meu tamanho, não é igual  
Ao seu caráter, não é igual  
Não é igual, não é igual, não é igual

And I had enough of it  
But I don't care  
I had enough of it  
But I don't care

I had enough of it  
 But I don't care  
 I had enough  
 But I don't care

Diga quem você é, me diga  
 Me fale sobre a sua estrada  
 Me conte sobre a sua vida  
 E o importante é ser você

Mesmo que seja estranho, seja você  
 Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro  
 Mesmo que seja estranho, seja você  
 Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro  
 Mesmo que seja estranho, seja você  
 Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro  
 Mesmo que seja estranho, seja você

(Disponível em: <https://www.letras.mus.br/pitty/80314/>. Acesso em: 11 set. 2023)

Sugerimos a realização de uma leitura compartilhada da crônica “Eu vou sair da internet”, como parte do terceiro passo da Oficina de Letramento, que se refere à **Sistematização da (re)construção dos novos conhecimentos**. Após esse momento, é interessante que o professor proponha alguns questionamentos para a turma que envolvam perguntas sobre o vocabulário utilizado na internet e os significados atribuídos às expressões presentes no texto. A respeito disso, Marcuschi (2001) reitera que:

Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores da nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina toda a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos dela (MARCUSCHI, 2001, p. 16).

Devemos, pois, propor Oficinas de Letramento que considerem a língua em suas diversas situações sociocomunicativas com o intuito de desenvolver a competência comunicativa dos falantes, cuja adequação será realizada a partir de diferentes contextos de uso que fazem parte das vivências dos alunos.

Todavia, não podemos desenvolver um trabalho nas aulas de Língua Portuguesa que desconsidere a produção textual. Nessa perspectiva, ressaltamos, durante a leitura compartilhada da crônica, que não há um desfecho para o enredo do personagem principal da história. Esse personagem se chama Rubens e a partir da leitura dos dois últimos parágrafos da crônica, sugerimos que o professor proponha à

turma a produção de um desfecho possível para o personagem.

Outrossim, propomos aos alunos uma reflexão sobre os papéis sociais e o processo de socialização dos discentes em diferentes contextos, baseando-se, inicialmente, na seguinte frase: “Tira a máscara que cobre o seu rosto”. Notadamente, utilizamos a música *Máscara* da Pitty. E após a escuta e leitura da letra dessa música, sugerimos alguns questionamentos como: “Por que é importante ser você?”, “Quem é você nas redes sociais e fora delas?” e “O que seria a máscara social e qual sua relevância no processo de socialização/interação com familiares, amigos, colegas e funcionários da escola entre outros?”.

Desse modo, pretendemos propor um debate em que o professor poderá solicitar que a turma produza um painel sobre **máscaras sociais** e seus contextos situacionais, ressaltando lados positivos e/ou negativos. Vale ressaltar que o painel ficará exposto no pátio da escola e como uma forma de atrair o público-leitor, os alunos deverão inserir desenhos, *emojis*, placas e outros elementos que utilizem linguagem verbal e não verbal.

Com base nesse processo, que faz parte da proposta de Oficina de Letramento, nos ancoramos em Cabral (2016), pois

[...] os sujeitos envolvidos são conduzidos a compreender que aprender a ler e escrever é também aprender os significados culturais que estes signos representam e, com eles, as formas pelas quais as pessoas entendem e interpretam a realidade, a si mesmo e aos outros. E que isso está diretamente relacionado com a possibilidade de participação social, do exercício da cidadania, da apropriação e produção de bens culturais (CABRAL, 2016, p. 523).

Logo, as Oficinas de Letramento buscam promover possibilidades dos alunos vivenciarem experiências significativas com a leitura e escrita, compreendendo o mundo sob perspectivas reais, através de análises e interpretações a respeito de temáticas abordadas nas aulas, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa.

Esclarecemos, pois, que essa proposta de produção textual sobre máscaras sociais está, intrinsecamente, correlacionada às relações sociais cotidianas (ambiente familiar, no trabalho, entre amigos), uma vez que nós assumimos diferentes papéis sociais, que serão estabelecidos com base nas interações entre os indivíduos.

Consoante a essa ideia, o sociólogo Goffman (1985), a partir de uma perspectiva teórico-metodológica, dedica-se a compreender as interações sociais, ou seja, o modo como os indivíduos, ao se relacionarem uns com os outros, interpretam

os objetos e as pessoas que fazem parte da interação social, e como esta interação conduz ao comportamento individual.

Embora Goffman (1985, p. 9) tenha partido de princípios relacionados à representação teatral, o autor considera, que na vida as relações sociais entre os indivíduos apresentam “coisas reais e, às vezes bem ensaiadas”.

A respeito disso, Rossini (2013) afirma que:

Toda situação de interação [...] pode ser compreendida dentro de uma metáfora teatral, isto é, os elementos teatrais podem ser utilizados como metáfora aos conceitos presentes na interação. Uma pessoa interagindo com as demais pode ser compreendida como um ator que representa diante de um público. Seu objetivo é causar impressões sob controle à plateia, em outras palavras, numa interação, o ator deve convencer seu público de que, de fato, representa seu papel proposto. (ROSSINI, 2013, p. 3).

Conforme Goffman (1985, p. 9), no que se refere aos elementos dessa metáfora teatral, no teatro, por exemplo, o palco apresenta “coisas que são simulações” onde o ator se apresenta sob a máscara de um personagem para personagens que foram planejados e/ou reproduzidos por outros atores. Além disso, a plateia é outro elemento importante a ser considerada, mas que não estaria presente se a representação fosse real. Nesse contexto, devemos considerar informações a respeito do indivíduo para definir uma situação de interação.

Na **Avaliação**, quarta parte da Oficina de Letramento, sugerimos ao professor uma autoavaliação para os alunos que seja processual e fundamentada nos processos desenvolvidos em cada etapa da Oficina de Letramento.

Com o intuito de instaurar um ensino produtivo que seja construído a partir de experiências significativas com a leitura, a escrita e a oralidade, elaboramos a segunda Oficina de Letramento cuja temática central é “Um turbilhão de informações: o uso da tecnologia como ferramenta de aprendizagem”.

É importante reiterar que as Oficinas de Letramento propostas nessa pesquisa foram elaboradas a partir das análises do questionário aplicado, inicialmente, com os partícipes envolvidos. Conforme expresso nos gráficos 5a e 5b na página 50 que abordam os recursos utilizados pelos participantes durante a situação comunicativa dentro e fora do ambiente escolar.

Vejamos o plano da segunda Oficina de Letramento:

## PLANO DA OFICINA 2 DE LETRAMENTO

### 1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

**Temática Central:** Um turbilhão de informações: o uso da tecnologia como ferramenta de aprendizagem.

**Turma:** 1º ano do Ensino Médio

**Duração:** 6 aulas

### 2 – OBJETIVOS:

- Instaurar práticas de ensino produtivo a partir de estratégias de leitura de textos que articulam elementos verbais e não verbais;
- Desenvolver estratégias de leitura de textos verbais e não verbais para estimular a capacidade de criação de textos orais e escritos;
- Produzir diferentes gêneros textuais que estimulem o posicionamento crítico a respeito de temáticas globais e contemporâneas;
- Explorar o conhecimento de mundo, as vivências e os saberes construídos socialmente.

### 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

#### 3.1 – Construção do diagnóstico dos conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas

Iniciar a aula projetando a campanha publicitária, que está presente no material de apoio, no Datashow e promover uma discussão baseada nas seguintes perguntas:

- O que a imagem representa?
- Qual assunto é apresentado?
- Qual é o público-alvo a que se destina?
- Que informações são apresentadas?
- Com qual finalidade?
- Quais elementos chamam mais atenção?
- Por que esse texto pode ser considerado uma campanha publicitária?
- Por que esse texto busca promover uma ideia de interesse público?

#### 3.2 – Sistematização das atividades motivadoras

- O professor dividirá a sala em quatro grupos e entregará os textos II, III, IV e V impressos (ver material de apoio). Em seguida, pedirá que os alunos realizem a leitura dos textos e discutam entre si sobre as possíveis temáticas abordadas e quais elementos justificariam suas respostas e/ou suposições.
- Após esse momento, cada grupo deverá apresentar o texto que foi analisado, explanando para a turma sobre as temáticas e pistas textuais que os auxiliaram na leitura do texto.
- Com base nesse momento de análise compartilhada das leituras dos textos, o professor entregará uma folha de ofício e solicitará que cada grupo elabore duas tabelas, na primeira, o grupo deverá escrever três semelhanças e, na segunda, três diferenças entre os textos apresentados.
- Depois que todos os grupos tiverem concluído, o professor solicitará que essas folhas sejam compartilhadas pela sala e que os alunos façam a leitura, observando as análises realizadas por cada grupo. Em seguida, os grupos deverão fazer anotações sobre os apontamentos que diferem do que foi escrito pela própria equipe e realizarão as leituras desses aspectos para a turma.

