**GEIZIELLE NATHÁLIA FRANÇA ATHOUGUIA**

# POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE POR MEIO DA TRANSPOSIÇÃO DO GÊNERO RESENHA PARA GÊNERO VIDEOCAST

Belo Horizonte
2018

**GEIZIELLE NATHÁLIA FRANÇA ATHOUGUIA**

# POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE POR MEIO DA TRANSPOSIÇÃO DO GÊNERO RESENHA PARA GÊNERO VIDEOCAST

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Área de Concentração:** Teoria da linguagem e ensino
**Linha de Pesquisa:** Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes

**Orientador:** Prof. Dr. Luiz Francisco Dias

Belo Horizonte
2018

À minha família:

**Lavínia**, razão de todos os meus esforços e luz que ilumina minha vida há sete doces anos. Que enche meus dias com sua voz alegre, suas sapequices e generosidade infantil.

**Alessandro**, pelo amor, paciência, companheirismo, ajuda, sinceridade, cumplicidade e, principalmente, por ter me feito ver que eu podia muito mais do que imaginava.

**Minha mãe**, que tanto se preocupou e tentou me dar condições e calma para seguir meu trabalho. Sinto-me feliz em poder orgulhá-la com as minhas realizações, porque sei que vibra a cada uma delas.

**Meu pai**, que sempre me apontou a leitura, a curiosidade e a busca do conhecimento como os únicos caminhos viáveis para a construção de uma vida mais rica e plena. Pela felicidade demonstrada ao ver cada degrau galgado por mim e por minhas irmãs.

**Minhas irmãs, Jociele, Jociléia e Januacoelli**, por poder dividir com elas uma parte da minha vida e por saber que, em qualquer circunstância, elas estarão sempre ao meu lado quando eu precisar, torcendo por mim.

**Meu sogro Antônio**, pelo carinho, atenção e torcida de sempre.

## AGRADECIMENTOS

Em meio a tantas pessoas a quem quero agradecer esta conquista, prefiro iniciar agradecendo a Deus, que é o grande responsável não apenas por eu ter conseguido realizar esse meu objetivo, e, principalmente, por me dar forças quando eu pensei e quis desistir.

Ao Alessandro, amor meu, que sempre esteve presente, ainda quando eu pensei em seguir só. Que comemorou comigo cada vitória, ainda que pequena, e me deu colo quando eu paralisava em alguns dos muitos obstáculos que enfrentei. Que em mim acreditou e amou, muitas vezes mais do que a ele mesmo.

Ao professor Luiz Francisco Dias, por quem tive a enorme satisfação em conviver e tive a honra de ser orientanda. Agradeço imensamente a tranquilidade e confiança que me transmitiu desde o início dos trabalhos. Agradeço, também, pelas direções oferecidas, pelos ensinamentos, pelas oportunidades de desenvolvimento propiciadas e, principalmente, pelo exemplo de pessoa e profissional.

A Ana Luísa, que foi muito mais do que uma amiga e revisora. Foi um guia, uma enorme luz de saída, na qual eu pude me agarrar todas as vezes que me vi em meio a escuridão e com medo de continuar sozinha interrompia as minhas ações. Sem você, certamente eu não estaria aqui agora.

Aos colegas e amigos do Profletras, em especial à Flávia, Fabrício, Desirè e Cláudia, pela oportunidade de transpor a amizade para além do ambiente acadêmico, pelos momentos compartilhados de troca, aprendizado, pela nossa secreta terapia da janela, pela companhia, risos... Agradeço a força, o apoio e o carinho sincero de cada um de vocês.

A Cacilda, pela disponibilidade, atenção e carinho ímpares. Por ser tão humana e amiga com todos.

Aos meus queridos alunos, sujeitos dessa pesquisa, que acolheram a mim e à proposta dessa pesquisa, que se dedicaram de verdade e me deram mais uma prova do quanto é fantástico ser professora.

À direção da Escola Municipal Tancredo Phídeas Guimarães, que permitiu a realização da aplicação dessa pesquisa. Agradeço a disponibilidade, confiança e cuidados para comigo.

Aos colegas da Escola Municipal Tancredo Phídeas Guimarães, companheiros de trabalho e luta, em especial ao Carlos Renato, Marlinda, Edilaine, Roberta, Marina, Cida, Simone e Bruno, pelo interesse, apoio e confiança transmitidos.

À Capes, pelo favorecimento financeiro dessa pesquisa.

E, finalmente, mas de forma alguma menos importante, a todos os meus familiares e amigos, que ainda que mesmo sem a presença física constante, se fazem presentes. Sou, de fato, uma pessoa muito abençoada por ter pais, avós, tios, primos, sogros, cunhados que me fazem sentir sua torcida durante toda minha caminhada.

## RESUMO

A presente pesquisa mostra a importância de se buscar alternativas para desenvolver a oralidade no ambiente escolar. A proposta aqui apresentada faz uso das novas tecnologias da informação e comunicação, inclusive do aparelho celular, nas aulas de língua portuguesa, visando diversificar o trabalho com os gêneros textuais. O objetivo desta pesquisa é verificar e analisar a possibilidade de se desenvolver a oralidade por meio da transposição do gênero resenha para o gênero *videocast*, passando pelo processo de forma intertextual, ou seja, através da criação de novos textos a partir de outros já existentes, como postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). A metodologia utilizada consiste de revisão bibliográfica, questionário, grupo focal, aplicação de uma sequência didática composta pela produção inicial (uma resenha em vídeo), oficinas de aplicação, criação de resenhas, com posterior transposição para o *videocast* e entrevista semiestruturada. Como considerações dessa pesquisa vimos que a inclusão de novas metodologias que utilizam diferentes mídias, nas aulas de língua portuguesa, é capaz de atrair os alunos a trabalharem e a pensarem a linguagem como uma forma de expressão de suas ideias. Isso colabora com a aquisição de autonomia e segurança na produção de seus textos, em um formato diferenciado do tradicional, como, por exemplo, o *videocast*, e uma possibilidade de abordagem e desenvolvimento da competência comunicativa-oral por meio da tecnologia.



**Palavras-chave:** Oralidade; Gêneros textuais; *Vídeocast*; Resenha; Transposição

## ABSTRACT

The present research shows the importance of looking for alternatives to develop orality in the school environment. The present proposal makes use of the new information and communication technologies, including the cellular apparatus, in the Portuguese language classes, aiming to diversify the work with the textual genres. The objective of this research is to verify and analyze the possibility of developing orality through the transposition of the genre review for the *videocast* genre, through the process, in an intertextual way, that is, through the creation of new texts from other existing ones, as postulated by the National Curricular Parameters (1998). The methodology used consists of bibliographical review, questionnaire, focus group, application of a didactic sequence composed of the initial production (a video review), application workshops, creation of reviews, later transposition to the *videocast* and semi-structured interview. Considering this research, we have seen that the inclusion of new methodologies using different media in Portuguese language classes is able to attract students to work and think language as a form of expression of their ideas. This contributes to the acquisition of autonomy and security in the production of their texts, in a format different from the traditional, such as *videocast*, and a possibility of approach and development of oral-communicative competence through technology.



**Keywords:** Orality; Textual genres; Videocast; Review; Transposition

## LISTA DE TABELAS

Gráfico 1 – Frequência de acesso à internet ..... 79
Gráfico 2 – Formas de acesso à internet ..... 79
Gráfico 3 – Acesso à plataforma *YouTube* ..... 80
Gráfico 4 – Hábito de Leitura de livros literários ..... 81
Gráfico 5 – Quantitativo de livros de literatura lidos por ano ..... 82
Gráfico 6 – Conhecimento do gênero resenha ..... 83
Gráfico 7 – Leitura de obras de Lygia Bojunga ..... 84
Gráfico 8 – Contato com canal do *YouTube* que apresenta resenhas literárias ..... 85
Gráfico 9 – Entraves linguísticos e paralinguísticos ..... 85

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alunos na oficina Conhecendo videocast..... 69
Figura 2 – Oficina Conhecendo os gêneros ..... 87
Figura 3 – Debate sobre leitura ..... 91
Figura 4 – Oficina de produção inicial ..... 95
Figura 5 – Alunos no laboratório de informática ..... 101
Figura 6 – Tela capturada na oficina de resenha ..... 102
Figura 7 – Captura de tela de imagem da entrevista da autora pesquisada .. 106
Figura 8 – Alunos na escola de *Youtubers*..... 111
Figura 9 – Trabalho de expressão vocal e corporal com os alunos ..... 113

# SUMÁRIO

**1 INTRODUÇÃO** ..... **11**
**1.1 Justificativa** ..... **13**
**1.2 Formulação do problema** ..... **17**
**1.3 Objetivos** ..... **18**
***1.3.1 Objetivo geral*** ..... ***18***
***1.3.2 Objetivos específicos*** ..... ***18***

**2 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E A SALA DE AULA** ..... **19**
**2.1 Multiletramento em sala de aula** ..... **20**
***2.1.1 O corpus e o caráter multimodal dos videocasts*** ..... ***24***
**2.2 O uso didático do celular** ..... **25**
**2.3 O vídeo em sala de aula** ..... **27**
***2.3.1 O YouTube como ferramenta didática*** ..... ***30***
**2.4 Fala e escrita** ..... **32**
**2.5 Abordando a variação linguística** ..... **34**
***2.5.1 O discurso oral (formal) na sala de aula*** ..... ***38***
***2.5.2 Noções de oralidade*** ..... ***39***
***2.5.3 Diversificando a oralidade*** ..... ***40***
***2.5.4 A contribuição da leitura no desenvolvimento da oralidade*** ..... ***41***

**3 GÊNEROS TEXTUAIS E INTERTEXTUALIDADE: UMA PROPOSTA DE TRABALHO** ..... **44**
**3.1 Os gêneros textuais** ..... **44**
**3.2 A intertextualidade** ..... **45**
**3.3 Da resenha para o vídeo – uma proposta intertextual** ..... **48**
***3.3.1 O gênero resenha utilizado nos videocast*** ..... ***50***
***3.3.2 O videocast*** ..... ***52***
3.3.2.1 Por que *videocast*? ..... 56
3.3.2.2 Videocast e oralidade ..... 58

**4 METODOLOGIA** ..... **60**
**4.1 Sujeitos da Pesquisa** ..... **61**
**4.2 Percurso da Pesquisa** ..... **61**
***4.2.1 Pesquisas bibliográfica e documental*** ..... ***62***
***4.2.2 O grupo focal*** ..... ***63***
4.2.2.1 Participantes do grupo focal ..... 64
4.2.2.2 planejamento do grupo focal ..... 64
***4.2.3 Oficina de vídeo – produção inicial*** ..... ***65***
***4.2.4 Questionário*** ..... ***66***
***4.2.5 Oficinas de produção*** ..... ***67***
4.2.5.1 Oficina Conhecendo *videocasts* ..... 69

4.2.5.2 Oficina de Produção de Resenha ..... 70
4.2.5.3 Oficina de Motivação de leitura ..... 71
4.2.5.4 Oficina de Produção de Roteiro ..... 72
4.2.5.5 Oficina de Expressão Corporal ..... 73
4.2.5.6 Oficina de Interpretação Vocal ..... 74
4.2.5.7 Oficina de Produção de vídeo ..... 74
4.2.5.8 Trabalho com os vídeos dos alunos – produção final ..... 75
4.2.5.9 Avaliação final – entrevista semiestruturada ..... 76

**5 ANÁLISE DE DADOS ..... 78**
**5.1 Relação entre dados ..... 78**
**5.2 Oficinas ..... 86**
***5.2.1 Oficina "Conhecendo os Gêneros" ..... 87***
***5.2.2 Oficina "Produção Inicial" ..... 89***
5.2.2.1 Resenha ..... 89
5.2.2.2 Videocast ..... 94
5.2.2.3 Língua oral ..... 96
***5.2.3 Oficina de resenha ..... 101***
***5.2.4 Oficina de Motivação de Leitura ..... 104***
***5.2.5 Oficina de Análise da Produção Inicial ..... 109***
***5.2.6 Oficina Visita à Escola de Youtubers ..... 110***
***5.2.7 Oficina de locução e expressão corporal ..... 112***
***5.2.8 Oficina de roteiro ..... 114***
***5.2.9 Produção Final ..... 115***
5.2.9.1 Resenha ..... 115
5.2.9.2 Videocast ..... 116
5.2.9.3 Oralidade ..... 117
***5.2.10 Entrevista ..... 123***

**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 126**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 130**

**APÊNDICES ..... 136**
**Apêndice A - Carta de anuência ..... 136**
**Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) ..... 137**
**Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ..... 139**
**Apêndice D - Termo de Compromisso ..... 141**
**Apêndice E – Roteiro de Entrevista semiestruturada ..... 142**
**Apêndice F – Questionário ..... 143**

## 1 INTRODUÇÃO

A oralidade está na base histórica das relações humanas. Os conhecimentos e saberes eram, no início das civilizações, passados oralmente, ou seja, o capital cultural era adquirido através da linguagem verbal. É essa interação social que permite ao indivíduo se comunicar e significar as coisas, pessoas, constituindo as relações sociais. Apontando para esse mesmo entendimento, Travaglia (2002, p.23) afirma que “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”.

Daí a importância do desenvolvimento das competências linguístico-discursivas nas interações do cotidiano. E tanto nas interações informais como formais, essa necessidade se justifica porque é a partir dessas interações que os sujeitos vão desenvolvendo a sua capacidade crítica, o que lhes proporciona aptidão para serem, de fato, parte integrante do seu meio.

Inúmeros autores, como Fávero, Andrade e Aquino (2005), Marcuschi (1996; 2003), Ramos (1999), Travaglia (2002) possuem trabalhos que trazem argumentos favoráveis ao desenvolvimento da competência oral no ambiente escolar. Portanto, atualmente, a necessidade do trabalho com a oralidade na escola, praticamente, não sofre questionamentos.

Na contramão desses estudos, o que se verifica, na prática, é a escassez do trabalho com a oralidade nas escolas, ou sua realização é pouco efetiva, ou, ainda, inexistente. Esse fato contraria aquilo que vem sendo difundido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que preconizam o uso de gêneros orais diversos para que haja, de fato, a preparação do aluno para o uso e adequação aos diferentes gêneros dessa modalidade. Segundo esse documento:

> Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apóiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras

> áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo. (BRASIL, 1998, p. 67).

Em se tratando do ensino da oralidade nas escolas, vale salientar que as práticas de ensino da língua ainda são primordialmente fundamentadas sob a égide da modalidade escrita, o que praticamente elimina as práticas de oralidade. Esse problema nos traz a necessidade de buscar a ampliação da competência oral do aluno. Ou seja, tradicionalmente, há uma hegemonia da língua escrita sobre a língua falada. (ANTUNES, 2003).

Além disso, a conjuntura atual nos mostra a necessidade de lançar mão de novas tecnologias nas práticas docentes, com o intuito de promover a busca por novos letramentos.

O conceito de letramento vai além da alfabetização, refere-se ao ensino da leitura e da escrita, de modo a proporcionar ao indivíduo a compreensão de que os atos de ler e de escrever são partes integrantes de sua vida. E nesse sentido, fica evidente, também, a necessidade do letramento digital, já que é primordial que os sujeitos se interem das diversas mídias tecnológicas e interajam por meio delas.

Segundo Antunes (2003), o letramento está relacionado à capacidade de exercer práticas sociais de leitura e escrita. Atualmente, essas práticas sociais estão cada vez mais voltadas para espaços virtuais e esses espaços oferecem práticas de leitura e escrita que vão além das ações de ler, escrever e interpretar, pois neles há, também, a possibilidade de interação.

Considerando, ainda, o conceito de letramento de Antunes (2003), em conjunto com a possibilidade de interação oferecida pelos meios virtuais, fica evidente a necessidade de um letramento digital, já que ele possibilita que os sujeitos interajam através das diversas mídias possíveis.

É importante considerar, nesse sentido, os multiletramentos, uma vez que as demandas atuais da sociedade contemporânea requerem dos participantes o domínio de letramentos múltiplos (ROJO; MOURA, 2012). Esses multiletramentos, portanto, devem possibilitar a otimização de recursos disponíveis na Internet nas diversas atividades pedagógicas.

Portanto, é preciso ter em mente que à escola cabe a preparação para o desenvolvimento da capacidade oral do aluno. Esse papel da escola deve ser analisado através do viés dos multiletramentos, com foco em uma metodologia

realmente direcionada ao uso oral da língua enquanto prática social. Pensando nessa necessidade, o presente projeto propõe um trabalho com a oralidade, através do uso de uma ferramenta tecnológica chamada *videocasts*. Essa tecnologia consiste, resumidamente, em arquivos curtos de vídeo que são compartilhados por uma plataforma específica, de fácil e conhecido acesso.