**Dica 1:** Professor, pode ocorrer de alguns grupos afirmarem que suas análises foram semelhantes às outras equipes e que não teria necessidade de falar. No entanto, é importante salientar para a turma que os argumentos ou as ideias podem até serem semelhantes, mas a forma de escrever ou justificar oralmente podem ser diferentes. Vale ressaltar que esse momento será importante para revisar e/ou inserir questões sobre linguagem verbal e não verbal.

### 3.3 - Sistematização da (re)construção dos novos conhecimentos

- O professor iniciará a aula lembrando as discussões a respeito dos textos analisados com base na interação da turma e, em seguida, exibirá o vídeo “*Bullying na escola*” (ver material de apoio) a fim de contribuir e promover a conscientização dos alunos a respeito do tema. Após a exibição, pedir aos alunos que anotem suas opiniões sobre o vídeo, respondendo às perguntas:
  - a. O que chamou mais sua atenção?
  - b. Qual o sentimento diante do vídeo?
  - c. Como podemos relacionar o conteúdo apresentado com suas vivências dentro e fora do ambiente escolar?
  - d. Esse tipo de violência acontece de que outras formas hoje em dia? Exemplifique.

**Dica 2:** Espera-se que os alunos reconheçam que o desenvolvimento de novas tecnologia e o surgimento desenfreado de diversos tipos de redes sociais estimularam o uso de aparelhos celulares e, conseqüentemente, a prática de *bullying* encontrou um novo ambiente para disseminar o *cyberbullying*.

- Após esse momento, o professor explicará que o vídeo poderá ser postado nas redes sociais da escola e que cada aluno deverá produzir o gênero comentário de leitor que deverá ser publicado (a publicação dependerá da autorização dos pais ou responsáveis).

**Dica 3:** Professor, é importante deixar claro para os alunos que não será aceito nenhum comentário de leitor que possua um caráter ofensivo, improdutivo ou desnecessário visto que a opinião de cada um deve respeitar toda a comunidade escolar.

- Durante esse momento, o professor trabalhará o gênero comentário de leitor e exibirá uma apresentação em slides com *prints* de comentários de leitor que abordem assuntos de interesse da turma.
- A produção do gênero comentário de leitor será realizada, inicialmente, em sala e após uma revisão compartilhada e reescrita dos textos, considerando-se os aspectos textuais e estruturais, o professor/a levará a turma para o laboratório de informática para que as versões finais dos comentários sejam postadas.
- Em outro momento, como proposta de atividade para casa, o professor proporá uma pesquisa de campo que deverá ser realizada com colegas da escola, familiares e/ou moradores da comunidade. A pesquisa consistirá na investigação a partir da seguinte temática:

**“Um turbilhão de informações: de que forma o uso da tecnologia pode contribuir como ferramenta de aprendizagem no mundo virtual?”**

- Como produto final, os alunos produzirão uma cartilha com o objetivo de conscientizar as pessoas sobre o uso consciente de dispositivos como celulares, tablets, computadores, notebook, etc. em ambientes dentro e fora da escola.

### 3.4 – Avaliação

Considerando a participação e o engajamento dos alunos nas discussões e produções textuais, a avaliação ocorrerá de forma processual e contínua.

#### Referências:

<https://sirtec.com.br/setembro-amarelo-na-sirtec/>. Acesso em: 20 set. 2023.  
<http://psicoescolarcvel.blogspot.com.br/2014/06/um-fenomeno-escolar-chamado-bullying.html>. Acesso em: 20 set. 2023.  
<https://projetoagatharedacao.com.br/blog/redacao-unioeste/2016-o-preconceito-e-fruto-da-ignorancia.php>. Acesso em: 21 set. 2023.

<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/792.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.  
<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/792.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.  
<https://www.youtube.com/watch?v=EeJsPF-aL9E>. Acesso em: 21 set. 2023.

FONTE: Elaborado pela autora (2023)

No que se refere à **construção do diagnóstico dos conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas** descrito como o primeiro passo da Oficina de Letramento, propomos a análise de uma campanha publicitária sobre o *Setembro Amarelo* (ver material de apoio). Sugerimos uma discussão a partir desse texto publicitário que será projetado na sala com o uso do Datashow. Esse momento de interação será mediado pelo professor, baseado em questões que envolvem a leitura dos elementos verbais e não verbais do texto, temática apresentada, o público-alvo ao qual o texto em análise se destina. Além disso, evidenciamos questionamentos que abrangem análises mais aprofundadas a respeito do gênero textual campanha publicitária ao passo que os alunos tentem compreender que características fazem desse texto e o porquê desse gênero, nesse caso, recorrer à promoção de uma ideia.

Consoante à proposta de Oficina com gêneros textuais, Cabral (2019) afirma que as Oficinas de Letramento se centralizam também

[...] no trabalho com os **gêneros textuais**, com a compreensão de que todas as formas de comunicação que utilizamos se materializam em gêneros. Estes constituem a pura forma de manifestação da linguagem.

Nesse sentido, os gêneros se constituem como a forma mais visível do funcionamento da sociedade. As atividades enunciativas, o uso da linguagem e as intenções a ela subjacentes se manifestam em gêneros específicos que denotam o saber/poder de sua produção/interpretação (CABRAL, 2019, p. 163).

Assim sendo, a autora enfatiza que o desenvolvimento de um trabalho com gêneros textuais estimula os indivíduos a compreenderem como os textos funcionam, desenvolvendo sua competência linguística a partir de práticas discursivas associadas ao uso de diversos gêneros textuais. Com essa compreensão, Cabral (2010) esclarece que adota o conceito de gênero como

[...] a atividade de materialização da linguagem humana em tipos relativamente estáveis de enunciados, constituídos nas contínuas inter-relações entre o dado e o novo, comportando conteúdo temático, estilo e construção composicional” (CABRAL, 2010, p. 111).

Os gêneros se constituem, portanto, como uma forma de manifestação da

linguagem. Nessa perspectiva, no segundo passo da Oficina de Letramento, que corresponde à **sistematização das atividades motivadoras**, sugerimos gêneros como a tirinha e o curta-metragem a fim de estimularmos a participação dos alunos em textos que utilizam linguagem verbal e não verbal. Vejamos o material de apoio com os textos que fazem parte dessa Oficina de Letramento:

#### MATERIAL DE APOIO

##### Texto I



"A vida não é uma causa perdida, porque as coisas essenciais da vida a gente encontra a cada momento. Se a gente souber prestar atenção."

**Rubem Alves**

Confira em nossas redes sociais a mensagem que preparamos para o Setembro Amarelo!

**Apoio emocional 24h - LIGUE 188 - CVV – Centro de Valorização da Vida**

Disponível em: <https://sirtec.com.br/setembro-amarelo-na-sirtec/>. Acesso em: 20 set. 2023.

##### Texto II



Disponível em: <http://psicoescolarcvel.blogspot.com.br/2014/06/um-fenomeno-escolar-chamado-bullying.html>. Acesso em: 20 set. 2023.

**Texto III**



Disponível em: <https://projetoagatharedacao.com.br/blog/redacao-unioeste/2016-o-preconceito-e-fruto-da-ignorancia.php>. Acesso em: 21 set. 2023.

**Texto IV**



Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/792.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

**Texto V**



Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/792.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

### Texto VI



Video Bullying na escola (Video Curto com história)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EeJsPF-aL9E>. Acesso em: 21 set. 2023.

Dando continuidade à **sistematização das atividades motivadoras**, propomos que o professor organize a sala em grupos e entregue os textos para cada equipe que deverá realizar a leitura. Em seguida, os integrantes das equipes deverão discutir sobre as possíveis temáticas abordadas e os elementos que justificariam suas respostas e/ou suposições.

A respeito das concepções de leitura, Koch (2018, p. 10) aborda essa questão, esclarecendo que é importante ter clareza quanto às concepções de língua, de sujeito, de texto e de sentido adotadas pelo sujeito/leitor. Com ênfase na interação autor-texto-leitor, podemos afirmar que essa concepção da língua se constitui de forma interacional na qual “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto [...]”.

Conforme Koch (2018, p. 11), “o [...] **sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos** [...] (grifos da autora). Logo, essa concepção de leitura enfatiza o leitor e seus conhecimentos que interagem com o autor e o texto com a intenção de construir sentido.

Em consonância com essa ideia, sugerimos que após a leitura e análise dos textos, cada grupo apresente o texto que foi analisado, explanando para a turma sobre as temáticas e pistas textuais que os auxiliaram na leitura. Salientamos que depois desse momento, os grupos deverão estabelecer diferenças e semelhanças entres os textos apresentados. Esse passo da Oficina de Letramento incentiva a participação

dos alunos, considerando os conhecimentos que os discentes já sabem sobre o assunto que será explorado na aula e os conhecimentos que serão construídos durante o processo.

No terceiro passo da Oficina de Letramento, que se refere à **Sistematização da (re)construção dos novos conhecimentos**, propomos que o professor, inicialmente, promova discussões a fim de lembrar os assuntos abordados nas análises dos textos que foram compartilhados com a turma. Na sequência, com o intuito de estimular e explorar o conhecimento de mundo, as vivências e os saberes construídos socialmente pelos alunos a respeito de temas como o *bullying* *cyberbullying*, o docente exibirá o vídeo “*Bullying na escola*”. Após esse momento, serão propostos alguns questionamentos que visem encorajar os alunos a se posicionarem e, elaborarem, sucintamente, suas opiniões de forma escrita a respeito do vídeo.

Como justificativa para esse processo de escrita das opiniões sobre o vídeo, destaca-se a proposta de produção textual do gênero comentário de leitor que será trabalhado em sala, considerando os aspectos textuais, estruturais e seus contextos de uso, uma vez que as versões finais desses textos serão postadas nas redes sociais da escola.

Recorremos, diante desse contexto, à perspectiva de Koch (2003) no que concerne ao estudo do gênero na escola, pois, segundo a autora, o gênero passa a ser utilizado como ferramenta de comunicação e objeto de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, exploraremos outro gênero textual que será trabalhado como produto final dessa Oficina de Letramento. Para tanto, sugerimos, como proposta de atividade para casa, a realização de uma pesquisa de campo com colegas da escola, familiares e/ou moradores da comunidade. Essa pesquisa consistirá numa investigação a partir da seguinte temática: **“Um turbilhão de informações: de que forma o uso da tecnologia pode contribuir como ferramenta de aprendizagem no mundo virtual?”**. O produto final desse trabalho será a produção de uma cartilha com o objetivo de conscientizar as pessoas sobre o uso consciente de dispositivos como celulares, tablets, computadores, notebook, etc. em ambientes dentro e fora da escola. Espera-se que os alunos reconheçam que o desenvolvimento de novas tecnologia e o surgimento desenfreado de diversos tipos de redes sociais impulsionaram o uso de aparelhos celulares e, conseqüentemente, a prática de *bullying* encontrou um novo ambiente para disseminar o *cyberbullying*.

E, por fim, na quarta parte da Oficina de Letramento, que corresponde à **Avaliação**, explicitamos que deve ser vista de forma processual, uma vez que Costa (2019) frisa que esse processo:

Faculta ao aluno e ao professor o autoconhecimento e permite-lhes o desenvolvimento da responsabilidade pelas atividades de ensinar e de aprender. O “erro” é interpretado como referencial que possibilita o crescimento, pois, a partir dele, quem ensina e quem aprende é desafiado a melhorar e mais, avançar na aprendizagem (COSTA, 2019, p. 53).

Com essa compreensão, sugerimos ao professor que, considerando a participação e o engajamento dos alunos nas discussões e produções textuais, compreenda a avaliação de forma contínua e processual cujo objetivo resulte em práticas significativas de leitura e escrita para além do contexto escolar.

A princípio, a terceira Oficina de Letramento foi elaborada com o objetivo de promover uma roda de conversa sobre os interesses de leitura e escrita no ambiente virtual cuja temática central é “Se liga nesta *vibe* I: como o ambiente virtual pode fomentar a aprendizagem dentro e fora do contexto escolar?”.

No primeiro passo da oficina, que se refere à **construção do diagnóstico dos conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas**, propomos uma discussão com a turma baseada em questões que envolvem os hábitos de leitura na internet, com qual finalidade os alunos utilizam a internet, se eles costumam pesquisar na internet instruções de como fazer algo, o que eles sabem sobre novas tecnologias.

A respeito disso, autores como Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) definem letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Ressaltamos, portanto, a relevância do letramento digital enquanto ponto de partida para a inserção e o desenvolvimento de atividades de linguagem que integre professores e alunos no ensino-aprendizagem que inclua as tecnologias digitais.

Vejamos o plano da terceira Oficina de Letramento:

#### PLANO DA OFICINA 3 DE LETRAMENTO

##### 1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

**Temática Central:** Se liga nesta *vibe* I: como o ambiente virtual pode fomentar a aprendizagem dentro e fora do contexto escolar?

**Turma:** 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

**Duração:** 6 aulas

**2 – OBJETIVOS:**

Promover uma roda de conversa sobre os interesses de leitura e escrita no ambiente virtual;  
 Reconhecer textos do gênero instrucional através de suas características (estrutura, linguagem e contexto de produção);  
 Produzir regras do jogo a partir das análises de diferentes tipos de textos instrucionais.

**3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:****3.1 – Construção do diagnóstico dos conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas**

Solicitar que a turma organize a sala em círculo e propor uma roda de conversa baseada nas seguintes questões:

- Sobre quais assuntos você gosta de ler na internet?
- Quais são seus hábitos de escrita na internet?
- Você utiliza a internet para que fins?
- No ambiente virtual, você costuma pesquisar sobre instruções de como fazer algo? Nesses casos, prefere textos escritos ou vídeos?
- Quais são os textos que você conhece que têm a finalidade de apresentar procedimentos para nos auxiliar a realizar algo?
- O que você sabe sobre novas tecnologias?

**3.2 - Sistematização das atividades motivadoras**

- O professor exibirá o texto I no Datashow e solicitará uma leitura compartilhada da turma. Em seguida, exibirá o vídeo “Manual de sobrevivência ao Ensino Médio!”.
- Após esse momento, o professor explicará que a turma será dividida em dois grupos e que cada um deverá analisar apenas um dos textos vistos anteriormente a fim de responder às perguntas escritas na lousa. Essas questões farão parte do *quiz* que ocorrerá após os grupos terem concluído as análises e respondido às perguntas.

**Sugestão de questões que farão parte do *quiz*:**

1. Qual é a finalidade do texto apresentado?
2. Onde esse tipo de texto costuma ser veiculado?
3. Qual público-alvo o texto se destina?
4. Cite exemplos de outros textos que pertencem ao tipo textual instrucional.
5. O texto, em análise, apresenta título? Qual é o assunto abordado?
6. Qual o conteúdo de cada uma das partes do texto?
7. Observe, ao longo dos passos e das dicas, o emprego dos verbos. O que eles expressam: dúvida, ordem ou orientação? Justifique sua resposta com elementos do texto.
8. Em sua opinião, quais são as diferenças e semelhanças entre os dois textos? Cite pelo menos duas de cada.

**Dica 1:** Professor, é importante propor que cada grupo fique com apenas um texto e elabore mais duas ou três perguntas sobre os textos I e II.

**3.3 - Sistematização da (re)construção dos novos conhecimentos**

- Estabelecer as regras do jogo e as pontuações para cada pergunta, juntamente com toda a turma.
- Prosseguir com a dinâmica do *quiz* de forma que sejam respeitados os momentos de fala de cada integrante das equipes.
- Ao final do *quiz*, a equipe vencedora ganhará uma premiação e, de forma oral, o professor pedirá que os alunos deem suas opiniões sobre a dinâmica proposta, o que conseguiram aprender e/ou tiveram dificuldades. Além disso, solicitaremos que sejam feitas sugestões ou dicas do que poderia melhorar em atividades como essa.

**Dica 2:** Professor, nesse momento, a elaboração das regras do *quiz* será realizada com a participação de toda a turma, promovendo um ensino produtivo e um maior contato com o texto instrucional.

### 3.4 – Avaliação

Processual e contínua com base na autoavaliação realizada pela turma e nas sugestões de textos ou ações para as próximas oficinas.

#### Referências:

<https://jc.ne10.uol.com.br/canal/cidades/saude/noticia/2018/03/03/nomofobia-o-perigo-do-uso-excessivo-do-celular-no-dia-a-dia-329915.php>. Acesso em: 25 set. 2023.  
<https://www.youtube.com/watch?v=H0SDddy-FIY>. Acesso em: 25 set. 2023.

FONTE: Elaborado pela autora (2023)

No segundo passo, que corresponde à **sistematização das atividades motivadoras**, sugerimos dois textos que apesar de serem do tipo instrucional, apresentam aspectos textuais, estruturais e contextos de uso similares e distintos. O primeiro é um infográfico sobre o vício da tecnologia, propondo dicas para o uso do celular e, o segundo é um vídeo intitulado “Manual de sobrevivência ao Ensino Médio!”.

Contudo, Coscarelli (2016, p. 44), esclarece que os infográficos são textos visuais que são produzidos com informações verbais e não verbais como imagens, vídeos, sons, *hiperlinks*, entre outros. Além disso, a autora considera que os “infográficos cumprem diferentes funções sociais, tais como informar como foi ou é um fato ou evento de interesse jornalístico ou enciclopédico e como são ou funcionam diferentes tipos de objetos e eventos”. Portanto, os infográficos são exemplos de texto multimodais, constituindo-se de modos semióticos como cores, traços e, principalmente por elementos verbais e imagéticos.