## 1.1 Justificativa

Conforme já apontado, o ensino da língua oral ocupa espaço bem restrito nas escolas e nem sempre é abordado adequadamente. Além disso, há uma visão de que a oralidade é uma ponte para o desenvolvimento da escrita, que é tida como “correta” por representar a norma. É sabido que a fala cotidiana é espontânea e improvisada, porém, não é esse caráter natural que nos interessa nessa pesquisa, o objetivo, aqui, é um trabalho com gêneros orais formais, que apresentam características próprias.

Nota-se que há certo desconhecimento de que, assim como a escrita, a fala, em usos formais, possui exigências e deve, também, respeitar normas. E é para essas situações formais de uso da fala que os alunos deixam de ser preparados. Devido a isso, torna-se necessária a promoção de situações de comunicação buscando o desenvolvimento da linguagem oral formal.

Minha trajetória como professora de Língua Portuguesa e Literatura e coordenadora pedagógica me fez observar o quão são reduzidas as situações onde o aluno possa se expressar. Expressão oral, aqui, não faz jus à expressão de modo geral. A aquisição da fala se dá na infância, os alunos chegam na escola, obviamente, com conhecimento acerca do código linguístico, mas esse conhecimento está inserido em contextos informais de uso. Vimos, nesse panorama, uma contradição, porque, a partir do momento em que o aluno apropria-se da escrita, o desenvolvimento desta acontece com a mediação do professor. Acreditamos que, no caso da fala, talvez o ideal fosse focar em um tratamento parecido, onde houvesse, também, uma sistematização, como ocorre na escrita. Nesse sentido, acreditamos que as aulas que abordam oratória podem ser uma possibilidade interessante e útil para desenvolver a oralidade.

Portanto, à linguagem oral deve ser atribuída a mesma importância da linguagem escrita. Somos, desde o nascimento, expostos à uma fala casual e cotidiana. Grande parte do mundo que conhecemos desde nosso nascimento é representado através da linguagem. É através dela que nos comunicamos e que aprendemos os significados. Considerando esse fato, cabe à escola a busca por um trabalho que seja capaz de desenvolver a capacidade e habilidade oral dos alunos. Cabe ressaltar que esse trabalho não deve perder de vista a grande variação linguística do nosso país, sob pena de essa ação incorrer em discriminação linguística.

Para Bagno, Stubbs e Gagné (2002),

> Uma das tarefas do ensino do ensino de língua na escola seria, então, discutir valores atribuídos a cada variante linguística, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p.75).

Considerando a importância da fala na interação entre as pessoas e na construção de sentidos, significados e valores, os Parâmetros Curriculares Nacionais trouxeram, à educação, outro olhar no que diz respeito ao ensino dessa modalidade da língua materna. Nos PCN, a oralidade veio praticamente ao lado da escrita em grau de importância:

> Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.67).

A partir da divulgação dos PCN, as pesquisas sobre a língua oral foram se ampliando, principalmente através de estudos que buscavam alternativas para o ensino dessa modalidade. Marcuschi (2001a) foi um dos estudiosos que enfatizou a necessidade do ensino da língua oral nas escolas.

Apesar disso, por representar o conhecimento erudito, a língua escrita sempre foi mais valorizada em comparação com a língua falada. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2005), essa hegemonia da escrita resultou em prejuízos à oralidade, uma vez que deu a ela status de espaço de erro e de informalidade. E no ensino da língua materna, esse prisma persiste.

Contrariando essa realidade, Neves (2003) afirma que a escola deveria se voltar mais para a observação da língua enquanto sistema em funcionamento, que fala, escrita e leitura devem ser avaliadas dentro de suas relações enquanto práticas discursivas e não como campos isolados e sem relação. E ainda, que nenhuma dessas modalidades deve ser colocada em posição superior à outra.

Para Antunes (2003), muitos professores ainda têm essa visão de superioridade da escrita em detrimento da fala, que esta última é a representação da interação cotidiana e que, portanto, seu ensino em sala de aula é desnecessário. Partindo dessa visão, esses professores não buscam desenvolver a competência comunicativo-interativa de seus alunos.

A autora pontua, ainda, que as atividades relacionadas à oralidade produzidas por alguns professores sempre se pautam em interações que pouco contribuem para o desenvolvimento da competência oral dos alunos, já que ignoram o uso mais formal dessa modalidade. A autora enfatiza, também, que tais atividades não fazem uso de gêneros orais formais, que não há o trabalho com as convenções sociais que devem ser seguidas na fala em público, que não há ampliação de vocabulário.

Antunes (2003) ainda traça parâmetros para um eficaz e eficiente trabalho de desenvolvimento da capacidade de expressão oral dos discentes. Segundo ela, as atividades devem estar voltadas, de fato, para uma prática social que envolva os interlocutores em torno de um sentido e de uma intenção real de uso da língua, que seja considerado o contexto interacional para que, dessa forma, a fala perca seu caráter descuidado.

Infelizmente, mesmo com essa maior abordagem da oralidade nas escolas após os PCN, em 1998, é possível notar que ainda não houve a evolução necessária no ensino dessa modalidade. A escola ainda não considera que, muito além de uma necessidade pedagógica, os usos da língua representam uma necessidade social, pois é através dela, que ocorre a aquisição do conhecimento, a interação sociocultural. Nesse sentido, para Marcuschi (2001a):

> O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva [...] Dedicar-se ao estudo da fala é também uma

> oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação. (MARCUSCHI, 2001a, p.83).

Assim, mostrar ao aluno que a oralidade vai muito além da mera conversação e criar situações reais do uso da língua são importantes recursos no desenvolvimento e consolidação da habilidade oral e, para tal, as novas tecnologias inseridas no ensino de oralidade podem ser úteis no ensino e, em especial, no uso da tecnologia dos *videocasts,* que será a ferramenta dessa pesquisa.

Na mesma direção, Rojo e Moura (2012) sugerem que as práticas escolares precisam estar atentas para a multiculturalidade da sociedade globalizada e a multimodalidade encontrada nos textos. Segundo as autoras, a diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade remete à necessidade de esses textos serem explorados na escola, visto que, no contexto social, esses gêneros apresentam um caráter híbrido, o que cria certa exigência de diferentes letramentos.

São inúmeras as mídias disponíveis pelos recursos tecnológicos. O uso desse potencial a favor dos multiletramentos é demanda urgente na educação, pois é nítido que, por meio dessas ferramentas, as práticas sociais e discursivas serão ampliadas e qualificadas.

Considerando esse panorama, a pesquisadora buscou um gênero por meio do qual pudesse trabalhar a oralidade e todos os seus recursos paralinguísticos (gestos, entonação, expressões faciais, postura), sendo, desse modo, eleito o *videocast*. É importante considerar o fato de os *videocasts*, que serão produção final dessa pesquisa, poderem ser considerados gêneros textuais (questão que será abordada mais adiante) que se utilizam de linguagem mista e, por terem também recurso imagético, são classificados como gênero audiovisual.

Diante de todo o exposto, percebe-se que o uso da tecnologia de *videocast* pode ser uma ferramenta de bastante utilidade para desenvolver a habilidade oral dos alunos, pois permite a prática da oralidade em contextos de uso formal (e informal) em um ambiente digital, de fácil acesso e aceitação. Há, ainda, a possibilidade de se trabalhar temas de interesse dos discentes. O foco dessa pesquisa, então, será averiguar, avaliar, desenvolver, ampliar a prática

oral por meio da visualização de *videocasts* diversos e produção *videocasts* de resenhas literárias de algumas das obras da escritora Lygia Bojunga.

Em síntese, o *videocast* é um *podcast* em vídeo, e é essa terminologia que será usada nessa pesquisa. O *Podcast,* por sua vez*,* pode ser descrito como “um processo mediático que emerge a partir da publicação de arquivos de áudio na Internet” (PRIMO, 2005, p.17). Nesse âmbito, a tecnologia da informação de comunicação refere-se a um arquivo digital de áudio, disponível *on-line*, que, ao invés de uma música, contém programas que podem se utilizar de falas, de músicas ou de ambos.

Cabe ressaltar que a produção de *videocast* é vista como algo inovador e desafiador para o professor e para os alunos, uma vez que a diversificação de recursos utilizados no aprendizado estimula a criatividade de todos os envolvidos no processo, além de ampliar os conhecimentos acerca de suportes digitais.

No caso dessa pesquisa, os *videocasts* terão, como conteúdo, resenhas literárias produzidas pelos participantes, ou seja, essa pesquisa permeia e tem como atividade fim, uma produção construída com dois gêneros pertencentes às duas modalidades da língua: a escrita, com o gênero resenha, e a oral; com o gênero foco desse estudo, o *videocast.*

## 1.2 Formulação do problema

Há um entendimento, de uma maneira geral, sobre a amplitude do espaço ocupado pela língua oral no que se refere à construção humana. Esse reconhecimento se estende à importância em se desenvolver essa prática discursiva, porém, como será visto adiante, na prática, não foram muitos os avanços realizados em prol de uma metodologia que contemple, de fato, esse trabalho. Mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997 e 1998, terem apontado que tanto a modalidade escrita quanto a modalidade falada da língua são importantes na inserção do aluno no meio social, e indo contra a tradicional superioridade da escrita em detrimento da fala, o que ainda se observa são práticas pedagógicas que não são realmente direcionadas ao desenvolvimento da competência oral dos alunos.

Segundo Soares (2004), letramento é um conceito mais amplo que o conceito de alfabetização, pois relaciona-se às práticas sociais do sujeito. A busca por um letramento em espaços digitais vai em direção à “Pedagogia dos Multiletramentos” preconizada por Rojo e Moura (2012), e isso evidencia a clara necessidade de se criar métodos e estratégias que possibilitem um trabalho atraente e eficaz com a modalidade oral.

Portanto, é nítida a demanda de uso da tecnologia na educação, por esta apresentar novas e múltiplas possibilidades de ensino diante dos inúmeros recursos ofertados, principalmente, pela internet. Diante do exposto, surge a seguinte questão: **Como contribuir para o desenvolvimento da oralidade dos alunos por meio da visualização e produção de *videocasts*?**

## 1.3 Objetivos

### *1.3.1 Objetivo geral*

Trabalhar a competência oral dos alunos do sétimo ano de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte, por meio da transposição do gênero resenha para o gênero *videocast*.

### *1.3.2 Objetivos específicos*

- Verificar os conhecimentos prévios dos participantes da pesquisa em relação a temas como: tecnologia, vídeos, resenhas literárias e Ligya Bojunga;
- Verificar o hábito de leitura desses alunos;
- Verificar o nível da oralidade dos alunos a partir da discussão acerca da exposição de *videocasts* e da produção inicial;
- Analisar se o uso da fala obedece às diferentes situações comunicativas;
- Planejar e executar direcionadas à ampliação de informações sobre os dois gêneros trabalhados, quer sejam resenha e *videocast*.

## 2 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E A SALA DE AULA

Atualmente, um dos maiores obstáculos dos educadores é criar estratégias que motivem seus alunos ao real interesse em aprender seus conteúdos, de modo significativo. Nesse paradigma, os gêneros textuais e a intertextualidade se mostram como importantes ferramentas para melhor abordagem da distância existente entre linguagem real, do dia-a-dia, e a linguagem tradicional e normativa, presente nos livros e gramáticas. O trabalho com a intertextualidade nessa pesquisa se dará por meio da produção de uma resenha através da leitura de um livro e esse texto servirá de inspiração para um roteiro que dará suporte para a transposição dessa resenha em *videocast.*

Acreditamos que a utilização de tecnologias da informação e comunicação no trabalho com os diversos gêneros textuais tem muito a contribuir para haver uma abordagem mais atual do processo de ensino-aprendizagem.

Essa necessidade de um fazer docente que esteja mais conectado à realidade do nosso alunado, tão inserido nesse mundo digital, nos levou a refletir sobre uma proposta didática que tenha, como eixo central, o desenvolvimento da oralidade, fundamentado com gêneros textuais, inclusive com o *videocast*, que é um gênero textual híbrido e vinculado à internet. Como já mencionado anteriormente e descrito mais à frente neste trabalho, as resenhas produzidas a partir de livros foram transpostas para *videocast*, com produção de roteiro anterior à gravação do vídeo, realizada com equipamentos caseiros, como os próprios celulares dos alunos.

Vimos, nessa experiência, uma grande possibilidade de verificar, avaliar e desenvolver a oralidade, eixo principal dessa pesquisa, e os gêneros textuais inseridos nesse processo (detalhados no capítulo seguinte), dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Belo Horizonte, envolvendo atividades em sala e extra-sala, de modo a integrar fundamentos essenciais, como a leitura, a intertextualidade e o uso de tecnologias da informação e comunicação.

## 2.1 Multiletramento em sala de aula

Soares (2004) afirma que não há como conceber o conceito de letramento como simples atos de ler e escrever, que é preciso saber fazer uso social da leitura e da escrita. À medida que as sociedades foram se tornando mais centradas na cultura e na escrita, a necessidade de um letramento que ultrapassasse a cultura do papel, que rompesse barreira da tela e que viesse ao encontro das novas tecnologias se tornou emergencial.

Ainda nos orientando pelo conceito de Soares (2004), letramento seria a condição de o sujeito saber ler e escrever e fazer disso parte de sua prática social. Soares ainda defende que o sujeito reconheça, mas que também faça uso dos diversos gêneros que fazem parte da sua vida. Nesse sentido, alfabetização e letramento são complementos. Se “alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p.37). O letramento, então, é um processo que se estende durante toda a vida. Importante ressaltar, ainda, que o letramento contempla todas as áreas do conhecimento, mesmo cada uma dessas áreas possuindo linguagens específicas.

Da inovação tecnológica e do letramento como real prática social, surge a necessidade de se voltar para letramento digital. Esse letramento, pelo seu caráter multimodal e multissemiótico, atende bem ao que foi e é preconizado por Rojo e Moura (2012). Segundo as autoras, o aprofundamento no letramento digital é foco no desenvolvimento dos multiletramentos. Isso nos leva à necessidade de elaboração de atividades que envolvam o uso das tecnologias na escola (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005). São inúmeras as mídias disponíveis pelos recursos tecnológicos. O uso desse potencial a favor dos multiletramentos é demanda urgente na educação, pois é nítido que, por meio dessas ferramentas, as práticas sociais e discursivas são ampliadas e qualificadas.

O desafio é saber o modo como melhor aproveitar essas tecnologias no contexto escolar. A necessidade vai muito além do acesso. É primordial que se busque o desenvolvimento de determinadas habilidades. No caso desse

estudo, a ampliação da habilidade da competência oral através da tecnologia dos *videocasts*.

Entendemos que a familiaridade dos alunos com as novas tecnologias pode facilitar o processo de aquisição e ampliação da capacidade comunicativa, podendo vir a ser uma eficaz ferramenta no trabalho com a linguagem oral. Porém, como já explicitado anteriormente, observa-se que o ensino da língua oral ocupa espaço bem restrito nas escolas; seu ensino não é visto como abordagem possível e a visão que impera é a de que a oralidade é uma ponte para o desenvolvimento da escrita (que é tida como “correta” por representar a norma). Dessa maneira, esses fatos revelam a necessidade de um trabalho com gêneros orais formais, uma vez que, pelo fato da fala ser espontânea e improvisada, há certo desconhecimento de que, assim como a escrita, a fala, em usos formais, possui exigências e que deve, também, respeitar normas. E é para essas situações formais de uso da fala que se deixa de preparar nossos alunos. Devido a isso, é necessário promover oportunidades de comunicação para que haja desenvolvimento da linguagem oral formal.

Diante do exposto, entendemos que estamos vivendo um momento no qual as novas tecnologias têm espaço consolidado nos diversos setores da sociedade. Entendemos, ainda, que é um erro a educação permanecer alheia a essa realidade, principalmente se considerarmos textos produzidos oralmente, que possuem recursos linguísticos e paralinguísticos, onde é necessário um suporte que possibilite a verificação desses recursos, sendo interessante a visualização de textos em vídeos. Isso traz a necessidade de uso de ferramentas que colaborem com a exposição e compreensão dos conteúdos comuns à oralidade, e a tecnologia se mostra como uma interessante possibilidade para mediar esse trabalho. Com esse fim, nesse trabalho de pesquisa, faremos a utilização do YouTube como uma ferramenta adequada para a visualização, análise, construção e disponibilização de textos orais. O YouTube é uma plataforma que muito bem dialoga com os Multiletramentos. Para corroborar com essa parte da pesquisa, os estudos de Rojo (2012) e Kleiman (2007) são utilizados.