Segue, na página 86, o material de apoio com os textos que fazem parte dessa Oficina de Letramento:

## MATERIAL DE APOIO

### Texto I

#### ● O vício da tecnologia

ARTES/JC

##### Dicas para não virar um nomofóbico



- Evite usar o celular durante as refeições



- Aumente o intervalo entre as chegas de mensagens



- Controle o número de horas destinadas ao uso do aparelho



- Evite usar o celular em momentos sociais (bares, reuniões, escola, etc)



- Atente-se à inclinação da coluna enquanto faz uso do aparelho

Fontes: Tiago Queiroz (psiquiatra) e Eduardo Vieira (fisioterapeuta)

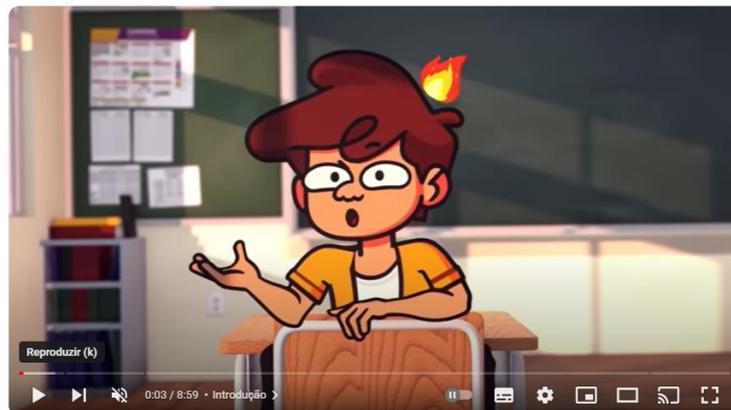
##### Quanto pesa a inclinação do pescoço ao olhar o celular



Fonte: Surgical Technology International

Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/cidades/saude/noticia/2018/03/03/nomofobia-o-perigo-do-uso-excessivo-do-celular-no-dia-a-dia-329915.php>. Acesso em: 25 set. 2023.

### Texto II



O MANUAL DE SOBREVIVÊNCIA AO ENSINO MÉDIO!

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H0SDddy-FIY>. Acesso em: 25 set. 2023.

Após a leitura compartilhada e análise dos textos, o professor dividirá a turma em dois grupos e explicará que cada equipe deverá analisar um dos textos vistos anteriormente a fim de responder às perguntas escritas na lousa. Essas questões farão parte do *quiz* que ocorrerá após os grupos terem concluído as análises e

respondido às perguntas. Vale ressaltar que sugerimos algumas questões que poderão fazer parte do *quiz*, abordando aspectos sobre a finalidade e o suporte do texto, o público-alvo ao qual se destina.

Embora, num primeiro momento, a proposta de realizar um *quiz* envolva a resolução de questões, de certo modo, é possível instigar à participação dos alunos em atividades que envolvam “situações de aprendizagens dinâmicas” conforme afirma Cabral (2016, p. 522).

Como forma de ativar novos conhecimentos que podem ser aplicados dentro e fora do contexto escolar, embasamo-nos na terceira etapa da Oficina de Letramento que visa à **sistematização da (re)construção dos novos conhecimentos**. Nesse processo, propomos que o professor explicita para os alunos que eles deverão produzir um manual de instrução para estabelecer regras e pontuações do jogo, no caso, o *quiz*. É primordial que o docente enfatize para a turma que os momentos de fala de cada integrante das equipes deverão ser respeitados.

Ao final dessa atividade, o professor pedirá que os alunos deem suas opiniões sobre a dinâmica proposta, o que conseguiram aprender e/ou tiveram dificuldades. O ensino da oralidade, conforme Ferreira e Forte-Ferreira (2020), precisa ser realizado na escola assim como o da escrita, pois:

As atividades com a língua oral devem contemplar as diversas situações comunicativas expressas, através de diferentes gêneros textuais/orais utilizados no nosso dia a dia, de forma que o aluno perceba a variedade de recursos utilizados durante o processamento da língua oral, que podem ser construídos de forma espontânea ou planejada (FERREIRA E FORTE-FERREIRA, 2020, p. 17-18).

No entanto, é fundamental a mediação do professor nessas atividades cujo objetivo consiste em elaborar estratégias que estimule a competência discursiva dos alunos. Nessa perspectiva, Ferreira e Forte-Ferreira (2020) reforçam que é necessário que o aluno consiga produzir textos orais ou textos escritos, reconhecendo as características e o propósito comunicativo de cada texto, utilizando-os de forma proficiente.

Para concluir essa oficina, propomos uma **Avaliação** que envolva a exposição oral de sugestões através de dicas do que poderia melhorar em atividades como essa. Ocorrerá, portanto, de modo a considerar todos os processos da Oficina de Letramento e com base na autoavaliação realizada pela turma e nas sugestões de

textos ou ações para as próximas oficinas.

Preferencialmente, antes de iniciarmos a análise da última Oficina de Letramento que iremos propor, consideramos pertinente discorrer sobre o impacto provocado pelas novas mídias digitais nos textos. Na relação com a escrita, conforme Kress (2003), há uma predominância das imagens na contemporaneidade, pois o mundo falado é diferente do mundo apresentado. A respeito disso, o autor argumenta:

Os dois modos – escrita e imagem – são governados por lógicas distintas e têm claramente propiciações diferentes. A organização da escrita – ainda baseada na lógica da fala – é governada pela lógica do tempo e pela lógica da sequenciação de seus elementos no tempo, em arranjos temporalmente regidos. A organização da imagem, ao contrário, é governada pela lógica do espaço e pela lógica da simultaneidade de seus elementos visuais retratados em arranjos organizados espacialmente (KRESS, 2003, p 1-2).

Assim sendo, a escrita e a imagem possuem propriedades distintas, pois enquanto a primeira se baseia na fala, há também uma preocupação com elementos de continuidade temporal. Em contrapartida, a segunda é regida por questões espaciais, estabelecendo uma sequência lógica com elementos visuais.

Pensando numa escola conectada e que trabalhe com práticas que impliquem em multiletramentos, propomos a última Oficina de Letramento intitulada “Se liga nesta *vibe* II: como posso te ajudar?”. Com essa finalidade, consideramos a reflexão de Rojo (2013) sobre o texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, que abrangem diversas linguagens tecnologias mídias. Para a autora:

[...] as novas formas de produção, configuração e circulação dos textos, que implicam multiletramentos. As mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, o surgimento e a ampliação contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a *intensificação* vertiginosa e a diversificação *da circulação da informação* nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos muito mais morosos e seletivos [...] (ROJO, 2013, p. 19-20, grifos da autora).

Diante desse contexto, é importante reconhecermos as mudanças significativas nos modos de ler e produzir textos que circularão na sociedade e resultarão em novos gêneros textuais.

Nessa perspectiva, apresentamos a quarta Oficina de Letramento que visa, dentre um dos objetivos, desenvolver práticas de leitura, escrita e oralidade a partir da

produção do gênero tutorial em vídeo. Vejamos a seguir o plano dessa oficina:

#### PLANO DA OFICINA 4 DE LETRAMENTO

##### 1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

**Temática Central:** *Se liga nesta vibe II: como posso te ajudar?*

**Turma:** 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

**Duração:** 6 aulas

##### 2 – OBJETIVOS:

- Reconhecer gêneros textuais do tipo instrucional através de suas características (estrutura, linguagem e contexto de produção);
- Desenvolver práticas de leitura, escrita e oralidade a partir da produção do gênero tutorial em vídeo;
- Explorar as possibilidades da utilização do tutorial em vídeo dentro e fora do contexto escolar.

##### 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

###### 3.1 – Construção do diagnóstico dos conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas

Iniciar a aula propondo os seguintes questionamentos:

- - Você sabe o que é um tutorial?
- - Onde podemos encontrar tutoriais?
- - Para que um tutorial serve?
- - Você costuma assistir tutoriais? Se sim, quais tipos de tutoriais? Se não, por que não assiste?

###### 3.2 - Sistematização das atividades motivadoras

- O professor exibirá três tutoriais no Datashow e solicitará que a turma observe atentamente cada vídeo. Após esse momento, promover uma discussão a respeito de questões relacionadas ao gênero tutorial que poderão ser exibidas em slides ou realizadas de forma oral durante a aula.

Sugestões de perguntas para as análises dos tutoriais:

- - Você observou alguma característica em comum nos diferentes vídeos? Se sim, qual ou quais?
- - Qual foi o tempo médio dos vídeos? Eles são longos ou curtos?
- - Quando precisa aprender como faz alguma coisa nova, por exemplo, uma experiência de ciências, ou fazer uma maquiagem, você prefere ler algum material que contenha instruções ou assistir a um vídeo em que alguém ensine algo?
- - Foi possível identificar nos tutoriais o uso de uma linguagem formal ou informal?
- - Como foi o tom de voz utilizado pelas pessoas nos vídeos?
- - Você observou as expressões faciais e corporais das pessoas que apareceram nos tutoriais? Notou algo interessante a esse respeito?

**Dica 1:** Professor, é importante sistematizar o que será dito pela turma através de anotações realizadas na lousa.

###### 3.3 - Sistematização da (re)construção dos novos conhecimentos

- Propor aos alunos a produção de um tutorial em vídeo cuja temática seja de interesse do grupo. Dividir os grupos que produzirão os vídeos e esclarecer que os tutoriais serão assistidos na sala e, caso a turma concorde e tenha o aval dos pais ou responsáveis, serão publicados no canal do *Youtube* que será criado para a turma.

- Após esse primeiro momento, o professor deverá acompanhar a turma ao laboratório de informática, onde as equipes terão que realizar pesquisas sobre o tema escolhido por eles. Solicitar que os grupos verifiquem se as informações que estão sendo pesquisadas são confiáveis e verídicas. É importante que o professor oriente essa verificação.
- Planejar o roteiro do tutorial e definir quem será o público-alvo da produção em vídeo. Ressaltar para a turma que o roteiro deve ser simples e direto, pois pode se tornar desinteressante para quem irá assistir.
- Realizar a correção do roteiro de forma coletiva, enfatizando a relevância das marcas de oralidade de cada grupo a fim de explicitar a utilização da linguagem adequada ao gênero tutorial em vídeo.
- Encaminhar a turma para o processo de reescrita do roteiro adequando as características que não estiveram de acordo com o gênero tutorial em vídeo. Vale ressaltar para os grupos que após esses ajustes, o roteiro resultará na versão final das produções.

**Dica 2:** Professor é preciso cautela durante esse momento de publicação dos tutoriais em vídeo, pois pode acarretar problemas devido ao uso de imagens de adolescentes ou jovens menores de idade. Caso se torne um problema, proponha um acordo com a turma de exibir os tutoriais apenas nos dias das apresentações em sala de aula.

**Dica 3:** Professor, você pode sugerir que os grupos realizem ensaios antes da gravação final e, durante esses momentos, pode auxiliá-los em aspectos que envolvam a voz, expressões faciais e/ou corporais, vestimentas, cenários. Sugerimos também a participação de professores que lecionem a disciplina de Artes na escola para desenvolver um trabalho mais amplo e interdisciplinar.

- Produzir, colaborativamente, a versão final dos tutoriais e auxiliar os grupos nas edições e postagens dos vídeos. Combinar com a turma um dia para assistirem os tutoriais produzidos.

### 3.4 – Avaliação

Ocorrerá de forma processual e contínua, considerando a participação e o engajamento dos alunos nas discussões e produções textuais.

#### Referências:

GABRIEL, Fabiana *et al...*, **Práticas de oralidade na escola: o tutorial em vídeo**. Recurso eletrônico. Universidade de Juíz de Fora, 2018.  
<https://youtu.be/TCoShdwSZII?si=Pu7z4DNO52iDjaZJ>. Acesso em: 28 set. 2023.  
<https://youtu.be/Ak3po3UH4Bc?si=Da8SDoEqFWlaVrqi>. Acesso em: 28 set. 2023.  
[https://youtu.be/TMzCto1E2Yw?si=gHRm2U\\_C6CgE9IY0](https://youtu.be/TMzCto1E2Yw?si=gHRm2U_C6CgE9IY0). Acesso em: 28 set. 2023.

FONTE: Elaborado pela autora (2023)

No primeiro passo da Oficina de Letramento, que corresponde à **construção do diagnóstico dos conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas**, propomos ao professor, como parte introdutória da aula, indagar a turma sobre alguns questionamentos referentes ao gênero tutorial em vídeo: se eles sabem o que é esse gênero, onde podemos encontrá-lo, para que serve e se costumam assistir tutoriais.

Com enfoque nos processos comunicativos que ocorrem dentro e fora do

contexto escolar, apontamos a tecnologia, os equipamentos e a linguagem criada no ambiente virtual como elementos constitutivos da cultura das mídias. Consoante a isso, Santaella (2003) propõe seis eras culturais das mídias: a cultura do oral; a cultura da escrita; a cultura do impresso; a cultura de massas; a cultura das mídias e a cultura digital ou cibercultura. Entretanto, ressaltamos, a cultura das mídias e, estabelecemos, com base na autora, que essa cultura caracteriza a transição da cultura da escrita e do impresso para a cibercultura, pois:

Não se confunde nem com a cultura de massas, de um lado, nem com a cultura virtual, ou cibercultura de outro. É, isto, sim, uma cultura intermediária, situada entre ambas. Quer dizer, a cultura virtual não brotou diretamente da cultura de massas, mas foi sendo semeada por processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais a que chamo de “cultura das mídias”. Esses processos são distintos da lógica massiva e vieram fertilizando gradativamente o terreno sociocultural para o surgimento da cultura virtual ora em curso (SANTAELLA, 2003, p. 24).

A autora pretende, portanto, ressaltar que a cultura das mídias se caracteriza por possibilitar aos usuários a busca por informação e entretenimento a partir de suas próprias escolhas e de forma individualizada, distinguindo-se da cultura de massas em que essas possibilidades partiam do que já estava disponível aos usuários.

Com o objetivo de estimular os alunos a reconhecerem gêneros textuais do tipo instrucional através de suas características (estrutura, linguagem e contexto de produção), no segundo passo da Oficina de Letramento, que corresponde à **sistematização das atividades motivadoras**, propomos a exibição, no Datashow, de três tutoriais. Após esse momento, sugerimos que o professor solicite que a turma observe atentamente cada vídeo. Em seguida, o docente promoverá uma discussão a respeito de questões relacionadas ao gênero tutorial que poderão ser exibidas em slides ou realizadas de forma oral durante a aula.

A seguir o material de apoio com os textos que fazem parte dessa Oficina de Letramento:

MATERIAL DE APOIO
<p><b>Vídeos sugeridos:</b> - Como preencho minha sobancelha: <a href="https://youtu.be/TCoShdwSZII?si=Pu7z4DNO52iDjaZJ">https://youtu.be/TCoShdwSZII?si=Pu7z4DNO52iDjaZJ</a>. Acesso em: 28 set. 2023.</p>

- Tiktok tutorial - Como gravar e editar os vídeos:  
<https://youtu.be/Ak3po3UH4Bc?si=Da8SDoEqFWlaVrqi>. Acesso em: 28 set. 2023.

- Criando slides completos usando apenas o celular de forma fácil! (escola e trabalho):  
[https://youtu.be/TMzCto1E2Yw?si=gHRm2U\\_C6CgE9IY0](https://youtu.be/TMzCto1E2Yw?si=gHRm2U_C6CgE9IY0). Acesso em: 28 set. 2023.

### Texto – Elementos necessários para se fazer um tutorial

Iluminação do ambiente
Microfone
Dicção do falante (tom, velocidade, pausas, ênfases)
Público-alvo
Escolha da linguagem (mais ou menos formal)
Tema
Pessoa responsável pela elaboração do vídeo (quem vai gravar ou que vai ser o tutor - locutor?)
Posicionamento da câmera em um lugar fixo
Som do ambiente
Local de divulgação
Definição de tempo do tutorial
Lugar para gravar o vídeo (que se relacione à iluminação, som e posição da câmera)

(GABRIEL, Fabiana *et al.*, 2018)

### Texto

#### Planejamento do roteiro

Tema do tutorial e título
Introdução/ apresentação breve do objetivo
Qual é a finalidade do vídeo? <i>Campanha de conscientização de pedestres por um trânsito seguro</i>
Público-alvo
Local da gravação
Equipamentos a serem utilizados <i>Câmera do celular</i>
Duração do vídeo
Divulgação do vídeo

(GABRIEL, Fabiana *et al.*, 2018)

No que se refere às questões sobre os tutoriais em vídeo exibidos em sala de aula, sugerimos que os alunos analisem os aspectos textuais e estruturais do gênero abordado, os tipos de linguagem, a voz, as expressões faciais e corporais, os propósitos comunicativos e outros pontos que sejam considerados relevantes. Vale ressaltar que, nesse momento, a participação dos alunos considera o conhecimento que eles possuem sobre o assunto e estimula a construção de novos conhecimentos durante essa etapa da Oficina de Letramento.