Certamente, é um dos grandes desafios para nós, professores, a inserção do aluno, não importando de qual idade, na cultura letrada. Recorrer à

bagagem cultural dos alunos não é tarefa das mais fáceis. Nesta perspectiva, Kleiman (2007) aponta o quão o ambiente escolar é propício para promover esse compartilhamento de informações, de troca de práticas discursivas por meio de propostas que abarquem contextos diversos. A autora pontua, ainda, que as aulas tradicionais são um entrave para esse compartilhamento, uma vez que boa parte dos docentes ainda tem “a aprendizagem da leitura e produção textual como aprendizagem de competências e habilidades individuais”. (KLEIMAN, 2007, p.4).

A autora coloca que a prática social deve ser o cerne das metodologias utilizadas pelo professor que busca o desenvolvimento dos diversos conhecimentos do aluno. Nesse intuito, vale considerar que é latente a necessidade de revisão das práticas pedagógicas, atribuindo a elas uma flexibilidade maior para buscar novos percursos que direcionem a assimilação dos conteúdos, pelos alunos, de forma mais eficiente.

Considerando o caráter plural das escolas e sua função na abordagem de múltiplas culturas e linguagens, Rojo e Moura (2012) trazem o conceito de multiletramento. Segundo as autoras, os multiletramentos nos levam a refletir sobre as inúmeras possibilidades que as novas tecnologias da informação, os hipertextos e hipermídias nos oferecem, tratando-se das reais mudanças no ensino e aprendizagem nas escolas.

As autoras propõem a “Pedagogia dos Multiletramentos”. Essa pedagogia tem por base as práticas dos próprios alunos e parte da cultura do alunado, seja essa de massa ou erudita. Nela, o trabalho é realizado com gêneros, linguagens e mídias conhecidos pelos alunos. Esse material é analisado e confrontado com material advindo de outras fontes. Esse processo envolve uma minuciosa interpretação do contexto social e cultural do enunciado e tem por objetivo uma produção, agora transformada. O trabalho com multiletramentos se faz através do uso de novas tecnologias de comunicação e informação e é um processo que não ignora, pelo contrário, valoriza a cultura de referência dos alunos.

Rojo (2012) contextualiza o manifesto chamado de “A pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais”, indicando este ter por objetivo fazer um acréscimo à pedagogia. Essa adição dizia respeito a incorporar uma nova pedagogia que focasse novos letramentos, que abordasse novas

tecnologias de informação e comunicação e que envolvesse também culturas presentes na sala de aula. A pedagogia dos Multiletramentos diz respeito, portanto, a “um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático”. (ROJO, 2012, p.8). Assim, a alcunha do multiletramento partiu do objetivo de trabalhar com fenômenos de linguagem modernos, com base em um estudo multimodal e multissemiótico.

Quando pensamos em linguagens múltiplas ou multimodalidade multissemiose, logo percebemos que essa é uma característica dos multiletramentos. Nessa passagem, nos interessa o letramento midiático que envolve suportes como *smartphones*, *tablets*, computadores, instrumentos esses que são utilizadas por boa parte da população, principalmente por jovens e crianças, como veremos adiante. Através desses suportes, o público tem acesso a textos que fazem uso de outras linguagens. Esses textos exigem do seu leitor bagagem cultural e prática para que possam ser compreendidos e corretamente interpretados, ou seja, requerem os multiletramentos para que possam ter significado. Nessa perspectiva dos multiletramentos, essa pesquisa fará uso de vídeos que são disponibilizados no YouTube, que pertencem a canais que apresentam resenhas de livros e que possuem, como donos e apresentadores, os *Booktubers*. Além da visualização de análise dos vídeos, os participantes dessa pesquisa também irão produzir seus próprios vídeos, onde apresentarão a resenha de um livro da autora Lygia Bojunga, após fase de leitura e produção do texto da resenha em si e da construção do roteiro prévio para apresentação.

Na perspectiva da multimodalidade, é interessante pontuar que Mangueneau (2015, p. 159-160) afirma que o princípio do discurso oral é multimodal por natureza, uma vez que a comunicação ativa ocorre simultaneamente à produção de sons e movimentos corporais, todavia, o autor reitera que a gestualidade não é mera ilustração da fala, que uma complementa a outra. Na sequência, o autor revela a necessidade da escolha de gêneros para o trabalho com a oralidade, já que, para se abordar os fenômenos de textualidade oral em relação às situações comunicativa reais, pois isso só é possível por meio da materialidade do gênero. Nessa pesquisa,

nossa escolha é pelo gênero *videocast* que contempla possibilidade de observação, abordagem e sistematização dos recursos linguísticos e não-linguísticos que constituem a língua oral.

### *2.1.1 O corpus e o caráter multimodal dos videocasts*

Devido à propagação e à divulgação de materiais produzidos em vídeo, da consolidação do YouTube como principal site de hospedagem de vídeos, com a crescente visibilidade dos *youtubers,* o trabalho com esse conteúdo midático torna-se cada vez mais produtivo. No entanto, os *videocasts,* muitas vezes, são considerados apenas como a transposição de outros gênero para o suporte digital. Assim, selecionamos como ferramenta para trabalhar a oralidade a produção de *videocasts*, seguindo os padrões de Rojo (2012, p. 19) para incluir no texto linear a indicação de um texto veiculado em um suporte midiático.

Rojo (2012) afirma, ainda, que a contemporaneidade tem possibilitado o surgimento de novos textos, que desafiam a capacidade de leitura e compreensão, bem como de produção de textos adequados às situações sociais das quais participam.

Na busca por elementos que permitem afirmar que o *videocast* é um gênero textual, Bazerman (2011, p. 13) afirma que, em geral, não é tão complexo para realizar o reconhecimento dos gêneros como formas textuais típicas e com funcionamentos específicos. Segundo esse autor, identificar se um gênero é extensão de outro preexistente também é uma tarefa tranquila. É extensa a literatura que versa no sentido de um gênero ser condicionado a outro e não de ser algo solto na realidade sócio-histórica.

Essa perspectiva sócio-histórica, para Bazerman (2011), é fundamental para se reconhecer ou elaborar um gênero, porque todo gênero surge de um outro gênero já existente; o que acontece é uma modificação que, por exemplo, atenda questões específicas de suporte.

Essa afirmação permite ancorar *videocast* como um gênero, já que ele mantém muitos traços de outros gêneros, como resenhas, manuais, passo-a-passo, notícias, receitas etc, mas com a transformação promovida pela

tecnologia, que permite que esse gênero aconteça em situações assíncronas, impossíveis para os gêneros aos quais aborda.

Os estudos de Sobral (2009, p. 127-128) corroboram com os direcionamentos dados por Bazerman (2011), já que esse primeiro afirma que os gêneros surgem de uma dada relação sócio-histórica e de suas relações com outros gêneros, seja por assimilação ou oposição direta ou indireta, resultando, assim, no nascimento de gêneros. Tal apontamento traz a ideia de que o *videocast* nasce de determinados gêneros, influenciado pelo avanço das tecnologias e da consolidação das redes sociais, para hospedagem e compartilhamento desse material, comprovando, assim que é um gênero textual oral.

## 2.2 O uso didático do celular

O mundo virtual agrega ao cotidiano, não apenas da comunidade escolar, mas da sociedade como um todo, tipos novos de textos, sejam orais ou escritos. Marcuschi (2002, p.13) afirma que “os gêneros textuais não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa dos usuários da língua.”. Dessa maneira, é preciso que os alunos estejam preparados para identificar, reconhecer e entender o funcionamento desses discursos, já que há uma conexão entre contexto social, cultural, tecnológico e virtual. Essa realidade, cada vez mais tecnológica e conectada, alterou significativamente o modo de produzir informações e, com isso, temos o constante surgimento de novos gêneros textuais. Assim, a tecnologia tem produzido novos gêneros que caracterizam a chamada “e-comunicação”.

Partindo desse contexto, o uso didático do celular é uma alternativa pedagógica a ser considerada, de modo a buscar a união da facilidade que os discentes possuem no trato com essa mídia e toda a riqueza de gêneros que as redes sociais possuem, por exemplo. Ter a internet como aliada no processo ensino-aprendizagem em muito pode colaborar como o amadurecimento crítico dos alunos, pois sabemos que essas redes divulgam um grande número de gêneros e de informações e que nosso público ainda não tem preparo o suficiente para se posicionar criticamente ante ao que é amplamente difundido nesses espaços.

Na realidade, a escola é um espaço propício a esse exercício, pois há, nela, a possibilidade de intervenção na formação de opinião e conceitos, por parte dos alunos. Atualmente, o que temos visto é uma visão de vilania do celular por parte dos professores, mais precisamente no que diz respeito à conexão com a internet, em relação à sala de aula, pois os recursos de mídia são muito mais atrativos para os alunos, que passam a ver, cada vez mais, as aulas tradicionais como desinteressantes e enfadonhas, o que acarreta um conflito entre os professores e seu alunado, principalmente, o adolescente.

O celular é uma mídia bem popular, tanto que grande parte dos alunos tem acesso a *smartphones* e gostam de usá-los. Também o acesso à internet, por sua vez, já faz parte da realidade das pessoas, inclusive dos alunos participantes dessa pesquisa. Essas informações ilustram uma pesquisa realizada em 2013 pelo IBGE, na qual foi demonstrado que os celulares estão cada vez mais assumindo o papel de aparelho principal para a comunicação dos brasileiros. De acordo com o IBGE, 130 milhões de pessoas com mais de 10 anos possuem acesso à telefonia móvel no Brasil em 2013. Isso equivale a 75,5% da população residente no Brasil e um crescimento de 5,1% em relação ao ano anterior. (IBGE, 2013).

Outra pesquisa, relacionada ao Suplemento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2014, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), esta voltada para o crescimento do acesso à internet, aponta que o uso do telefone celular para acessar a internet ultrapassou o do computador pela primeira vez no Brasil. Mais da metade dos 67 milhões de domicílios brasileiros passaram a ter acesso à internet em 2014 (54,9%). Em 2013, esse percentual era de 48%.

Essa mesma pesquisa também mapeou dados a respeito da idade dos usuários de celulares com acesso à internet. Cerca de 136,6 milhões de pessoas de 10 anos ou mais tinham celular em 2014 no país. O número representa 77,9% dessa população; um aumento de quase 5% em relação a 2013 (6,4 milhões de pessoas) e de 142,8% em relação a 2005. Os grupos de idade que apresentaram os maiores aumentos entre 2013 e 2014 foram o de 10 a 14 anos de idade, ao passar de 49,9% para 54,1%, o de 15 a 17 anos, com 80,8% com celulares, em comparação a 76,7% em 2013, e o de 60 anos

ou mais em que 55,6% tinham celulares em 2014, ante 51,6% em 2013. (IBGE, 2014).

Outro ponto dessa pesquisa que faz-se necessário apresentar aqui são os números indicativos ao uso do celular e do acesso à internet por parte dos estudantes. De acordo com a pesquisa, o celular era um bem pessoal para 93,4% dos estudantes da rede privada de ensino e para 66,8% dos da rede pública, que representavam 74,3% dos estudantes brasileiros em 2014. De acordo com dados do IBGE (2013), esses percentuais eram 92,8% e 62,6%, respectivamente. A proporção de pessoas com esse equipamento com 11 a 14 anos de estudo foi de 93,6%, e de 96,8% com 15 anos ou mais de estudo.

Com base nessas informações, e diante da importância destacada sobre seu uso em sala de aula, algumas de nossas oficinas contaram com o uso do celular. As oficinas de vídeo, nossa produção inicial e final foram realizadas com o suporte das câmeras de vídeo dos aparelhos celulares dos próprios alunos participantes. Como a primeira produção tinha caráter de diagnóstico, os alunos fizeram, entre eles, a filmagem da apresentação de uma resenha de algum livro, filme, seriado etc, que tiveram acesso e a qual desejavam compartilhar com os demais.

## 2.3 O vídeo em sala de aula

O uso do vídeo em sala de aula como substituto para instrumentos mais tradicionais em sala de aula, como o quadro e os pinceis já é ocorrência corriqueira em muitas escolas. Porém, o que vimos nessa prática é que ela se limita simplesmente à reprodução de filmes, sem incorporar a essa prática um viés de protagonismo por parte dos alunos. Entendemos, então, que uma atividade proposta assim acaba sendo apenas um espelho do que ocorre no cotidiano dos discentes, uma aula passiva, onde o aluno é um mero receptor.

Moran (1995) tece inúmeras considerações sobre o uso do vídeo em sala de aula como instrumento para desenvolvimento da criticidade do aluno e da sua capacidade para auxiliar na formação de um aluno mais consciente. Segundo esse autor,

> O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas,

> somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. (MORAN, 1995, p. 2).

Ainda refletindo sobre o uso do vídeo em sala de aula, Moran (1995) faz uma classificação dos usos inadequados e sugere propostas que buscam dar ao professor o retorno desejado no que se refere a todas as possibilidades de ganhos da utilização do vídeo na sala de aula. Sobre essa proposta voltada para o uso do vídeo como expressão, o autor nos diz que:

> […] como nova forma de comunicação adaptada à sensibilidade principalmente das crianças e dos jovens. As crianças adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar o máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos. (MORAN, 1995, p.4).

A característica moderna do vídeo ser composto por muitas linguagens é lúdica, em função de a criança e o adolescente terem a possibilidade de interagir com o equipamento, esse caráter *multi* do vídeo vai ao encontro da proposta de “multiletramentos” de Rojo e Moura (2012) já explicitada.

Vargas et al. (2007, p.2) afirma que “a produção de vídeos digitais pode ser utilizada como atividade de ensino e aprendizagem com vasto potencial educacional”. Isso devido à sua dinamicidade e comum associação com o entretenimento. Nesse sentido, fica nítido que a utilização do vídeo como fonte de ensino-aprendizagem apresenta uma considerável possibilidade de motivação e envolvimento.

Os autores pontuam, ainda, sobre a colaboração da produção de vídeos no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, além da promoção da expressão e da comunicação. O uso dos vídeos permite, também, propostas interdisciplinares, pois é inegável o caráter de integração de diferentes habilidades e capacidades do aluno, através desse recurso. No caso da presente pesquisa, os vídeos foram utilizados para abordagem de conteúdos específicos: as resenhas e transformação destas em roteiros e, posteriormente, em vídeos.

Fernández (2009) faz considerações sobre a contribuição que a característica multilinguística do vídeo pode ajudar no aprendizado, pois oportuniza a compreensão, por parte dos alunos, acerca dos diversos modos para se fazer mesclar escrita e recursos visuais típicos dos vídeos, para expressão de ideias, opiniões, histórias.

Isso nos mostra que a transposição de um gênero textual como a resenha para outro gênero como o vídeo, por exemplo, trata-se de uma interessante proposta didática no que diz respeito à utilização de novas mídias e ainda envolve a significativa de o aluno fazer uso do seu próprio conhecimento, sua vivência de mundo para ressignificar saberes já adquiridos. Esses novos significados são utilizados em diferentes situações de interação, o que corrobora com os preceitos dos PCN (BRASIL, 1998).

Voltando em Moran (1995), o autor fala que o vídeo também envolve a escrita, já que sua composição permite a inserção de textos, legendas etc. Aqui, nos aproveitamos para, mais uma vez, falarmos da necessidade da criação de um roteiro anterior à criação de um vídeo, ou seja, a escrita está presente, também, na fase de preparação do vídeo[1]. O eixo de leitura é também abordado pelo autor, que pontua que a presença da escrita no vídeo exige uma maior atenção do aluno à leitura, já que, sem ela, não há compreensão do vídeo.

No caso específico dessa pesquisa, o trabalho com a leitura é mais amplo, pois é a partir da leitura de obras da escritora Ligya Bojunga que as resenhas serão produzidas. Essas considerações nos orientam a pensar o vídeo como uma significativa ferramenta em sala de aula, por ser uma inserção de novas tecnologias da informação e comunicação na escola e representar uma nova forma de leitura e também de escrita. Dessa forma, acreditamos que refletir, organizar, propor e aplicar uma atividade de transposição de um texto escrito em vídeo pode significar uma rica atividade intertextual, em consonância com os postulados dos PCN.

Como estratégia para diversificação dos materiais de apoio dos professores, o vídeo é uma estratégia que pode gerar bons resultados, pois traz dinamicidade às aulas e acaba por aproximar o processo de ensino-

[1] Essa questão ainda será mais amplamente debatida no capítulo seguinte.

aprendizado da realidade dos educandos, por estar inserida em um contexto mais familiar do aluno e, também, por agregar instrumentos comuns a boa parte dos alunos, como *smartphones e tablets,* como sinaliza Fernández (2009). No contexto desta pesquisa, o YouTube serviu como ferramenta didática de suma importância, pois houve, nessa utilização dos vídeos nas aulas, a possibilidade de motivar os alunos a produzirem outros materiais. Destacando-se, aqui, o quanto isso oportunizou a expressão dos alunos.