Nesse contexto, para definirmos uma situação de interação, devemos

considerar informações a respeito do indivíduo. Para Goffman (1985):

A maneira pela qual o indivíduo apresenta, em situações comuns de trabalho, a si mesmo e a suas atividades às outras pessoas, os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam ao seu respeito e as coisas que pode ou não fazer, enquanto realiza seu desempenho diante delas. (GOFFMAN, 1985, p. 9).

Essa afirmação se aplica a qualquer papel social ou tipo de trabalho cujos aspectos são forma de representação que podem considerar o modo de se vestir, as ações do indivíduo ou até mesmo os gestos que o particulariza.

Nessa perspectiva, a performance compreende qualquer atividade de um indivíduo em determinada situação de interação. Em seus estudos sobre performance, Schechner (2006) classifica oito situações em que elas ocorrem:

1. na vida cotidiana – cozinhar, sociabilizar, “ir vivendo”
  2. nas artes
  3. nos esportes e outros entretenimentos de massa
  4. nos negócios
  5. na tecnologia
  6. no sexo
  7. nos rituais – sagrados e temporais
  8. em ação.
- (SCHECHNER, 2006, p. 31).

Sendo assim, frisamos a relevância de compreender que a performance faz parte da nossa vida cotidiana, identidade e vivências. Todavia, segundo Schechner (2006, p. 28-29), “[...] a vida cotidiana também envolve anos de treino e de prática, de aprender determinadas porções de comportamentos culturais, de ajustar e atuar os papéis da vida de alguém em relação às circunstâncias sociais e pessoais”.

Na **sistematização da (re)construção dos novos conhecimentos**, propomos aos alunos a produção de um tutorial em vídeo cuja temática seja de interesse dos grupos que serão formados. É importante que o professor esclareça que os tutoriais em vídeo serão assistidos na sala e, caso a turma concorde, podem ser publicados no canal do *Youtube* que será criado para a turma.

Antes da produção inicial, o professor deverá acompanhar a turma ao laboratório de informática onde as equipes terão que realizar pesquisas sobre o tema que escolheram. Como sugestão, ressaltamos que os grupos verifiquem se as informações que estão sendo pesquisadas são confiáveis e verídicas.

Durante o processo de planejamento do roteiro do tutorial em vídeo, o professor



Após a produção inicial, propomos que o professor realize a correção de forma coletiva, enfatizando a relevância das marcas de oralidade de cada texto a fim de explicitar a utilização da linguagem adequada ao gênero tutorial em vídeo e ao público ao qual se destina. Em seguida, o professor deve encaminhar a turma para o processo de reescrita do roteiro para que as equipes adequem as características que não estiveram de acordo com o gênero tutorial em vídeo.

No que concerne ao trabalho da escola com gêneros orais, Da Silva (2012) argumenta que

[...] a escola pode não dar conta de trabalhar todas as capacidades necessárias para a produção desse gênero, ao ponto de definir que o aluno bem preparado quanto a esse gênero no Ensino Fundamental e Médio tenha sucesso em suas apresentações orais acadêmicas. Porém, não podemos desprezar que o ensino de gêneros orais formais é tão importante quanto o ensino de gêneros escritos. [...]. Em algumas profissões, exige-se que esse pensamento seja manifestado também oralmente (DA SILVA, 2012, p. 53).

Isso posto, nos faz refletir sobre as dificuldades dos alunos e até mesmo do professor em expor um trabalho, uma opinião ou qualquer outro gênero oral. Logo, é necessário refletirmos e propormos discussões sobre o ensino-aprendizagem dos gêneros orais nas escolas, com enfoque em situações reais de usos da língua seja através de gêneros orais formais e/ou gêneros orais informais. Seguindo esse caminho, podemos priorizar a melhoria e o desenvolvimento de sujeitos críticos, conscientes e proficientes para desempenharem as atividades necessárias para o efetivo exercício de cidadania.

Depois desses ajustes, os alunos produzirão a versão final dos tutoriais. Após esse momento, o professor deverá auxiliar os grupos nas edições e postagens dos vídeos, podendo sugerir que os grupos realizem ensaios antes da gravação final. Durante esses momentos, o docente poderá auxiliá-los em aspectos que envolvam a voz, expressões faciais e/ou corporais, vestimentas, cenários.

Numa perspectiva de desenvolver um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar na escola, sugerimos a participação de professores de Artes ou de outras áreas que possam agregar à produção textual dos alunos, articulando conhecimentos que foram aprendidos e (re)construindo novos conhecimentos, que ultrapassem os muros da escola. A **Avaliação**, quarta parte da Oficina de Letramento, poderá ocorrer de forma processual e contínua, considerando a participação e o engajamento dos alunos nas discussões e etapas das produções textuais.

Reforçamos que as oficinas que propomos neste trabalho são consideradas com práticas de letramento visto que os alunos são instigados a lerem e produzirem textos escritos e/ou orais em eventos de letramento, seja em leituras compartilhadas, mediação de leitura ou escrita, discussões, debates, entre outros. Portanto, reconhecer, promover e participar de eventos de letramento são importantes para compreender o letramento e seu papel em diversas atividades dentro e fora do contexto escolar.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES SOBRE O VIVENCIADO E OUTRAS PERFORMANCES POSSÍVEIS

Para cultivarem suas almas, as pessoas precisam ter um sentimento de controle, significação, até mesmo de especialização, em face do risco e da complexidade. Elas querem e precisam se sentir como heroínas em suas próprias histórias de vida e sentir que suas histórias fazem sentido. Elas precisam sentir que são realmente importantes e que têm importância nas histórias de outras pessoas. Enquanto o corpo se alimenta de comida, a alma se alimenta de agência e de significação (GEE, 2007:10 *apud* LAKSHEAR e KNOBEL, 2008: 13, tradução nossa).

É com esse sentimento expresso na citação acima que buscamos vivenciar histórias que façam sentido e que tenham importância nas nossas vidas e de outras pessoas. Inicialmente, tínhamos como objetivo uma proposta de trabalho com a oralidade e no caso, o gênero tutorial em vídeo. Entretanto, essa ideia precisava ser aprimorada uma vez que pretendíamos trabalhar a língua nas suas diversas modalidades, criando possibilidades de uso da língua em diversos contextos para que o aluno compreendesse quando e onde usar os diferentes níveis de linguagem necessários à sua prática comunicativa.

Pensar e elaborar estratégias de forma que o aluno consiga desenvolver competências discursivas não é uma tarefa simples, pois envolve um trabalho que não se restringe à oralidade, mas com a leitura, a escrita e o multiletramento. Afinal, falamos e escrevemos, sejam em situações cotidianas ou formais, por meio de gêneros que utilizamos para nos comunicarmos e interagirmos uns com os outros.

Para que a leitura e a escrita sejam atividades produtivas, devemos concebê-las como práticas contextualizadas. Nesse contexto, ressaltamos a importância dos estudos sobre letramento que visam não só promover a reflexão sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, como também evitar práticas de ensino mecânicas que são centralizadas na e para a escola. É primordial um letramento que valorize e considere os usos reais da linguagem dentro e fora do contexto escolar, concebendo não só a escola como agência de letramento, mas a família, o trabalho, os amigos, a igreja, a rua, entre outros espaços sociocomunicativos.

O letramento ultrapassa a modalidade escrita ensinada nas instituições de ensino, uma vez que as práticas de letramento vão além do contexto escolar. Por isso, o professor deve trabalhar com a leitura e a escrita como prática social e que esteja inserida às situações do cotidiano de seus alunos, entendendo o texto não como um

aglomerado de palavras ou frases soltas, mas compreendendo-as a partir de seu contexto e produção de sentidos.

Assim, em práticas escolares de Letramento, tais como as preconizadas nos Projetos e Oficinas de Letramento, a leitura e a escrita não podem ser centradas apenas nos aspectos formais, mas como práticas sociais situadas com a realidade, considerando contextos dentro e fora da escola. Enquanto agentes de letramento, professor e aluno podem construir e compartilhar aprendizados, visto que os saberes científicos e experienciais transpassam as práticas de letramento tipicamente escolar.

Com foco na realidade, nos interesses, nas necessidades formativas do aluno e numa aprendizagem mais significativa e que desperte o interesse do discente, propomos Oficinas de Letramento no presente trabalho. No entanto, para que a leitura e a escrita sejam baseadas nas experiências do dia a dia, torna-se imprescindível nos questionarmos e repensarmos sobre teoria e prática.

Precisamos reconhecer que, diante dessas mudanças na sociedade atual sejam no ambiente escolar, na família, nas relações interpessoais, faz-se necessário transformar o modo de aprender e de ensinar, (re)construindo uma prática multiletrada de ensino-aprendizagem ancorada numa visão de leitura, escrita e oralidade colaborativa dentro e fora do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, reiteramos a relevância de pensar na escola como um espaço de aprendizados de saberes relevantes à vida dentro e fora do contexto escolar. Pois, conforme Antunes (2003, p. 175), “aprender é uma das coisas mais bonitas, mais gostosas da vida. Acontece em qualquer tempo, em qualquer idade, em qualquer lugar”.