### *2.3.1 O YouTube como ferramenta didática*

Atualmente, conforme já exposto, nosso cotidiano é permeado pela presença de tecnologias de informação e comunicação, fato esse que revela o potencial desse instrumento de pesquisa e também de disseminação do conhecimento. Como o foco dessa pesquisa é a oralidade, nosso desafio é mostrar ao aluno a importância de adequação da oralidade à situação de uso, de observar os recursos paralinguísticos, de tentar verificar, analisar e desenvolver a língua oral como um todo.

O YouTube é um site que foi lançado em 2005, nos Estados Unidos da América. Seus fundadores são Steve Chen, Jawed Karin e Chad Hurley. Atualmente, o site é utilizado em 88 países e disponível em 76 idiomas, assistido por mais de 2,5 bilhões de usuários. (YOUTUBE, 2017).

Através do YouTube, é possível produzir vídeos e absorver conteúdos. A facilidade de acesso a esse site tem feito com que ele seja utilizado para diversos fins, com inúmeras formas de linguagem, que tratam de diversos temas e assuntos, inclusive com muito conteúdo didático. São inúmeros os canais de vídeo-aulas, que fazem uso de elementos que, além de ilustrar a exposição, tornam o vídeo mais atraente.

Nesse sentido, O YouTube vai além da possibilidade de comunicação entre as pessoas, já que pode ser utilizado, inclusive, como uma ferramenta no processo de desenvolvimento da oralidade, por proporcionar a percepção de características e marcas linguísticas. Importante considerar que esse site apresenta, para tanto, uma rica infinidade de textos reais pertencentes a diversos gêneros textuais, textos estes que podem ser selecionados, analisados e trabalhados em termos da oralidade.

Vimos no uso dos vídeos um interessante recurso para abordar não somente os aspectos linguísticos da modalidade oral, mas também traços paralinguísticos comuns às manifestações orais. Assim, não estaremos apenas voltados para o vocabulário ou organização da língua. Aqui entendemos como traços paralinguísticos as expressões faciais, tom de voz e gestos, e nessa pesquisa, nos interessa a averiguação e busca do desenvolvimento desses traços e da modalidade oral da língua como um todo nos alunos participantes da pesquisa.

Assistindo aos vídeos selecionados, o aluno tem acesso a diferentes formas de expressão e de dialetos típicos de outras regiões e estados, o que pode vir a acrescentar em um trabalho voltado ao combate ao preconceito linguístico. É salutar que os alunos reconheçam e valorizem as diversas variações regionais, considerando que os aspectos históricos, sociais e culturais exercem clara influência nessas variantes. É possível trabalhar a estrutura e o vocabulário presentes nos textos, além de abordar questões inerentes aos gêneros que são o foco da proposta didática ora apresentada, por exemplo.

Desta forma, o YouTube se mostra como abrigo de diferentes gêneros, que podem ser utilizados como materiais para a compreensão do vocabulário contextualizado, a compreensão do conteúdo, a apreensão das características do texto, além de servir como modelo textual para a criação de outros textos, seja do mesmo gênero ou pela transformação de um gênero em outro, como ocorre no processo de retextualização apresentado por Dell'Isola (2007).

Como visto, Rojo (2000) defende a necessidade de fazer uso de organizações didáticas e alternativas em sala de aula. Assim, consideramos que a realização de um trabalho que contemple os conteúdos sob um viés mais moderno e contemporâneo dialoga bem com o que preconiza essa autora. Um trabalho didático que leve em conta o estudo dos gêneros textuais aliados às novas mídias, por meio da linguagem, seja ela oral ou escrita, pode representar um percurso interessante para as aulas de português, o que será debatido na seção seguinte.

## 2.4 Fala e escrita

Para tratarmos da fala e da escrita, é essencial que não coloquemos uma em patamar superior à outra. Pensando assim, é importante não trabalhar essas modalidades como sendo uma derivada da outra. O que devemos considerar é que ambas são formas de realização do mesmo sistema linguístico. Na Língua Portuguesa, porém, ocorrem de modos distintos, inclusive sendo possível nas duas modalidades a elaboração de textos coesos e coerentes, exposições formais e informais.

Segundo Koch (1992, p. 68-69), “há uma escrita informal que se aproxima da fala e uma fala formal que se aproxima da escrita, dependendo da situação comunicativa”. Com base nessa perspectiva, não cabe afirmar que a escrita é formal, complexa e a fala é informal e simples. Existem diversos exemplos que ilustram esse aspecto, como: cartas informais, bilhetes, letra de músicas, textos da internet, pois embora sejam escritos, costumam ter ocorrências de gírias, repetições. Por outro lado, há telejornais, debates etc. que mesmo sendo exemplos de língua falada, fazem uso do padrão formal da língua, assim como na língua escrita. O que vai muito ao encontro do que diz Marcuschi (1993, p.62-63), “a informalidade, a repetição e a fragmentação [...] não são exclusivos da fala, mas nela se evidenciam com mais ênfase”.

Outrossim, enquanto na escrita há um distanciamento entre o escritor e leitor, uma vez que eles não ocupam o mesmo tempo e espaço. Ainda assim, é possível afirmar que a interação ocorre, pois a definição da linguagem, do estilo e do gênero do texto escrito é realizada pelo leitor. Já na fala, os interlocutores têm interação face a face, e a construção do enunciado se dá simultaneamente a essa interação, sendo comum que haja negociações acerca da produção, planejamento e execução do que está sendo dito entre os participantes do discurso. A monitoração se utiliza de gestos, entonação e expressões, de modo a acrescentar sentido ao seu discurso.

Dessa forma, fica nítida a distinção entre a sintaxe das duas modalidades da língua. Na escrita o planejamento e a correção são possíveis e o que é apresentado já é o resultado final, ou seja, o leitor não tem acesso ao processo de preparação do texto. Diferentemente da fala, que não requer do interlocutor grande preocupação com a estruturação frasal. O que observamos,

portanto, é uma atenção maior ao preenchimento de vazios, ação essa realizada através de correções, truncamentos, repetições, pausas, digressões, marcadores conversacionais, hesitações, parênteses, correções, paráfrases, elipses, anacolutos.

Ao enunciador, ainda, é possível fazer uso de mecanismos que possibilitem o retorno ao enunciado através de repetição, paráfrase e correção. Essa primeira é uma marca característica da oralidade. Trata-se de dar ênfase ao que foi dito, um traço característico da língua falada para retomar o conteúdo anteriormente mencionado realizando alterações. Dessa forma, temos que na paráfrase não ocorre a anulação do enunciado, diferentemente da correção, que representa uma tentativa de reformular o que foi dito, sendo assim, uma clara anulação de um enunciado antes apresentado.

Há, portanto, recursos para reativação do enunciado e a correção que indica a anulação, mas há, ainda, recursos utilizados para desativação, processo esse que marca o afastamento, a suspensão do enunciado anterior. Como recursos comuns à desativação temos: parênteses, inserções, pausas, digressões, anacolutos, hesitações, elipses.

Aqui, aproveitamos para conceituar, ainda que de modo breve, os recursos mencionados no parágrafo acima. Os parênteses tratam-se de atos da fala, são usados para esclarecer, lançar um questionamento, fazer observações mais dinâmicas incorporadas ao que está sendo falado. As inserções, assim como os parênteses, são atos de fala, e, inclusive, possuem um objetivo parecido com esses. A diferença é que nelas, não existe compromisso com a agilidade, já que costumam ser longas e marcam um adiamento temporário do assunto tratado. As pausas, por sua vez, marcam uma suspensão da fala, o que costumeiramente favorece a inserção de um novo tema. Já nas digressões, há o claro abandono do assunto em foco, para, assim, assumir nova temática. Já os anacolutos representam uma pausa sensível no enunciado, geralmente, para enfatizar algum pensamento. As hesitações também são pausas que costumeiramente indicam consulta ao pensamento, raciocínio sobre que foi ou será dito. A elipse torna ausente um termo, que ainda assim, pode ser identificado. Os marcadores conversacionais funcionam como conectivos textuais que auxiliam o falante na verificação ou

não da compreensão do seu discurso ou para, simplesmente, favorecer o caráter participativo da interlocução.

## 2.5 Abordando a variação linguística

Assim como todas as línguas humanas, e como já dito, a Língua Portuguesa é um organismo vivo e heterogêneo, sujeito a mudanças e variações, já que sofre a influência de vários fatores linguísticos e não linguísticos. Ou seja, não há neutralidade nem inércia na língua; sua variação é constante e permanente e é uma expressão da diversidade social dos seus falantes.

Para Labov (1983), a variação é natural em todas as línguas humanas e é inerente ao sistema linguístico. Sua ocorrência dá-se na fala de uma comunidade e na fala de uma mesma pessoa. A variação da língua atravessa o tempo e não depende de ação normativa. No caso da Língua Portuguesa, isso representa inúmeras variedades, não há uma unidade. Essas variedades não são fixas; diferentes variedades linguísticas convivem num mesmo espaço social, sejam elas padrão e não-padrão, e são associadas a diferentes valores sociais (BRASIL, 1998).

A Linguística Moderna, na perspectiva variacionista, defende que “não existe nenhuma língua no mundo que seja uniforme e homogênea” (BAGNO, 1998, p. 27). Esse autor aponta, também, que “o português europeu, obviamente, não é nem nunca foi uma língua homogênea e uniforme: apresenta dialetos regionais bem distintos uns dos outros, além de variação social” (Idem, p. 46). Geraldi (1997, p. 50) acrescenta que a “língua é o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterogêneas. Isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua”, o que nos mostra, segundo a definição do autor, que independentemente da variação, a língua segue exercendo seu papel em uma determinada sociedade, o que não a fará superior às outras. Ainda nesse sentido, Marcuschi (2007) afirma que

> [...] toda vez que emprego a palavra língua não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relação linguísticas imanentes. Ao contrário, minha concepção da língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas

> de manifestação), variável (dinâmico, suscetível à mudança), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situação de uso concretas, com texto e discurso. (MARCUSCHI, 2007, p.43).

Freire (2007) também aponta para esse caráter heterogêneo das línguas, afirmando que:

> [...] é importante termos em mente que as línguas são heterogêneas, não são sistemas perfeitos, prontos, acabados. Pode haver nelas heterogeneidade de origem externa ou interna à língua, e a heterogeneidade de um tipo pode gerar também heterogeneidade do outro tipo. (FREIRE, 2007, p.150).

Cabe a nós, docentes, portanto, uma atenção maior a essa característica heterogênea da língua. É importante não perder de vista que há variedades linguísticas na correção dos alunos, sejam essas orais ou escritas, e que devemos evitar postura que sugira preconceito. Obviamente, que não é questão de tudo ser aceito nas produções do alunado, mas tratar as variações que nelas se apresentarem de modo mais natural, tendo em mente, como é discutido por Bagno (1998), que falar diferente da norma considerada “padrão” não é incorreto.

O que presenciamos nas escolas brasileiras é uma constante preocupação com o ensino da norma padrão da língua, ignorando a necessidade de um trabalho que busque a reflexão acerca das variantes, mas sem ser indiferente ao fato da existência e importância de uma língua oficial para a escrita ou para situações sociais em que há a exigência de formalidade.

Saber identificar essas situações e qual variação usar favorecerá reflexões do estudante sobre a forma de agir e pensar em relação à sua fala e sobre às variedades linguísticas. Isso promove uma conscientização de que não existe superioridade entre elas. Atividades como essa são essenciais para que o preconceito linguístico seja, de fato, abolido das escolas.

Dessa forma, o trabalho com a variação linguística deve introduzir o respeito e a aceitação aos vários falares dos alunos (MOLLICA, 1998), além de ter como objeto de estudo os próprios textos orais e escritos dos alunos, dentro da prática de ensino-aprendizagem. É muito importante considerar que essa abordagem acerca da variação linguística não representa uma ruptura com o

ensino da língua culta, sendo ela a variedade de prestígio, relacionada, sobretudo, à escrita, e, portanto, deve ser trabalhada em sala de aula.

Acrescentando ao trabalho com as variedades linguísticas um caráter mais reflexivo, é essencial que dessas variantes nos diversos gêneros textuais, tanto na modalidade oral quanto na escrita, haja o objetivo sempre de fazer com os alunos se atentem que há contextos de usos para cada variante (padrão ou não-padrão). Essa abordagem possibilita a conscientização dos alunos acerca da inexistência da superioridade de alguma variante, além de ampliar suas possibilidades linguísticas, que, em associação com seus contextos de uso, pode favorecer a competência dos alunos em relação aos diversos usos da língua.

O que consideramos nessa pesquisa foi a busca por tornar os alunos usuários mais competentes em relação aos variados usos da língua; ou seja, não há aqui foco nas regras da gramática normativa, mas, sim, um trabalho que leve o aluno a fazer a melhor opção da variante mais adequada à situação comunicativa, considerando sempre as características e condições do contexto de produção.

Segundo Santos e Cavalcante (2000), as atividades que abordam a variação lingüística, em sala de aula, devem ser propostas visando dar ênfase às distinções entre textos orais e escritos, tentando sempre utilizar como material os próprios textos dos alunos. Isso para que eles partam de suas próprias produções para verificarem alguns pontos, sob orientação do professor. Se for objetivo do trabalho, propor também atividades de retextualização.

Na direção do trabalho de alguns pesquisadores (BAGNO, 1997; 1998; 1999; CASTILHO, 1998; MOURA, 1996; 1997; 1999; RAMOS, 1999; SANTOS & CAVALCANTE, 2000) apresentamos algumas estratégias que foram utilizadas na aplicação dessa pesquisa em uma das fases da oficina de oralidade, com o objetivo de expor aos alunos outras variantes linguísticas, principalmente para que eles tivessem a consciência de que a pesquisa aqui descrita não representa uma ação discriminatória às inúmeras variações linguísticas, e que o objetivo desse trabalho seria realizar uma preparação em determinada situação comunicativa, que envolvia recursos e meios

tecnológicos, como forma de inclusão dessas novas mídias na rotina escolar. Como atividades que foram realizadas no decorrer da aplicação, temos:

1. Apresentar aos alunos vídeos diversos de pessoas de diferentes regiões e de pessoas de diferentes níveis sociais, buscando a observação, por parte dos alunos, para que eles percebessem diferenças existentes entre os sons produzidos oralmente.

2. Durante essa atividade, foi pedido aos alunos que anotassem ocorrências de variedades regionais que lhes chamassem a atenção. Deveriam observar, ainda, a idade aproximada do entrevistado, o local de residência, sexo e o grau de escolaridade.

Mollica (1998) aponta que o predomínio de marcas regionais numa determinada comunidade linguística, que favorece a identificação geográfica de seus falantes, são, geralmente, denominadas de marcadores ou dialetos geográficos, falares regionais ou simplesmente dialeto. Já as características de uma comunidade linguística identificadas através da estratificação social são conhecidas como indicadores, dialetos sociais ou registros. Alguns registros, por exemplo, são mais comuns em pessoas com uma menor escolaridade.

3. Os alunos deveriam fazer o levantamento e realizar o devido registro de ocorrências de uso de alguns recursos linguísticos próprios da fala, os marcadores discursivos, como, por exemplo: “bom”, “ah”, “viu”, “né?”, “pois é”, “oxi”.

Segundo Moura (1999, p.3), “o ensino de língua pressupõe o conhecimento da realidade linguística dos usuários dessa língua”. Acreditamos, nesse sentido, que essas atividades que conectam os alunos à realidade linguística, que direcionam os alunos rumo à compreensão de que a língua é heterogênea, em muito podem contribuir para o fim da estigmatização de variedades não-padrão da língua, combatendo, assim, o preconceito aos seus falantes.

Os alunos apontaram, no decorrer da pesquisa, algumas dificuldades que os limitam em termos de buscar o desenvolvimento da oralidade, o que os leva a evitar situações nas quais precisem expressar-se oralmente em sala de aula. A principal delas é o receio de ser mal recebido pelos colegas, de ser ridicularizado diante dos colegas, ou seja, medo de sofrer preconceito

linguístico. Isso revela a importância de propostas que visem combater o esse preconceito com o falar. De acordo com Leal e Gois (2012):

> É comum ouvirmos pessoas apontando dificuldades para se expressar ou medo de se pronunciar em público. Acreditamos que uma das vias de trabalho para a inserção das crianças no mundo da oralidade consiste em mostrar para elas a importância que a linguagem oral tem desempenhado na construção e manutenção de diferentes expressões da cultura do país e da sua própria comunidade. Elas podem se beneficiar e se sentir mais valorizadas se perceberem que aqueles que fazem parte de sua comunidade também podem transmitir conhecimentos importantes por meio da fala, assumindo o papel de produtores de cultura. (LEAL; GOIS, 2012, p.16).

É de suma importância, portanto, que haja propostas que mostrem ao aluno que não há erro no seu falar, mas que a adequação do discurso, considerando a situação, é relevante. E é na escola que o aluno terá campo para desenvolver sua oralidade, através da ampliação do seu vocabulário, por exemplo; e oportunidades que têm por objetivo desenvolver e ampliar a competência oral dos alunos são sempre positivas.

Vale ressaltar que foi essencial para essa pesquisa que existisse, entre os alunos participantes, a ciência de que é importante se adequar a língua às inúmeras situações de uso, sem dar margem ao pensamento equivocado de que uma variante é melhor ou mais “certa” que outra, que as variantes não representam erros, e sim diferenças. Por isso, sempre foi reforçado a eles sobre a necessidade de aceitação e respeito a todas as variedades da língua, mas nos pautando pela necessidade que os educandos compreendessem a estrutura, o funcionamento, as funções da língua como instrumento de comunicação, com todas as suas variedades, sociais, regionais e situacionais.

### *2.5.1 O discurso oral (formal) na sala de aula*

É óbvia a importância do discurso oral na vida em sociedade, porém os estabelecimentos de ensino persistem em dar ênfase na escrita e na leitura. As ocasiões que possibilitam desenvolver a linguagem oral dos alunos, com eficácia, adequando-a em diferentes contextos, seguem quase que inexistentes. Uma observação possível sobre essa realidade refere-se ao comodismo do professor em escrever no quadro ou ditar os conteúdos, já que

a escrita tem o poder de disciplinar os alunos em sala de aula, o contrário do que promove o trabalho com a oralidade, afinal, todo o momento de expressão oral dos alunos gera desgaste para o regente da turma porque isso provoca a necessidade de se organizar turnos de fala etc.

### *2.5.2 Noções de oralidade*

Primeiramente, fizemos um diálogo com as considerações de alguns autores que discutem a oralidade, a partir das reflexões situadas ao longo de um determinado período de tempo. Castilho (1998, p. 16), em livro dedicado à língua falada, deixa claro que a língua falada é uma modalidade em que "os usuários estão em presença", sendo as coordenadas espaço-temporais evidenciadas na própria situação de interlocução. Nessa direção, o autor aponta algumas características da língua falada, entre estas as que são geradas pela organização de turnos, pelo sistema de correção e reparo, bem como pelo uso de marcadores conversacionais, haja vista que o texto é produzido em coautoria, daí observarmos o planejamento e execução simultâneos.

No trabalho que realizaram sobre Oralidade e Escrita, Fávero, Andrade e Aquino (2005, p.21) salientam que, "a produção de um texto falado corresponde a uma atividade social que requer a coordenação de esforços de pelo menos dois indivíduos que têm algum objetivo comum.". Nesse sentido, compreendemos que textos falados são produzidos em eventos de comunicação, que podem ser formais e informais, com graus diferentes de preparo, sendo influenciados pela relação entre participantes, o canal usado e outras especificidades. Assim sendo, os textos por meio dos quais interagimos sofrem as coerções das diversas interações em nossas práticas sociais do dia a dia, sejam elas mais ou menos espontâneas, sejam mais ou menos formais.

A pesquisa de Marcuschi (2001b, p.16) focaliza a temática de língua e texto em um conjunto de práticas sociais, defendendo um posicionamento de que "as línguas se fundamentam em usos". Salienta o autor que, "oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias [...]". Dessa forma, podemos entender que essas duas modalidades "permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de

raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante." (MARCUSCHI, 2001b, p. 17). Salientando o ponto de vista desse pesquisador, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis na nossa vida, tendo em vista os vários contextos de uso, seja na esfera burocrática, na família, na escola, entre outros.

Nessa direção, a observação feita por Marcuschi (2001a, p.25) com relação às práticas sociais torna-se relevante para compreender a questão central deste estudo. A oralidade é definida como "prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso". Essas afirmações implicam que produzimos textos orais em conversações, nas participações em debates, seminários, conferências, aulas, para citar alguns gêneros, com maior ou menor grau de planejamento, formalidade, todos estes caracterizados como práticas orais.

Tendo como horizonte essas considerações, a seguir discutimos a oralidade e ensino de Língua Portuguesa, a partir das pesquisas de alguns autores.

### *2.5.3 Diversificando a oralidade*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) defendem que o ideal é que produção oral aconteça nas mais diversas circunstâncias, sendo abordada por diversos projetos em sala de aula:

> Atividades em grupo envolvendo o planejamento, realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados;
> Atividades partindo da resolução de problemas que exijam estimativa de resultados possíveis, verbalização, comparação e confronto de procedimentos empregados;
> Atividades com produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente e de análise de sua qualidade;
> Atividades dos mais variados tipos, envolvendo sentido de comunicação: exposição oral, sobre temas estudados apenas por quem expõe; narração de acontecimentos e fatos conhecidos apenas por quem narra. (BRASIL, 1997, p.39).

Esse documento trabalha, também, com a prerrogativa de que é preciso que a exposição da linguagem oral em sala de aula seja abordada por meio de atividades significativas e sistematizadas como: júri simulado, seminários, dramatização teatral, simulação de programas de televisão e rádio, reconto de histórias etc. Esses tipos de atividade promovem um trabalho que ultrapassa a oralidade, mas também a entonação, dicção, pronunciação das palavras, gesto e postura.

### *2.5.4 A contribuição da leitura no desenvolvimento da oralidade*

A leitura contribui com o desenvolvimento da oralidade por ser capaz de transmitir confiança e colaborar com a língua oral da criança e/ou adolescente, isso sem falar da aquisição de conteúdos através da leitura. Martins (1994, p. 25) aponta que “A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) sinalizam para a necessidade de buscar a formação de alunos leitores, para que, dessa forma, haja o desenvolvimento não só da capacidade de leitura, mas buscando o fortalecimento da leitura como atividade prazerosa, interessante; algo de conquista gradual e que proporcione ganhos no que diz respeito à autonomia e à independência. Assim, atividades de leitura estão diretamente ligadas a uma maior habilidade com a modalidade oral da língua.

### 2.5.5 Oralidade e ensino

Sabemos que há uma compreensão generalizada de que a oralidade tem um relevante papel no ensino de língua materna, sendo, inclusive, uma das orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Marcuschi (2005) faz referências acerca do uso principal da fala nas atividades no dia a dia, embora as instituições escolares, ainda, não lhe deem a devida atenção, se comparada com as atividades realizadas na modalidade escrita. Assim, o autor salienta a necessidade de se ter uma preocupação também com o lugar e o papel da oralidade no ensino de língua. Nesse aspecto, o autor esclarece que:

> Certamente, *não se trata de ensinar a falar*. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir (MARCUSCHI, 2005, p. 24).

Nessa perspectiva, o pesquisador destaca alguns aspectos centrais no estudo da fala, entre estes a variação, argumentando que a língua falada é variada, sendo importante ao aluno ter consciência de noções como sotaque, variante, gíria, dialeto, entre outras. O autor também salienta a possibilidade de se analisar os níveis da língua, com relação às formas de realização, desde as mais espontâneas até as mais formais, tanto na oralidade quanto na escrita. Ele ressalta, ainda, que não se trata de uma atenção apenas com o léxico, mas também com questões relacionadas à polidez, aos aspectos interpessoais, às relações culturais, entre outros que podem servir de exemplos na própria sala de aula.

Merece destacarmos, também, “que não se trata de transformar a fala em um tipo de conteúdo autônomo no ensino de língua: ela tem de ser vista integradamente e na relação com a escrita. Por isso, é necessário ter clareza quanto ao papel deste tipo de trabalho.” (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

Nesse sentido, o autor lembra-nos que um exemplo do estudo da oralidade, em uma perspectiva mais ampla, é a observação das relações desta com a escrita, algumas semelhantes e outras diferenciadas. Além disso, chama a atenção para a contribuição da oralidade no processo de formação cultural, preservação das tradições, entre outras possibilidades.

As pesquisadoras Cavalcante e Melo (2007, p. 93) pautam-se nas considerações de Marcuschi (2001a), compartilhando com aquele autor a visão de que oralidade e a escrita são duas práticas sociais de uso da língua, consideradas como formas de manifestação textual, sendo ambas normatizadas. Assim, assumindo uma postura que desfaz a superioridade da escrita sobre a oralidade, as autoras indagam sobre o campo de atuação da oralidade na escola e fazem as seguintes perguntas: “que gêneros abordar no tratamento da oralidade? Como tratar das estratégias textuais nos gêneros orais, levando em consideração as peculiaridades da modalidade oral e dos gêneros em si? E que gêneros privilegiar nesse trabalho?”.

A partir dessas indagações, as estudiosas salientam que, inicialmente, deve-se ter clareza acerca do gênero oral a ser ensinado, no que se refere às características constitutivas e de que maneira os aspectos inerentes a estes podem ser tomados como objetos no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Nesse sentido, Cavalcante e Melo (2007) apresentam quadros sistematizados para salientar alguns aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística que podem ser observados em gêneros orais e ser explorados em sala de aula, os quais transcrevemos, a seguir, sob a forma de texto:

a) **Grau de publicidade:** número de participantes (produtores e receptores) ou tamanho do público envolvido na situação comunicativa;
b) **Grau de intimidade dos participantes:** conhecimento entre os participantes; conhecimentos partilhados, grau de institucionalização do evento;
c) **Grau da participação emocional:** afetividade, relacionamento na situação, emocionalidade e expressividade;
d) **Proximidade física dos parceiros de comunicação:** comunicação face a face, distanciada, no mesmo tempo ou em tempos diversos;
e) **Grau de cooperação:** possibilidade de atuação direta no evento, tal como no diálogo ou num texto monologado ou produzido à distância;
f) **Grau de espontaneidade:** comunicação preparada previamente ou não;
g) **Fixação temática:** o tema é ou não fixado com antecedência; o tema é espontâneo.

# 3 GÊNEROS TEXTUAIS E INTERTEXTUALIDADE: UMA PROPOSTA DE TRABALHO

Reconhecendo a importância da língua na construção humana e a real e urgente necessidade de metodologias que, de fato, foquem o ensino dessa modalidade da língua, essa pesquisa apresenta um estudo acerca de um trabalho voltado para o desenvolvimento da modalidade oral da língua através de um recurso tecnológico chamado *videocast*. Discorremos a seguir sobre essa tecnologia - *videocast* - que em muito se aproxima dos parâmetros do letramento digital e da "pedagogia dos multiletramentos" pautada por Rojo e Moura (2012).

## 3.1 Os gêneros textuais

O acesso às tecnologias está cada vez maior, com o passar dos tempos, e boa parte da população já está, de alguma forma, em contato com novas mídias. No entanto, as práticas escolares não têm acompanhado essa realidade. Esse cenário nos leva a concluir o quão árdua é a tarefa de atrair e motivar a aluno a aprender.

Em 1998, foram lançados, pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), conteúdo de língua portuguesa. Esse documento oficial postula que o trabalho com textos deve se pautar pela teoria interacionista. Sobre isso, Porto (2009) fala que são os textos que marcam o caráter de interação entre os sujeitos, assumindo, assim, o lugar central das aulas de língua portuguesa. A publicação dos PCN representa uma mudança de paradigma no ensino do português, pois dá aos gêneros textuais destaque nas aulas. Dessa forma, gêneros comuns no cotidiano e na realidade dos discentes tornaram-se material de trabalho nas aulas de português.

De acordo com Antunes (2009, p. 22), os PCN não apresentam "sequer nenhum dos itens tradicionais dos programas de ensino de língua portuguesa". Assim, a gramática normativa, o estudo das regras deixou de ser o principal ponto das aulas de português, assim como as atividades que tinham como objetivo o trabalho com nomenclaturas e empregos gramaticais. Com essa

mudança, o texto foi ganhando lugar e a concepção do estudo através dos gêneros foi ganhando destaque.

Atualmente, há um consenso de que a situação comunicativa é que define a linguagem, ou seja, a fala e a escrita variam de acordo com a situação de comunicação social. Desta forma, a abordagem de inúmeros gêneros textuais amplia as possibilidades de o aluno compreender e participar de situações comunicativas. Segundo Porto (2009), os gêneros textuais mais tradicionais, com o advento das novas mídias, ganharam uma nova roupagem, fato esse que favorece novas experiências e possibilidades com linguagem, por parte dos alunos. Para a autora,

> […] os gêneros que surgiram com as novas mídias criaram formas comunicativas próprias com uma certa mistura, que impede a visão dicotômica do passado: oralidade e escrita. A linguagem de novos gêneros está cada vez mais plástica, e observa-se a tendência de se usar gêneros prévios para objetivos novos. (PORTO, 2009, p.40).

Nessa linha é que propusemos um trabalho que partisse de um gênero tradicional (resenha) adaptado às novas mídias. Essa inclusão de novas tecnologias vai ao encontro da necessidade de propor novos caminhos e possibilidades para as produções textuais dos alunos, inclusive para inserir o processo de ensino-aprendizagem na sua realidade atual, através da produção de gêneros textuais tradicionais, porém, adequados à contemporaneidade.

## 3.2 A intertextualidade

Ainda considerando os PCN, essa publicação apontou para a necessidade de um trabalho, em sala de aula, com produções textuais voltadas para a intertextualidade. Sobre essa necessidade, Koch e Elias (2010, p.130) pontuam que deve-se “em sala de aula, abordar a intertextualidade como conteúdo de ensino, a fim de que os alunos possam desenvolver maneiras de retomar textos em sua atividade de produção escrita com propósitos diversos.”

As autoras usam o termo “mosaico” para tratar dos momentos nos quais os alunos utilizam-se da intertextualidade para realizar a construção de algum texto dentro dos gêneros textuais abordados. Pontuam, ainda, sobre a importância dessa construção do texto, considerando que o conhecimento

textual consultado na produção de um texto advém das práticas de leitura do autor. Dessa forma, os conhecimentos adquiridos pelos alunos através da leitura são essenciais para a prática da intertextualidade e do seu desenvolvimento como um todo.

Segundo a definição de Val (1999, p.3), o texto é uma “unidade linguística comunicativa básica”, assim, sendo ele escrito ou falado, o texto é considerado como um meio comunicativo utilizado pelas pessoas a todo momento. Um acréscimo a esse conceito versa sobre dois itens essenciais para fins de aprimoramento da compreensão do receptor do texto, a saber: a coerência e a coesão. Já Paulino, Walty e Cury (1995, p.21-22) dizem que o texto “é um mosaico de citações, pois todo texto é uma retomada de outros textos. Tal apropriação pode-se dar desde a simples vinculação a um gênero, até a retomada explícita de um determinado texto”.

Essa definição encaminha para o conceito de intertextualidade, que refere-se à retomada de outros textos, ou seja, quando um texto fala de outro texto, há referenciação, diálogo com o outro. Esse conceito traz à tona a questão dos intertextos, um texto dento do outro, mas que, para ser reconhecido, faz-se necessário ter conhecimento do texto citado, o que só é possível por meio da diversificação das leituras e das fontes de busca.

Todas as formas e categorias de textos possuem intertextualidade. Assim, é possível observar que todo texto tem outro texto em sua origem, de forma direta ou indireta, fato esse que é passível de observação através do hábito de leitura. Dessa forma, podemos dizer que todo texto é, de certa forma, intertextual. O que nos leva a considerar a importância de o professor fazer uso, nesse processo, de uma grande variedade de textos aos alunos, além de promover um ambiente que propicie a reflexão destes acerca das marcas de um texto inseridas em outro, para trabalhar a prática de oralidade.

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita vinculada às novas tecnologias é de suma importância nas propostas que envolvem intertextualidade. As novas mídias são ricas em hipertextos, o que se assemelha ao próprio esquema mental humano, por representar vários textos ligados através de *links*, uns aos outros. E esses hipertextos precisam fazer parte das aulas de português. Tratando da descrição da leitura e da escrita nessa nossa sociedade cada vez mais tecnológica, Ramal (2002) aponta que

> Estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso esquema mental: assim como pensamos em hipertexto, sem limites para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura. (RAMAL, 2002, p.84).

É essa a Era da Informação. Para tanto, a tecnologia deve ser uma aliada da leitura e escrita para que transformações possam ser alcançadas. O trabalho com os diversos gêneros deve estar ligado à intertextualidade e ao uso da tecnologia da informação e comunicação, como apontam os PCN. Como a tecnologia exige que as atividades de leitura e escrita sejam pensadas e organizadas de modos diferentes do tradicional, é interessante que haja, em sala de aula, uma modernização e ampliação dos gêneros textuais, buscando, também, envolver os gêneros textuais com suas novas “roupagens” nas aulas.

Assim, existe uma clara necessidade de se buscar desenvolver a intertextualidade em sala de aula, porque, ao acionar os conhecimentos adquiridos em outras leituras e fontes, o aluno terá mais aporte teórico para expor suas ideias, seus pontos de vista, uma vez que os conteúdos aprendidos exercem grande influência sobre a capacidade argumentativa do aluno.