Desse modo, retomamos a nossa formação, as experiências e as vivências que a docência nos proporcionou e ainda proporciona, visto que ser professor é estar em constante aprendizado, revendo nossas concepções, nos reinventando, redescobrimos nossos saberes. Afinal, ter consciência que não sabemos tudo é um dos primeiros passos para ser um aprendiz.

Todavia, refletir sobre o nosso aprendizado no que concerne à nossa formação e prática está intrinsecamente relacionado às vivências que, certamente, extrapolam contextos situacionais como ambiente acadêmico ou no trabalho. Inicialmente, reiteramos que as experiências vivenciadas na graduação constituem como parte do processo de abertura para a docência embora, em alguns casos, esses significados ainda estão sendo construídos mediante ao que estamos aprendendo e às

possibilidades que iremos vivenciar na sala de aula como professor.

Em seguida, um pouco mais experientes, vivenciamos uma nova jornada no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UERN/Assu que, num primeiro momento, configurava-se como um ambiente similar ao da graduação, mas sua relevância em nossas vidas possuía uma responsabilidade maior posto que fazia parte de uma realização pessoal e profissional. O processo formativo que fomos percorrendo e (re)construindo durante o Mestrado Profissional em Letras tornou-se fundamental para refletirmos não apenas sobre teoria, mas principalmente sobre a nossa prática na sala de aula, considerando a necessidade de refletirmos sobre o papel que desempenhamos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Ressaltamos, pois, que esse sonho almejado e realizado nos permitiu vivenciar experiências que ampliaram a nossa perspectiva a respeito do fazer docente, pois fomos instigados a repensar o planejamento e os objetivos de nossas aulas, a metodologia que pretendíamos utilizar e se era adequada à turma, e a multiplicidade de avaliarmos nossos alunos de modo formativo, processual e contínuo.

Fomos desafiados pelos nossos docentes do PROFLETRAS, diariamente, a pensarmos e propormos um ensino produtivo que tivesse como objetivo uma aprendizagem ativa dos alunos, coadunando-se com uma visão de escola que se constituísse também como um local de socialização, de construção de identidades, de formação de seres humanos críticos, reflexivos, questionadores, capazes de pensar e agir coerentemente.

Por fim, confiantes de termos atingido o objetivo dessa dissertação, concluímos o presente trabalho com o sentimento de (re)significação, em face da complexidade da vida, do fazer docente e de quem somos enquanto sujeitos críticos, aprendizes, agentes de letramento e cidadãos. Acreditamos que discutir, reavaliar e ajustar a nossa prática pedagógica é um processo contínuo de aprendizado.

Por isso, faz-se necessário inserir estudos sobre as performances em contextos dentro e fora da escola para que os alunos possam distingui-las entre o “fazer acreditar”, que compreende performances da vida cotidiana, e o “fazer de conta”, que não corresponde ao real, mas ao fingido, encenado conforme Schechner (2006, p. 42), contribuindo para a realização de performances mais produtivas e o desenvolvimento da competência linguística, notadamente no que se refere à leitura, à escrita e à oralidade em diversas situações sociocomunicativas do dia a dia. E, como

segundo sentimento, concluímos nosso trabalho com o compromisso de partilharmos nossos aprendizados a fim de alimentarmos a alma dos docentes e discentes de (re)significação de suas histórias e vivências.

Os resultados do nosso estudo demonstram a relevância do ensino de língua que considere as práticas de letramento como recursos para a melhoria do ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade. Ademais, frisamos que a escola precisa repensar o seu papel a fim de criar possibilidades de usos da língua em diferentes contextos para que os alunos, sujeitos ativos da interação, saibam adequar o registro às distintas situações comunicativas e desenvolvam sua competência linguística e comunicativa.

Assim, reiteramos que as Oficinas de Letramento que propomos foram planejadas e elaboradas a partir de uma perspectiva baseada, inicialmente, no diagnóstico dos conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas dos partícipes da pesquisa, concentrando-se numa aprendizagem mais significativa e que desperte o interesse dos alunos.

Como desdobramentos do nosso trabalho, consideramos relevante a aplicação das Oficinas de Letramento que podem suscitar em análises dos aspectos que contribuíram ou não para um ensino significativo e produtivo. Ademais, acreditamos que seja fundamental a elaboração de atividades de retextualização como uma estratégia para trabalhar o ensino de língua e as relações entre a escrita e a oralidade visto que essa prática faz parte na nossa rotina. Vale ressaltar que essa proposta engloba um trabalho que não se limita à produção textual, mas também à compreensão textual uma vez que os processos de transformação, reformulação, recriação e modificação dos textos consideram aspectos de natureza linguística-textual-discursiva. Pretendemos que os resultados e desdobramentos da pesquisa sirvam para a investigação científica, e tragam, como contribuição, modificação de práticas em outras instituições.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *In: Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.01, p. 65-76, jan./jun. 2002.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula: 1).
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino** – outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal*. 4ª. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal*. 4ª. ed. Trad. M. E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** 3ª ed. São Paulo, Ática, 1987.
- BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. A noção de gênero e a retextualização: implicações pedagógicas. BENFICA, *In: Regina Lúcia Péret Dell'Isola. (Org.). Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?* 1ed.Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.
- CABRAL, Marlúcia Barros Lopes. Oficinas de letramento: sistematizando práticas de leitura e da escrita para além do contexto escolar. *In: CARVALHO, A. M de; SILVA, M. B. da. Anais do II Simpósio Nacional de Literatura, Linguística e Ensino. Mossoró*, RN: Edições UERN, 2016.
- CABRAL, Marlúcia Barros Lopes. Ensinar e aprender a ler e a escrever: práticas mediadas por oficinas de letramento. *In: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina; Maria Vilani Cosme de Carvalho; Marlinda Pessoa Araujo. (Org.). Pesquisa em educação: Máxima Prioridade*. 1ed. São Paulo: Garcia Edizioni, 2019, v. 1, p. 159-169.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 7ª ed. – São Paulo: Contexto, 2006.
- COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- COSTA, Georgiana Maria Ferreira da. **Ressignificação das práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo com alunos do 8º ano**. Dissertação de Mestrado. -- Assu: UERN, 2019.141f.: il.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Perspectivas teóricas subjacentes às noções de gênero: textual ou discursivo? *In: Regina Lúcia Péret Dell'Isola. (Org.). Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?* 1ed.Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método, e criatividade** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DONATO, Fabiana Juvêncio Aguiar. **Oralidade e suas reflexões em sala de aula. 2012**. Disponível em: <https://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos/art25.pdf>. Acessado em: 12/08/2023.

DUDENEY, G., HOCKLY N., PEGRUM M. **Letramentos Digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA JUNIOR, Edson Gomes; FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina. O espaço da oralidade na escola: uma análise da base nacional comum curricular. *In*: Elaine Cristina Forte-Ferreira; Vicente de Lima-Neto. (Org.). **Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas**. 1ed. São Carlos - SP: Pedro e João editores, 2020, v. 1, p. 11-28.

GABRIEL, Fabiana *et al...*, **Práticas de oralidade na escola: o tutorial em vídeo**. Recurso eletrônico. Universidade de Juíz de Fora, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Scmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v 35, n. 2, p. 57-63. mar/abril, 1995.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1985.

GRIJÓ, Carmen Starling Bergamini. Retextualização e apropriação dos gêneros textuais no contexto escolar. *In*: Regina Lúcia Péret Dell'Isola. (Org.). **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?** 1ed. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

KLEIMAN, Angela. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, G. **Literacy in the New Media**. London: Routledge, 2003.

LISBOA, Débora Andreza de Oliveira; FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina. O gênero seminário em cursos de graduação: metodologias de ensino e critérios de avaliação. *In*: Elaine Cristina Forte-Ferreira; Vicente de Lima-Neto. (Org.). **Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas**. 1ed. São Carlos - SP: Pedro e João editores, 2020, v. 1, p. 29-42.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Recife: Departamento de Letras, UFPE, 3a. versão. 2005.

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

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MATENCIO. M. L. M. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta** - Revista do programa de pós-graduação em LETRAS e do Centro de Estudos Luso-Afro-brasileiros da PUC-MINAS. Belo Horizonte, v. 6, n.11, p. 109-122, 2002.

MEDEIROS, Jaqueline Dayane da Silva; SOARES, Mariel de Figueiredo Rangel; DE PAULA, Edneia Henrique. Breves apontamentos sobre a infrequência escolar no contexto da pandemia COVID-19 nas escolas municipais de várzea grande-MT. *In* A EDUCAÇÃO NO DIGITAL: A PANDEMIA COVID-19, DEMOCRACIAS SUFOCADAS E RESISTÊNCIAS, XXIX Seminário de Educação (SemiEdu), 2021, Mato Grosso. **Anais** do Seminário de Educação. p. 2279-2293.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lucio França. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 356-371, maio/ago. 2016. Acesso: 20 ago. 2023.