Com base nessa necessidade de se abordar um maior número de gêneros textuais em sala de aula, destacando a intertextualidade presente nos textos e atrelando tudo isso às tecnologias de informação e comunicação, acreditamos que realizar um trabalho a partir de gêneros tradicionais, como a resenha, a crônica, as notícias etc. propicia o que Koch e Elias (2010a) chamam de “mosaico” (já discutido), pois, ao transformarmos estes textos em novos gêneros textuais tidos como mais atuais por suas raízes nas novas mídias, como e-mail, aplicativos de mensagens, perfis de redes sociais, blog, vlog e vídeo, estaremos trabalhando a intertextualidade, além de estarmos buscando a modernização do processo de ensino-aprendizagem por meio dos gêneros textuais e das novas mídias.

Desse modo, incorporar novas mídias e a produção textual voltada para a intertextualidade, como resenhas e vídeos produzidos pelos alunos nas atividades de sala de aula, vem a ser uma excelente proposta para o desenvolvimento do trabalho com a linguagem.

### 3.3 Da resenha para o vídeo – uma proposta intertextual

Conforme já visto, na busca por tornar o processo de ensino-aprendizagem de linguagem mais atraente e significativa, é essencial pensar em propostas didáticas que aproximem o aluno de sua realidade, que se sejam adaptadas às exigências dessa nossa sociedade cada vez mais conectada. Há uma clara possibilidade de tornar as aulas de português cada vez mais plurais e interdisciplinares lançando mão de novas tecnologias, intertextualidade e gêneros textuais

Com interesse em atribuir às aulas de português uma imagem mais envolvente e moderna, é preciso propor atividades capazes de colaborar com esse objetivo. Para tal, é necessário fazer uso de gêneros textuais tradicionais e a partir deles recriar textos com aspectos de novos gêneros, envolvidos, é claro, em ambientes digitais.

Atualmente, nos deparamos com uma infinidade de gêneros textuais. Considerando a função de cada um e a situação comunicativa, todos têm espaço na sociedade. Segundo Bakhtin (1992, apud Koch & Elias, 2011), ao pensarmos no plano composicional, é possível observar que todo gênero é composto, seja pelo estilo ou pelo tema.

O principal objetivo dessa pesquisa é buscar o desenvolvimento da oralidade por meio da produção de uma resenha, texto esse que será transposto para outros dois gêneros, um com fins de preparação, o roteiro, que funcionará como uma ponte até o gênero vídeo, este sim como produção final dos alunos participantes.

Tendo em vista essa necessidade de promoção de um cenário que contemple a linguagem oral em situações formais de uso, é importante buscar gêneros formais que abordem um trabalho eficaz no desenvolvimento da oralidade. Como dito anteriormente, esse projeto de pesquisa utiliza, para tanto, como gênero, o *videocast* (produção final).

Os falantes lidam de maneira linguisticamente competente com tais elementos que compõem a quase infinita variedade de gêneros utilizada no dia a dia.

De modo geral, os elementos composicionais de um texto são observados linguisticamente, pelos falantes. As dificuldades surgem quando há

a necessidade de mudança no formato no texto de origem, como por exemplo: livros que se tornam filmes, alguns gêneros que são transformados ilustração, músicas etc. Esse movimento é chamado de transposição de gêneros ou retextualização.

Na retextualização, é preciso verificar as características de cada gênero e estabelecer entre eles uma comparação. Cabe identificar se há delimitações de um dos gêneros no processo de passagem para outro gênero. Para isso é necessário também traçar estratégias para fazer a adaptação de um texto no outro, de modo a manter o mesmo sentido do texto.

Nessa pesquisa, buscamos ampliar a competência oral dos alunos, por meio, da produção de *vídeo,* já que através desse gênero, é possível verificar, analisar e traçar estratégias para trabalhar todos os meios linguísticos e não-linguísticos da comunicação oral. Esse *vídeo* será o resultado da transposição do gênero resenha. Acreditamos que após contato com os gêneros de trabalho, participarem de oficinas que abordam as características composicionais dos desses gêneros, os alunos poderão realizar a transposição da resenha para o vídeo observando a manutenção do conteúdo temático do texto original com o transformado.

A transposição de textos é tida como uma atividade textual, porque é verificado o funcionamento dos gêneros, atendo-se ao seu propósito social, tema, estrutura composicional e o estilo comuns a eles. A transposição é considerada também uma atividade discursiva, pois acaba por envolver questões relativas à semântica e à pragmática da língua estão. Nesse ponto, é fundamental pontuar que há, entre os domínios linguísticos, textuais e discursivos, uma inter-relação, que ocorre, entre eles, influência.

A retextualização é definida por Marcuschi (2001b, p. 46) ‘‘um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido.’’ Esse processo exige que ambos textos (texto-base e texto-final) sejam considerados. Marcuschi (2001b, p. 48), tendo em vista as língua falada e a escrita, apresenta quatro possibilidades de retextualização:

a) Fala → escrita (entrevista oral → entrevista impressa);

b) Fala → Fala (conferência → tradução simultânea);

c) Escrita → Fala (texto escrito → exposição oral);

d) Escrita → escrita (texto escrito → resumo escrito).

Essa pesquisa busca realizar a possibilidade da escrita para fala, resenha escrita para *vídeocast.* Nesse caminho, os alunos se tornam retextualizadores e para tal, precisam ter conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais envolvidos, sabendo identificar seus elementos de constituição: tema, situações comunicativas, organização, suportes. Na perspectiva da estrutura composicional, estamos considerando a organização e a distribuição das informações, assim como os elementos verbais e não verbais presentes nos textos.

Portanto, há aqui a possibilidade de realização de uma atividade de transposição textual, onde o retextualizador poderá ter uma quantidade mínima de informação sobre os dois gêneros envolvidos, na perspectiva do reconhecimento dos elementos intrínsecos a cada um deles.

### *3.3.1 O gênero resenha utilizado nos videocast*

A escola é uma agência de letramento e espera-se que nela sejam praticados diversos gêneros que organizam as necessidades enunciativas dos sujeitos. O que ocorre é que muitos estudantes apresentam dificuldades para compreender e lidar com contratos de linguagem que direcionam a produção de gêneros.

Um dos gêneros de trabalho dessa pesquisa é a resenha. Motta-Roth e Hendges (2010) argumentam que à resenha compete fornecer uma opinião crítica sobre uma determinada obra, de modo que, tanto o resenhador - que descreve e avalia uma obra a partir do conhecimento adquirido ao longo da leitura - quanto o leitor têm objetivos conexos, uma vez que o autor da resenha fornece uma visão crítica e o leitor busca tal informação.

São muitos os gêneros textuais e eles se moldam de acordo com as necessidades comunicativas dos falantes e de seus interlocutores. Entre os gêneros trabalhados para fins de pesquisa, a resenha crítica é, segundo Andrade (2006, p. 45), um gênero para o qual é necessário resumir. Devido a isso, para que seja classificada como uma resenha, é preciso que o resenhista teça seu resumo sobre a obra. A presença do resumo em uma resenha é justificada pela necessidade de o leitor, ou no caso dessa pesquisa,

telespectador e seguidor, se situar sobre a temática ou produto abordado na resenha. Esse resumo corresponde à parte inicial da resenha.

Em termos de estrutura, Fiorin e Savioli (1993, p. 426-427) afirmam que uma resenha deve conter uma parte descritiva e uma parte com o resumo, sendo que na parte descritiva é onde são apresentadas as informações básicas sobre o texto, como o autor, título da obra, editora etc, e na parte do resumo é onde o assunto global da obra é tratado de modo sucinto, ou seja, as principais passagens do texto. Por último, considerando o caráter crítico da resenha, é necessário que o autor assuma uma perspectiva crítica, inserindo sua visão e tecendo comentários sobre a obra, sem abrir mão dos elementos anteriormente citados. A resenha é um gênero, portanto, no qual o resenhador se expressa através da argumentação, adotando uma postura crítica em relação ao texto objeto da resenha.

Nessa perspectiva, o que vemos é tanto a apresentação quanto a avaliação da obra na resenha, uma vez que tanto os aspectos negativos quanto positivos são apontados. Dessa forma, a resenha é resumo crítico, um texto informativo e opinativo. Esse caráter cria a exigência de que o resenhista tenha conhecimento da obra a qual pretende resenhar, já que fará julgamento crítico da mesma. Propostas didáticas com o gênero resenha envolvem o ensino da argumentação, resumo, descrição e avaliação de outros discursos em sala de aula. Vai além de um trabalho voltado apenas para a temática e características inerentes ao gênero, havendo uma expansão dos conhecimentos em direção à intertextualidade e a consequente ampliação do repertório linguístico-cultural dos alunos.

Motta-Roth e Hendges (2010) tratam da estrutura retórica da resenha, destacando quatro etapas, nas quais o resenhista realiza os seguintes movimentos retóricos: 1) apresentar, 2) descrever, 3) avaliar e 4) (não) recomendar o livro. De acordo com as autoras, costumeiramente, essas ações obedecem essa sequência, embora possam sofrer variações. O modelo foi utilizado por Motta-Roth (1995) para o estudo de resenhas acadêmicas. Mas ainda assim vimos nesse modelo a possibilidade de aplicação nessa pesquisa, uma vez que as resenhas produzidas pelos alunos, a grosso modo, seguem essa sistematização. Eis o modelo apresentado pela autora:

1. APRESENTAR O LIVRO

Passo 1: informar o tópico geral do livro

Passo 2: definir o público-alvo

Passo 3: dar referências sobre o autor

Passo 4: fazer generalizações

Passo 5: inserir o livro na disciplina

2. DESCREVER O LIVRO

Passo 6: dar uma visão geral da organização do livro

Passo 7: estabelecer o tópico de cada capítulo

Passo 8: citar material extra textual

3. AVALIAR PARTES DO LIVRO

Passo 9: realçar pontos específicos

4. (NÃO) RECOMENDAR O LIVRO

Passo 10a: desqualificar/recomendar o livro e/ou

Passo 10b: recomendar o livro apesar das falhas indicadas.[2]

Mesmo abordando a leitura de um livro infanto-juvenil, por parte de pré-adolescentes do sétimo ano do Ensino Fundamental, vimos nesse modelo um bom esquema para avaliarmos as resenhas produzidas pelos alunos participantes dessa pesquisa. Lembramos, porém, que essa avaliação foi realizada por meio do texto oral produzido em formato de vídeo. É salutar informar que embora haja, nessa pesquisa, envolvimento com a escrita, pela dimensão de preparação de uma apresentação oral, o material escrito não foi avaliado por entendermos não ser esse o foco dessa pesquisa.

### *3.3.2 O videocast*

Conforme já dito, o acesso facilitado às tecnologias tem favorecido a difusão de ideias e pensamentos por pessoas comuns, através do

[2] Descrição esquemática das estratégias retóricas usadas no gênero resenha. Fonte: MOTTA-ROTH, 1995.

compartilhamento e distribuição de arquivos pela internet. De acordo com o site significado.com[3], é chamado de *podcast* o arquivo de áudio gravado para difusão, e de *videocast*, a mensagem em vídeo. Por sua vez, o termo *podcasting* refere-se ao ato de difundir esses áudios e/ou vídeos pela internet.

*Broadcast* é um termo do inglês, que traduzido significa difundir ou radiodifundir. Ele faz referência às transmissões, sejam estas de rádio, televisão e até mesmo de alto-falantes. De modo geral, são as mensagens difundidas a quem interessa ouvi-las. Foi com o surgimento do aparelho da *Apple*, o *iPod*, que possui a função de tocar sons no formato mp3, que houve a junção das duas palavras, *iPod* com *broadcast*, nascendo, assim, o termo *podcast*. Na sequência, surgiu a opção de essas mensagens serem enviadas através de arquivos de vídeo, mp4, o que transformou o termo *podcast* em um termo novo, o *videocast*.

O *videocast* tem várias vantagens. Uma delas é a possibilidade de compartilhar mensagens diversas para amigos e parentes, informações para funcionários, aulas complementares para alunos etc.

A expressão *vlog* é a abreviação de *videoblog* (video + blog), que diz respeito a um tipo de blog onde os vídeos são os conteúdos predominantes. O que diferencia um *blog* de um *vlog* é justamente o formato da publicação. No caso dos *blogs*, os conteúdos são textos e imagens, já no caso do *vlog*, o conteúdo são vídeos. Podemos conceituar *vlog*, então, como um espaço de divulgação de vídeos. A produção e a publicação dos vídeos nos *vlogs* costumam ser periódicas.

O site mais utilizado pelos internautas para hospedar e compartilhar vídeos é o *YouTube*. Para que os vídeos sejam publicados por essa plataforma, é necessário que a pessoa crie um canal no site, que funcionará como um *vlog* para seus vídeos. O *YouTube* é o *site* eleito para abrigar os *videocasts* produzidos pelos alunos participantes dessa pesquisa, no entanto, existem outras inúmeras plataformas destinadas a este fim.

---

[3] SIGNIFICADOS.COM. *O que é podcast?* 2017. Disponível em: <https://www.significados.com.br/podcast/>. Acesso em: 12 dez. 2017.

Os *videocasts*, por sua vez, mais especificamente, “são conteúdos audiovisuais, produzidos por blogueiros, internautas ou webmasters, e que são produzidos e publicados esporadicamente.”[4]

No que tange à classificação do *videocast* como gênero textual, recorremos a Marcuschi (2002, p. 25), que afirma que não há possibilidade de realizar a comunicação verbal sem ser através de algum gênero. O autor aponta, também, que os "gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos". A variedade dos gêneros é extensa, assim, existem tantos gêneros textuais quanto situações sociais onde estes são usados em suas funções.

Os gêneros contribuem para o ordenamento e a estabilidade das atividades comunicativas do cotidiano. Todavia, não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Ainda de acordo com Marcuschi (2002, p. 29), "quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares". Essa visão do autor privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua.

Em relação às modalidades, os gêneros podem ser expressos na modalidade oral e escrita. Para Marcuschi (2001a, p. 37), no entanto, não há relação de oposição entre essas duas modalidades. Para o autor:

> O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais discursivas, relações lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos. (MARCUSCHI, 2001a, p. 42).

Em outras palavras, pode haver gêneros escritos que possuem características da fala ou gêneros orais com características próprias da escrita. Assim, o que é observado nos estudos de Marcuschi é que tanto a fala como a escrita apresentam um *continuum* de variações. A perspectiva de Marcuschi sobre os gêneros baseia-se na situação de interação, nos participantes e no propósito comunicativo dos textos. Essa perspectiva, portanto, nos fornece

---

[4] SIGNIFICADOS.COM. *Vlog e videocast.* 2014. Disponível em: <www.significados.com.br/vlog>. Acesso em: 26 dez. 2017.

elementos para situar o *videocast* no rol dos gêneros textuais, com a característica de possuir linguagem híbrida.

O avanço da tecnologia promoveu inúmeras alterações na comunicação e, obviamente, os gêneros textuais não passaram imunes a ele. O que se vê é o surgimento de novos gêneros, agora digitais e a alteração de gêneros já existentes. É necessário ressaltar que os novos gêneros partem das características de outros gêneros preexistentes. Há, então, uma clara relação desses gêneros digitais com gêneros tradicionais, como é o caso do email e da carta, por exemplo.

Assim, a internet criou a oposição entre mídias tradicionais e novas mídias. Junto com as novas mídias, surgiram as mídias sociais, que têm, como característica, a produção de conteúdos de forma descentralizada e sem edição profissional. Essas mídias sociais se concretizam através da interação entre pessoas para construir conteúdo compartilhado, usando a tecnologia (texto, animação, fotos, áudio, vídeos, gráficos etc.). Um tipo de mídia social são as redes sociais. Cabe pontuar que os sites dessas redes não são gêneros, e sim suportes dessas mídias digitais.

Portanto, toda essa transformação das atividades sociais mediadas pela linguagem, especialmente as inovações tecnológicas da esfera da mídia eletrônica, vem trazendo à tona a necessidade de pesquisas que envolvam a temática relacionada a uma espécie de mistura de gêneros. Afinal, são questões de origem cognitiva, linguística, histórica e social que permeiam essas transformações.

Mostrar ao aluno que a oralidade vai muito além da mera conversação e criar situações reais do uso da língua são tarefas essenciais no desenvolvimento e consolidação da habilidade oral e, para tal, as novas tecnologias inseridas no ensino de oralidade podem ser úteis e, em especial, a tecnologia envolvida na produção e compartilhamento dos *videocasts*, outro eixo dessa pesquisa.