PAGNONCELLI, Magali. A influência dos gêneros textuais no processo de construção de sentido do texto. *In*: CELSUL CENTRO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, VIII Encontro, 2008, Porto Alegre. **Anais do CELSUL**. Porto Alegre: GT Processos de construção do texto, 2008. p. 1-15.

PENTEADO, José Roberto Whitaker. **A técnica da comunicação humana**. 13. ed. São Paulo: Pioneira, 1977.

PENTEADO, José Roberto Whitaker. **A técnica da comunicação humana** / José Roberto Whitaker Penteado; revisão técnica Marleine Paula Marcondes e Ferreira de Toledo. -- 14. ed. rev. e ampl. -- São Paulo: Cengage Learning, 2012.

POSSENTI, Sírio. (1993). **Concepções de sujeito na linguagem**. *Boletim da Abralin*, 13. São Paulo: USP, pp. 13-30.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: \_\_\_\_\_ (Org). **Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36.

ROJO, Roxane Helena; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane H. Rodrigues. Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber? **III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural**. São Paulo, 2000.

ROSSINI, Vinicius Santucci. **O conceito de papel social em Goffman**. São Paulo: USP, 2013.

SANTAELLA, Lucia. e NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2014 [1997].

SANTIAGO, Márcio Sales; KRIEGER, Maria da Graça; ARAÚJO, Júlio. **O gênero tutorial e a terminologia das redes sociais**. Filologia e Linguística Portuguesa. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/84561/95328>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SCHECHNER, Richard. 2006. "**O que é performance?**", em Performance studies: an introduction, second edition. New York & London: Routledge, p. 28-51.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

WEISS, Cláudia Suéli; TAFNER, Elisabeth Penzlien; LORENZI, Estela Maris Bogo; EWALD, Luana. **Comunicação e linguagem**. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

## APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO



**ESTADO DO CEARÁ**  
**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ**  
**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (SEDUC) / CE**  
**ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO SÃO JOSÉ DOS**  
**ARPOADORES/CE**

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a realização da pesquisa intitulada “ENTRE ORALIDADE, ESCRITA E PERFORMANCES: GÊNERO TUTORIAL EM VÍDEO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA ALÉM DO CONTEXTO ESCOLAR”, a realizar-se na escola \_\_\_\_\_ . Esta pesquisa constitui uma dissertação de mestrado ligada ao PROFLETRAS, cujo objetivo será contribuir para a melhoria da oralidade e da escrita de alunos do 9º ano de uma escola pública, por meio do trabalho com o gênero tutorial em vídeo, mediado por Oficinas de Letramento orientada pela professora Dra. MarluCIA Barros Lopes Cabral - UERN.

A construção dos dados será realizada na própria escola, que consistirá em observações e produções de textos, em parceria com a referida pesquisadora. O número de oficinas, assim como seu(s) temas(s), será(ão) determinado(s) a partir dos conhecimentos prévios e interesses dos alunos participantes. Autorizo, também, a divulgação do nome da escola no estado.

Vale salientar que será garantido o anonimato dos sujeitos da pesquisa e que o presente estudo não trará riscos físicos nem morais aos participantes. Pretendemos que os resultados finais da pesquisa sirvam para a investigação científica, e tragam, como contribuição, modificação de práticas em outras instituições.

Fortaleza (CE), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura da diretora escola

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

	<p style="text-align: center;">           Governo do Estado do Rio Grande do Norte            UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN            Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão            Mestrado Profissional em Letras            Rua Sinhazinha Wanderley, 871 – Centro / CEP 59.650-000 / Assú / RN            Telefax: (84)3331-2411            Home Page: <a href="http://www.uern.br">http://www.uern.br</a>      E-mail: <a href="mailto:assu@uern.br">assu@uern.br</a> </p>
---	---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado pai ou mãe,

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar do nosso trabalho, intitulado “ENTRE ORALIDADE, ESCRITA E PERFORMANCES: GÊNERO TUTORIAL EM VÍDEO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA ALÉM DO CONTEXTO ESCOLAR”. Esclarecemos que a colaboração dele(a) na pesquisa é voluntária e que não lhe trará nenhum risco. Esta participação ocorrerá por meio de respostas a um questionário e produção de textos. Caso autorize sua participação, você estará colaborando para a investigação científica qualitativa e trazendo, como possível contribuição, a melhoria da oralidade e da escrita de alunos do 9º ano de uma escola pública, por meio do trabalho com o gênero tutorial em vídeo, mediado por Oficinas de Letramento.

A pesquisa será realizada na Escola \_\_\_\_\_.

Informamos que, mediante o seu consentimento, utilizaremos dos dados obtidos para a realização de trabalhos e apresentação em encontros científicos e teremos o direito, ainda, de uso de quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas, desde que mantido o sigilo sobre a identidade de seu (sua) filho (a). Uma vez participando da pesquisa, seu (sua) filho (a) não terá nenhuma despesa, assim como não receberá remuneração.

Caso queira que seu (sua) filho (a) deixe de ser colaborador do nosso trabalho, mesmo após consentir sua participação, você terá o direito de fazê-lo em qualquer fase da pesquisa, sem que isso acarrete nenhum prejuízo.

Se necessário, poderá entrar em contato com a pesquisadora Carla Samile Lima de Sousa, pelo telefone (85) 988114518, para qualquer informação e/ou esclarecimento

sobre a pesquisa.

Consentimento:

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, compreendo toda a explicação. Concordo em que meu (minha) filho (a) participe do trabalho e autorizo a pesquisadora Carla Samile Lima de Sousa a utilizar as informações obtidas para publicar trabalhos científicos na área de educação e declaro, para fins de participação na pesquisa “ENTRE ORALIDADE, ESCRITA E PERFORMANCES: GÊNERO TUTORIAL EM VÍDEO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA ALÉM DO CONTEXTO ESCOLAR”, que fui devidamente esclarecido (a) das condições acima mencionadas e consinto voluntariamente que meu (minha) filho (a) participe das atividades propostas, ciente de que ele (ela) não será remunerado (a) e de que a participação dele (a) na pesquisa não lhe trará dano algum.

Fortaleza/CE, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura do responsável pelo(a) partícipe da pesquisa

---

Assinatura da pesquisadora responsável

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

### ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado(a) a responder as perguntas do questionário que segue. Ele faz parte do estudo “ENTRE ORALIDADE, ESCRITA E PERFORMANCES: GÊNERO TUTORIAL EM VÍDEO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA ALÉM DO CONTEXTO ESCOLAR”, coordenado pela professora mestranda Carla Samile Lima de Sousa, sob a orientação da professora Dra. MarluCIA Barros Lopes Cabral - UERN, cujo objetivo é **investigar o que contribuiria para a melhoria da oralidade e da escrita de alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública, por meio do trabalho com o gênero tutorial em vídeo, mediado por Oficinas de Letramento**. Os dados construídos e analisados serão utilizados na produção do trabalho final da referida aluna, vinculado ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Também serão utilizados na produção de artigos científicos que podem ser publicados em mídia eletrônica, eventos científicos e livros (impresso e e-book). Informamos, outrossim, que você não será identificado(a) pelo seu nome (caso deseje, crie um pseudônimo). Desde já agradecemos a sua valiosa contribuição.

### QUESTIONÁRIO

#### I – IDENTIFICAÇÃO

1. Idade: \_\_\_\_\_ anos

2. Sexo: \_\_\_\_\_

3. Repetiu de ano letivo? \_\_\_\_\_ qual (is) \_\_\_\_\_

4. Em que situações do dia a dia você possui maior facilidade de se comunicar com as pessoas? Essa comunicação é mais fácil da forma escrita ou falada? Justifique sua resposta.

---



---



---



---

5. Como você diferencia a língua escrita da língua falada? Qual delas considera mais importante? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

6. Durante os momentos de conversa com amigos, familiares, você se preocupa mais com o fato do seu ouvinte compreender o que foi dito ou com a forma como a mensagem está sendo transmitida? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

7. Quais recursos ou elementos você utiliza durante a comunicação/conversa entre amigos, professores e funcionários na escola? São os mesmos elementos no ambiente fora da escola? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

8. Você consegue relatar algo que aconteceu da mesma forma para familiares, amigos? Se tivesse que transformar esse relato num texto escrito, seguiria a mesma estrutura? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

9. Você costuma planejar o que vai falar em situações comunicativas do dia a dia? Se sim, em que momentos costuma fazer? Se não, porque não faz? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

10. O que você tem interesse em aprender mais, em relação à oralidade e a escrita?  
Justifique sua resposta.

---

---

---

---