Além do caráter interativo, os *videocasts* possibilitam o desenvolvimento da capacidade de compartilhamento e, também, autonomia, pois através desses vídeos, os alunos poderão compartilhar conhecimentos, experiências, histórias. A produção de *videocast* pode funcionar, nesse sentido, como algo inovador e desafiador para o professor e para os alunos, uma vez que a

diversificação de recursos utilizados no aprendizado estimula a criatividade de todos os envolvidos no processo, além de ampliar os conhecimentos acerca de suportes digitais.

Dessa forma, o uso da tecnologia intrínseca à produção, hospedagem e compartilhamento de *videocasts* pode representar uma ferramenta útil para desenvolver a habilidade oral dos alunos, pois permite uma nova abordagem na prática da oralidade, abordagem esta que assume contextos de uso formal (e informal) em um ambiente digital, de fácil acesso, difusão e aceitação. Existe, ainda, a possibilidade de ampliar o interesse e a participação dos alunos, focando em temas para produção que sejam de interesse e sirvam motivação dos mesmos. Uma experiência nessa linha pode permitir, inicialmente, a averiguação, análise e avaliação da expressão oral formal dos alunos e, posteriormente, o desenvolvimento, ampliação e consolidação dessa competência tendo, como base, os *videocasts*.

#### 3.3.2.1 Por que *videocast*?

Foi em 2004 que o termo *podcast* surgiu com o intuito de caracterizar arquivos MP3 player da Apple, Ipod, transmitidos em rede (*broadcasting*), ou seja, o surgimento dos *podcasts* tem direta ligação com o produto sonoro que é publicado e disponibilizado para *download* num site. A automatização do processo de transferência fez com que ocorresse a ampliação do conceito, passando, assim, a contemplar outros tipos de arquivos, como vídeos, imagens fotos, apresentações de slides. Esse conceito relaciona-se, principalmente, à forma com que esses arquivos são disponibilizados, embora o termo ainda seja mais utilizado para fazer referência a arquivos de áudio. Já os arquivos de vídeo receberam nomenclaturas específicas (*vodcasts*, *videocasts* ou *vidcasts*)" (PAULA, 2010, p. 40). Ainda sobre o assunto, enfatizam Aguiar, Alves e Maciel (2009), que:

> Atribuído inicialmente a qualquer conteúdo áudio digital distribuído através da Internet, o termo podcast pulveriza-se hoje noutras designações [...], em virtude dos formatos que adicionalmente pode adquirir. Assim, o recentemente adaptado conceito audiocast refere-se unicamente a um ficheiro áudio, quando o formato em vídeo é também contemplado deverá utilizar-se a designação vodcast (ou vidcast), ou então screencast no caso particular do ficheiro áudio ser

> associado a imagens do ecrã do computador. Alguns autores consideram ainda a existência do enhanced podcast, que conjuga o áudio com imagens fixas (AGUIAR; ALVES; MACIEL, 2009, p. 300).

Cabe esclarecermos que nossa compreensão sobre o conceito de *podcast* é a de arquivos digitais que são produzidos no formato de áudio e/ou pequenos vídeos, que têm por objetivo compartilhar informações e conhecimentos na internet (MOURA; CARVALHO, 2006; VALÉRIO, 2012). No caminho de alinhar nossa definição às publicações mais recentes e por essa pesquisa envolver a produção e compartilhamento de vídeos, utilizaremos a nomenclatura *videocast* para denominar os arquivos de mídia digital no formato de pequenos vídeos, postados na internet e que podem ser utilizados como material didático.

É importante reforçar que embora estejamos fazendo uso desse termo, essa pesquisa buscou informações sobre as investigações a respeito dessa ferramenta da web 2.0 sem ignorar as denominações anteriormente listadas. O interesse pela temática dos *videocasts* está associado à compreensão de que os mesmos se constituem numa alternativa interessante, principalmente no que diz respeito aos recursos midiáticos, podendo este ser utilizado em ambientes diversificados e possibilitando uma maior flexibilidade de metodologias.

A Web 2.0 possui ferramentas de fácil sedução, portanto, os usuários costumam ser bem receptivos a elas, e essa atração é que acreditamos ser bem útil e necessária na sala de aula. Métodos e didáticas que fazem uso desses recursos podem trazer valiosas possibilidades de trabalho por meio de entretenimento, comunicação e abordagem dos conteúdos para aulas mais diversificadas. A presente pesquisa tem como objetivo a produção de pequenos vídeos com resenhas de livros da autora Lygia Bojunga, vídeos que serão produzidos pelos alunos e postados com frequência regular, no site YouTube, considerando o caráter seriado em que os "*casts*" costumam ser postados e divulgados. A ideia, mais adiante, é a produção e divulgação de vídeos com resenhas produzidas por diferentes alunos, de diversos livros e de autores diversos para que sejam divulgadas e sirvam de incentivo a outros alunos e não-alunos. Obviamente que esse é um plano para um prazo maior do que o disponível para a execução dessa pesquisa, mas é importante informar

que há, de nossa parte, o desejo de prosseguir e ampliar esse trabalho na escola *lócus* dessa pesquisa.

A disseminação desses vídeos será feita através das páginas do *Facebook* da escola e dos alunos envolvidos na aplicação, além de páginas do *Instagram* dos alunos. Nessa perspectiva, acreditamos que ao utilizarmos recursos de áudio, imagens, vídeos, proporcionamos aos alunos uma participação mais ativa e efetiva no processo de construção de sua aprendizagem, sendo possível, até mesmo, que o aluno seja o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, já que um mesmo aluno trabalha todo seu conhecimento acerca de determinado tema para produzir o material. E uma vez que esse produto é publicado e disseminado, ele contribui para o aprendizado também de outros. É uma possibilidade de o aluno ser, além de mero leitor, autor e produtor de material educativo e inclusive editor e colaborador, para uma audiência que ultrapassa os limites da sala de aula ou mesmo do ambiente de aprendizagem.

#### 3.3.2.2 Videocast e oralidade

Partindo da premissa de que o aprendizado da fala se dá por meio da própria fala, há o entendimento de que devemos promover oportunidades de comunicação que objetivam o desenvolvimento da oralidade. É necessário, para tanto, que haja essas oportunidades a fim de que os alunos aprimorem sua habilidade oral.

Alguns exemplos de atividades comunicativas seriam: apresentação de textos para leitura e compreensão oral, estimulando ideias e ampliando vocabulário; atividades voltadas para discussão de propagandas, notícias, letras de música etc. No decorrer dessas atividades, acreditamos que seja preciso trabalhar com repetições e reapresentações, a fim de favorecer a aquisição de segurança por parte dos alunos

Na busca pelo desenvolvimento da oralidade, é importante que o professor planeje aulas interessantes visando o despertar dos alunos para o aprendizado da língua. Para tal, torna-se preciso fazer da sala de aula um ambiente seguro para essa prática. Dessa forma, os alunos ficarão cada vez menos receosos em se arriscar.

O uso de *videocast* para fins de desenvolvimento da oralidade pode ser um ótimo recurso para rever pronúncia e vocabulário e, também, para a compreensão oral. Outro ponto interessante, foco dessa pesquisa, inclusive, é a possibilidade de o aluno produzir seu próprio *videocast*, para que, dessa forma, o aluno faça uso da linguagem oral em um contexto de uso real. Acreditamos, então, que a criação desses pequenos vídeos pode ser um excelente exercício para trabalhar pontos essenciais para a apreensão da competência oral, como: ritmo, junção de palavras, entonação etc.

Para que isso acontecesse, foram realizadas algumas oficinas com os participantes na parte prática dessa pesquisa, nas quais foram trabalhadas atividades como a visualização e compreensão oral de inúmeros *videocasts* de resenhas. Esse primeiro contato serviu para colocar os alunos a par do que é *videocast*, *vlog*, resenhas etc. Outro objetivo se refere à verificação do funcionamento da plataforma de vídeos utilizada nessa pesquisa, o YouTube. Visando observar e analisar como foi a receptividade dos alunos quanto a esses conceitos e utilização, foi aplicado um questionário, descrito e analisado no capítulo 4 deste trabalho, a seguir.

# 4 METODOLOGIA

A pesquisa aqui em foco é do tipo qualitativa. Estudos de Bogdan e Biklen (1994), Menga Lüdke e Marli André (1986) elencam cinco características que configuram uma pesquisa qualitativa:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural e sua ferramenta principal é o próprio pesquisador. Esse método enfatiza o contato direto do pesquisador com o ambiente e com a situação que está sendo investigada e o contexto no qual se apresenta, por meio do trabalho intensivo de campo;
- Os dados coletados têm caráter predominantemente descritivo;
- O foco se encontra no processo, não no produto: “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12);
- O foco da atenção é o significado, havendo a intenção de capturar a perspectiva dos sujeitos da pesquisa e como estes percebem as questões levantadas pelo pesquisador;
- O que direciona a análise dos dados é a indução. Não há, por parte do pesquisador, uma preocupação com a busca de comprovação de hipóteses previamente definidas, através de evidências.

O desenvolvimento da pesquisa se assemelha a um funil, pois, inicialmente, existem focos muito amplos; no entanto, ao final, essas questões se tornam mais específicas. Assim, o pesquisador vai delineando melhor esses focos no decorrer da pesquisa.

Orientandos por Gatti (2002), podemos afirmar que, na Educação, o conhecimento, raramente, pode ser resultado de pesquisas estritamente quantitativas, onde os procedimentos são experimentais e de análises estatísticas. Acreditamos, diante disso, que na Educação as abordagens mais qualitativas de pesquisa podem trazer resultados mais significativos.

A presente pesquisa busca analisar os resultados das produções dos alunos participantes em todas as oficinas de produção. De modo qualitativo, levantará os resultados acerca do desenvolvimento ou não da habilidade oral

desses alunos, principalmente, por meio da comparação da produção inicial e da final.

## 4.1 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa, como já exposto, foram um grupo de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Belo Horizonte, da região de Venda Nova. As turmas do sétimo ano do ensino fundamental, geralmente, são compostas por cerca de 25 alunos, nessa instituição, perfazendo um total de 75 alunos, divididos em 3 turmas. Dado o foco da pesquisa, dispuseram-se a participar, inicialmente, 20 alunos desse total. Porém, participaram do questionário todos os 75 alunos citados anteriormente.

Os alunos têm, em média, 12-13 anos e, em sua maioria, são alunos que vieram de outra escola municipal das redondezas, escola essa, que oferece até o quinto ano do Ensino Fundamental, sendo o percurso mais comum o encaminhamento para a escola *locus* dessa pesquisa. Boa parte desses alunos residem em bairros próximos à instituição, mas devido à localização dessa, é comum a matrícula e frequência de discentes oriundos de bairros mais distantes e até mesmo de outros municípios da região metropolitana.

## 4.2 Percurso da Pesquisa

Tendo por objetivo a realização de um produto, as fases e os procedimentos de uma pesquisa são compreendidos por etapas que são interligadas durante todo o processo. Esse processo é definido pelo objeto a ser pesquisado, pela opção metodológica adequada, pela coleta e análises dos dados coletados, dentre outros aspectos que podem ser descritos com base nas fases que o constituem.

Essa pesquisa se dará por meio do seguinte percurso:

a) Pesquisa bibliográfica e documental
b) Grupo focal
c) Questionário

d) Oficina de contato com os gêneros
e) Oficina de vídeo – Produção inicial
f) Oficinas de produção:
    1- Conhecendo *videocasts*
    2- Produção de resenha
    3- Motivação de leitura
    4- Produção de roteiro
    5- Expressão corporal
    6- Interpretação vocal
    7- Produção de vídeo
    8 - Trabalho com os vídeos dos alunos – Produção final
g) Avaliação final – Entrevista semiestruturada

A seguir será abordado cada item em particular, pela importância que possuem no andamento da pesquisa.

### *4.2.1 Pesquisas bibliográfica e documental*

A pesquisa bibliográfica é uma pesquisa que tem por base a coleta de material de autores sobre um assunto determinado. Na pesquisa documental, o processo é o mesmo, porém, o material utilizado diz respeito aos mais variados tipos de fontes documentais. Segundo Marconi e Lakatos (1992):

> A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica. (MARCONI; LAKATOS, 1992, p.59).

A documentação também é uma forma de coletar dados nas pesquisas qualitativas. Os documentos são registros escritos que podem ser utilizados como fonte de dados acerca do objeto de investigação. O que vimos, no entanto, é que essa compreensão é limitada, e isso tem levado a uma ampliação desse conceito de documento, que é mais amplo e diz que o documento não precisa ser necessariamente textual e escrito. Algumas fontes

têm se configurado como documentos para as pesquisas qualitativas em Educação, tais como: legislação educacional, programas de ensino, manuais escolares etc.

### *4.2.2 O grupo focal*

O grupo focal trata-se de uma técnica de pesquisa qualitativa, onde a obtenção dos dados ocorre a partir de reuniões em grupo com pessoas que representam o objeto de estudo. São diversas as formas de abordagem possíveis partindo dessa técnica, como, por exemplo: a estruturação de ações diagnósticas e levantamento de problemas; planejamento de atividades educativas, como objeto de promoção em saúde e meio ambiente. Há, ainda, a possibilidade de utilização, também, para a revisão do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Gatti (2012), o grupo focal é uma técnica que permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar.

A autora pontua que o grupo focal deve ser constituído e desenvolvido em função do problema de pesquisa, que deve este estar claramente exposto. E que nessa constituição deve-se considerar algumas características homogêneas dos participantes, mas com variações suficientes para que opiniões distintas e divergentes sejam suscitadas. Vale ressaltar que tais variações também devem ser fundadas com base no problema de pesquisa em voga.

Gatti (2012) relata sobre a técnica, informando que o grupo focal deve ser composto por 6 a12 elementos. Quanto maior o grupo, maior a possibilidade de haver conversas paralelas, o que, certamente, influenciará negativamente nos resultados.

Uma possível aplicação do grupo focal refere-se à obtenção de um mapa cognitivo acerca de um tema ou tópico. Nesse sentido, o pesquisador não pode perder de vista a compreensão sobre o desenvolvimento, por parte do grupo, de um modelo cognitivo específico acerca de determinado tópico ao trocar e discutir suas experiências coletivas.

Quanto às estratégias de coleta de dados em pesquisas, a utilização de grupos focais favorece, segundo Minayo (1992): 1. focalização da pesquisa e formulação de questões mais precisas; 2. complementação de informações sobre conhecimentos peculiares a um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções; 3. desenvolvimento de hipóteses de pesquisa para estudos complementares, como a pesquisa de campo, por exemplo.

Essa pesquisa segue esses preceitos aqui abordados e todas as oficinas componentes do trabalho de campo são ministradas por meio de grupo focal.

#### 4.2.2.1 Participantes do grupo focal

Tratando-se da seleção dos participantes do grupo focal, o ideal é que alguns critérios sejam apontados de acordo com o problema que motiva a pesquisa. Embora haja a definição desses critérios, é importante que os participantes possuam características comuns para que a discussão da questão focal seja qualificada (GATTI, 2012). Importante frisar, também, que os participantes selecionados devem ter alguma vivência com o tema foco para que, dessa forma, a troca de informações seja produtiva.

A presente pesquisa utiliza dois grupos focais compostos por dez alunos cada. Esses alunos são alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Tancredo Phídeas Guimarães, escola esta pertencente à Rede Municipal de Belo Horizonte, localizada na regional Venda Nova.

#### 4.2.2.2 planejamento do grupo focal

Segundo a revisão de literatura, para a aplicação do Grupo Focal, é necessário prévio planejamento para que aspectos inerentes ao andamento dos trabalhos sejam contemplados (GATTI, 2012). Neste sentido, ele assume grande importância, tendo em vista a necessidade da percepção de visualização de particularidades imprescindíveis para o alcance do objetivo que se pretende. As decisões referentes ao grupo focal, como: convite, autorizações dos participantes e seus responsáveis foram tomadas vinte dias antes do convite formulado. Nesse planejamento ainda foram contemplados a equipe, o grupo, o conteúdo, a seleção do local e o direcionamento da coleta

de dados, o cronograma e a condução da sessão. São esses preceitos que orientaram o desenvolvimento das etapas seguintes dessa pesquisa.

### *4.2.3 Oficina de vídeo – produção inicial*

Schneuwly e Dolz (2004) propõem uma sequência didática que parte da apresentação inicial da situação sociocomunicativa, ou seja, a apresentação da situação trata-se de um projeto de comunicação onde a atividade que deverá ser realizada é apresentada. É importante que o projeto seja muito bem esclarecido para que não haja dúvidas, por parte dos alunos, quanto à situação de comunicação que deverá ser desenvolvida, para que possam produzir o texto oral, que é o caso desse projeto.

Na apresentação da produção inicial, é preciso dar informações: como o gênero que será abordado, a quem a produção será voltada (público-alvo), o formato que a produção deverá assumir. Os conteúdos dos textos que serão produzidos também constam na etapa de apresentação da situação. Os alunos devem ter acesso a todas essas informações, e é importante, também, que eles notem a importância desses conteúdos na realização do projeto proposto.

Essa primeira produção serve como um diagnóstico onde são observadas e traçadas as dificuldades dos alunos em relação à oralidade. Conforme propõem Schneuwly e Dolz (2004), após a apresentação da situação, o professor deverá solicitar a primeira produção que refere-se ao momento em que os alunos irão produzir o primeiro texto, um *videocast*. Esse servirá de base para que tanto os alunos quanto a pesquisadora situem-se quanto às representações dessa atividade.

A boa definição da situação de comunicação, no decorrer de sua apresentação, é primordial para que os alunos consigam produzir o texto de acordo com a situação pré-estabelecida, ainda que não sigam todas as características do gênero em questão. É a partir dessa produção inicial que o professor irá avaliar de qual ponto deverá partir na abordagem dos conteúdos. É justamente a produção inicial que fornece elementos para o desenvolvimento das próximas fases da sequência didática. Ela possibilita ao professor, através de sua observação, o que deverá modular e as adaptações que se farão necessárias considerando as necessidades dos alunos. Partindo desse

diagnóstico, é possível elaborar o próximo passo da sequência: os módulos de ensino.

Certa de que o contato com textos antes da primeira produção pode em muito contribuir para que os alunos detenham conhecimentos sobre características discursivas e linguísticas do gênero em questão, Lopes-Rossi (2011, p.74) sinaliza sobre a forma de apresentação dos textos para a leitura, já que "é fundamental que o aluno tenha contato com o portador daquele gênero, que pode ser um jornal, uma revista, uma embalagem, uma folha de papel [...] para a percepção dos aspectos discursivos do gênero, a fim de permitir entender melhor também sua organização textual"

Lopes-Rossi (2011), sugere, ainda, que o planejamento das atividades merece destaque, que é essencial que sejam levantadas informações sobre o tema em questão, para que o aluno não se sinta perdido nos momentos voltados à produção. Não podemos ignorar que a insegurança do aluno é fator que, certamente, irá desmotivá-lo. O aluno, munido de ricas informações prévias, terá mais condições de alcançar as habilidades e competências buscadas no projeto. Outro ponto que colabora de forma significativa com o desenvolvimento das habilidades ainda não adquiridas são as atividades de revisão e reescrita. Aqui, vale frisar o quanto as atividades coletivas favorecem a reflexão sobre diferentes posicionamentos acerca do mesmo tema. Como mencionado anteriormente, a produção inicial dessa pesquisa será a criação de um pequeno vídeo, por parte dos alunos participantes, onde eles irão apresentar uma resenha de algum filme, seriado, livro ou show ao qual eles sentem vontade de compartilhar por lhes ter marcado positiva ou negativamente.

### *4.2.4 Questionário*

O questionário é uma das diversas técnicas de coletas de dados. Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido "[…] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.".

No questionário, a pergunta tem maior importância que a resposta. Dessa forma, é de suma importância que a elaboração das perguntas seja um processo em que haja bastante cuidado e zelo por parte do pesquisador, pois é a partir dele que será possível a obtenção dos dados corretos para a pesquisa.

De acordo com Marconi e Lakatos (1992):

> Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou uma carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável. (MARCONI; LAKATOS, 1992, p.100).

Orientando-se pela teoria acima explicitada, elaboramos um questionário (APÊNDICE F) que, de fato, buscasse colaborar com a coleta dos dados referentes aos conhecimentos prévios dos alunos acerca de *videocasts*, resenhas literárias, sobre a autora Lygia Bojunga, escritora das obras que serão resenhadas pelos alunos no decorrer dessa pesquisa para criação do vídeo final, canais do *Youtube* e *Booktubers*. Esse questionário aplicado virtualmente se encontrava disponível na plataforma *Google Drive*. Os alunos tiveram acesso a ele utilizando os computadores do laboratório de informática da escola onde foi realizada a pesquisa.

### *4.2.5 Oficinas de produção*

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), é a produção inicial que fornece elementos para desenvolvimento das próximas fases da sequência didática (SD). Ela possibilita ao professor, através de sua observação, indicar o que deverá modular e as adaptações que se fazem necessárias considerando as necessidades dos alunos. Partindo desse diagnóstico, é possível elaborar o próximo passo da SD: os módulos de ensino.

Segundo a sequência proposta por Schneuwly e Dolz (2004), é através dos módulos que o professor deve intervir e oferecer aos alunos instrumentos que buscam a superação dos problemas que foram encontrados na primeira produção. Nos módulos, há a abordagem dos elementos do gênero de forma separada. Essa abordagem individual de cada elemento se faz necessária para que haja o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos relacionados ao gênero. As dificuldades de expressão oral e/ou escrita que precisam ser

trabalhadas e as possíveis formas de se abordar problemas particulares, através dos módulos, devem ser analisadas.

A produção de textos, sejam estes orais ou escritos não é uma tarefa simples; pelo contrário, é preciso focar em vários e diferentes níveis em que os alunos se encontram, diante das especificidades de cada gênero. Cabe ao aluno aprender a representar a finalidade, o destinatário, sua visão enquanto autor ou locutor do gênero em questão, devendo fazer parte do seu aprendizado também o conhecimento de técnicas de busca, elaboração de conteúdos, planejamento e escolha da linguagem mais eficaz para a escrita do seu texto.

É essencial que, na elaboração dos módulos ou oficinas, diversificássemos atividades e exercícios, pois, dessa maneira, o aluno tem a oportunidade de aprender por vias distintas. Para isso, os autores enfatizam que tanto as tarefas de observação quanto tarefas de produção simplificadas devem ser materiais dos módulos. É através da realização dos módulos, que os alunos aprendem mais sobre o gênero abordado, adquirindo maior vocabulário, uma linguagem mais técnica, enfim, vão, de forma progressiva construindo os conhecimentos acerca do gênero. Cabe realizar uma síntese, em formato de lista, por exemplo, dos conhecimentos adquiridos ao longo de toda a sequência didática.

Schneuwly e Dolz (2004) expõem que após o desenvolvimento das oficinas, o professor deve solicitar aos alunos a produção final. É importante salientar que a proposta dos autores não aponta a leitura de textos anterior à primeira produção, ou seja, o aluno não tem acesso a exemplos que podem contribuir para o reconhecimento das características de função e estrutura do gênero trabalhado. Devido a isso, pareceu-nos mais interessante trabalhar com a proposta de Lopes-Rossi, que pontua que “[...] um projeto pedagógico para a produção escrita deve ser sempre iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido” (LOPES-ROSSI, 2011, p.72).

É importante destacar que todas essas oficinas desenvolvidas nessa pesquisa contaram com a observação da pesquisadora. Cabe ao observador reunir anotações organizadas e utilizar rigorosos métodos para validar suas

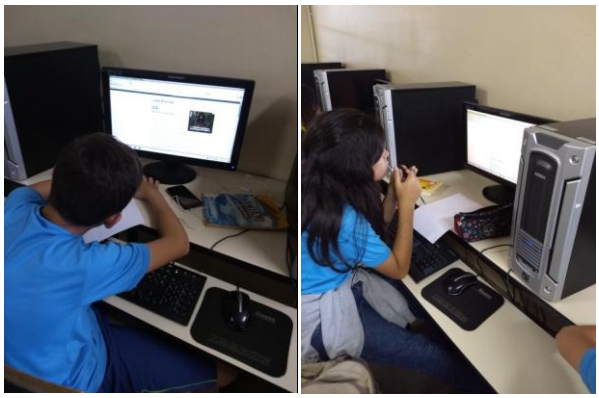
observações (LUDKE; ANDRÉ, 1986). O registro das observações pode se dar de diversas formas: anotações escritas, gravações de vídeos, fotografias etc.

A seguir, temos a descrição de todas as oficinas objetivo de desenvolvimento e análise dessa pesquisa. As oficinas estão descritas na ordem em que aconteceram e foram registradas pela pesquisadora e por um assistente, através do uso da câmera de vídeo, aplicativos de gravação de voz e registro escrito. Para que todas as etapas descritas fossem alcançadas, fez-se necessária a utilização dos seguintes instrumentos/procedimentos metodológicos: aplicação de questionários, realização de entrevistas e da intervenção direta da pesquisadora. Essa pesquisa contou com sete oficinas de produção, direcionadas ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao desenvolvimento da competência oral dos alunos participantes, e cada uma delas é descrita a seguir.

#### 4.2.5.1 Oficina Conhecendo *videocasts*

Nessa oficina inicial, os alunos participantes dessa pesquisa tiveram acesso ao gênero foco desse estudo. No laboratório de informática da escola *locus*, os alunos acessaram a plataforma YouTube e fizeram a busca por termos como *videocast*, resenha, Lygya Bojunga. Entendemos que essa busca se fez necessária para que os participantes pudessem ter acesso a vídeos que explicitassem conceitos, biografias, bibliografias, exemplos constantes nesse estudo. Na sequência, os alunos acessaram vídeos de resenhas literárias, visando a assimilação das principais características desse gênero.

**Figura 1 – Alunos na oficina Conhecendo *videocast***



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

### 4.2.5.2 Oficina de Produção de Resenha

Nessa oficina, foram apresentados aos alunos a estrutura e os elementos do gênero resenha, que é o gênero que será apresentado de forma oral no gênero *videocast,* ferramenta dessa pesquisa. Para dar base à produção desse gênero, foi realizada a apresentação, leitura e análise de forma e conteúdo de diversas resenhas, não apenas de livros, mas também de filmes, séries, jogos esportivos, espetáculos teatrais etc.

Para que os alunos compreendessem melhor o processo de produção de *videocast* de resenha de livro foi essencial ministrar essa oficina que conceitua e exemplifica esse gênero. Essa oficina foi apresentada pela própria pesquisadora e teve como fundamentação a publicação teórica de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004).

São inúmeros os tipos textuais que têm como característica a apresentação de informações selecionadas e resumidas acerca do conteúdo de outro texto, como o resumo, por exemplo. Porém, no caso da resenha, além de apresentar essas informações, verificam-se também comentários e avaliações. Dessa forma, a resenha possui dois movimentos básicos: a descrição ou o resumo da obra e os comentários do produtor da resenha.

Ainda segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), ao se resenhar sobre uma obra, há de ter uma orientação sobre regras de polidez, evitando, assim, o ataque ou agressão ao autor da obra resenhada. Para tal, as autoras sugerem o uso de alguns recursos linguísticos, como, por exemplo:

- O uso de expressões que atenuem as opiniões;
- O uso de tempos verbais capazes de atenuar o que está sendo dito;
- O uso de adjetivos, substantivos e mesmo advérbios para expressar a opinião do resenhista.

Assim como o resumo, a resenha trata-se de um texto sobre o texto de um outro autor, ou seja, espera-se que haja menções ao texto original, seguidos de posicionamento crítico por parte do resenhista. No entanto, faz-se necessário deixar claro, para o leitor ou ouvinte, o que é opinião do resenhista e o que é menção ao texto original. As autoras apresentam uma ficha de autoavaliação da resenha, ficha esta que utilizada na oficina ministrada pela pesquisadora aos alunos participantes do grupo focal dessa pesquisa.

**Ficha de autoavaliação**

O texto está adequado ao objetivo de uma resenha acadêmica/escolar?

O texto está adequado ao(s) destinatário(s)?

O texto transmite a imagem que você quer passar de si mesmo? (Isto é, a imagem de quem leu e compreendeu adequadamente o texto original e de quem soube se posicionar em relação a ele de forma crítica?)

As informações que o autor do texto original coloca como sendo as mais relevantes são por você abordadas na resenha?

Além do conteúdo propriamente dito, você abordou:

**Dados sobre o autor do texto da resenha:**

O conhecimento do autor em relação ao assunto?

A adequação da linguagem usada no texto para o público ao qual se dirige?

A organização global do texto?

Os mecanismos linguísticos de que o autor se utiliza para construir sua argumentação? Você procurou ser polido em suas críticas?

Você utilizou adjetivos e substantivos para expressar sua opinião sobre o texto?

Você variou e escolheu os verbos mais apropriados para traduzir os atos realizados pelo autor da obra?

Não há problemas de pontuação, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos etc.?

### 4.2.5.3 Oficina de Motivação de leitura

Este foi o momento em que houve a apresentação dos livros. Os livros escolhidos para serem resenhados pelos alunos foram obras da escritora gaúcha Lygia Bojunga: **A Bolsa Amarela (2000); O sofá Estampado (1985); Tchau (1997); Livro, um encontro (1988); Retratos de Carolina (2002) e O Meu Amigo Pintor (1981)**. Os dois grupos focais tiveram acesso a essas seis obras e após a apresentação de cada uma delas, por parte da pesquisadora, eles fizeram a escolha do título que seria lido e depois resenhado.

Como forma de motivar os participantes a ler, foi importante um ambiente favorável para a apresentação tanto da autora como de sua obra. Para isso, essa oficina foi realizada na Biblioteca da escola *locus* dessa pesquisa e ministrada pela bibliotecária da escola juntamente com a pesquisadora.

Inicialmente, foi realizada pelas ministrantes da oficina, a leitura do capítulo inicial de cada obra. Tendo por fundamento práticas realizadas em salas de aula, no decorrer da nossa carreira docente, vemos nessa leitura de introdução à obra, uma espécie de "aperitivo" capaz de despertar nos alunos a vontade de conhecer a obra como um todo, motivando-os a realizar a leitura necessária para o prosseguimento dessa pesquisa. Trata-se de um momento de degustação, onde há a realização de leituras, em voz alta e com entonação adequada, de trechos da obra, visando aguçar a curiosidade dos alunos em torno do livro que a ser lido.

#### 4.2.5.4 Oficina de Produção de Roteiro

Esse é momento da escrita do roteiro do vídeo. Caberá frisar que o *videocast* possui a capacidade de abordar textos com estruturas dinâmicas e ágeis. Considerando isso, cada grupo iniciou a organização de suas exposições sempre se pautando pela estrutura e pelos elementos do gênero em questão: o *videocast*. Nessa pesquisa, embora tenhamos um principal gênero de desenvolvimento, para produzi-lo, conforme explicitado, foi necessário trabalharmos com outros gêneros secundários: a resenha e o roteiro. Há, desse modo, entre o gênero principal e os secundários, uma relação de interdependência.

De acordo com o dicionário de comunicação, o roteiro é "o texto que indica previamente o desenvolvimento de um programa de rádio ou de TV." (RABAÇA; BARBOSA, 2001, p. 651). Além disso, esta obra indica verificar o conceito de *script,* pelo que temos: "texto dos diálogos das narrativas e das indicações cênicas (rubricas) de programas de televisão ou rádio, filmes ou espetáculos teatrais. (RABAÇA; BARBOSA: 2001, p. 661). É possível que se estenda esse conceito para o contexto dessa pesquisa, assim, podemos afirmar que também para se produzir um vídeo é necessário que seja

elaborado um roteiro que indique os pontos e o percurso por meio do qual a apresentação deverá se orientar.

Essa oficina foi ministrada pela pesquisadora e abordou pontos referentes à estrutura do gênero roteiro e alguns itens que dizem respeito ao conteúdo desse gênero, como, por exemplo:

O que será apresentado?

Qual o tempo de apresentação?

Qual meu público?

Qual meu objetivo com essa apresentação?

#### 4.2.5.5 Oficina de Expressão Corporal

Essa pesquisa parte do pressuposto de que a oralidade contempla operações linguísticas mais complexas, como, por exemplo, os gestos, entonação, postura e expressões faciais. E tendo em vista que na produção dos *videocasts*, os alunos se utilizam de todos esses recursos extralinguísticos, a pesquisadora notou a necessidade de que uma das oficinas de produção fosse voltada para a expressão corporal.

A linguagem corporal trata-se de um código que utilizamos para nos expressarmos, e pode ser determinante na compreensão de uma mensagem. A linguagem oral permite ao narrador estabelecer uma comunicação não-verbal com seu(s) destinatário(s), e há uma clara relação entre essa comunicação e seu discurso oral, de forma a completar e/ou ilustrar o que é dito na linguagem verbal.

Segundo Olga Reverbel (1989), são inatas aos seres humanos as capacidades de expressão corporal, como espontaneidade, imaginação, relacionamento, percepção e observação. No entanto, é importante que elas sejam desenvolvidas através atividades dramáticas, musicais, plásticas e jogos teatrais. Contudo, é importante que o educador seja consciente sobre os benefícios. A autora afirma que a expressão corporal pode vir a favorecer o desenvolvimento da criança e do adolescente e que os educadores devem buscar criar e a oferecer condições e atividades que visem esse desenvolvimento.

A oficina de expressão corporal foi ministrada por um ator, no *locus* dessa pesquisa e teve como objetivo fornecer aos participantes dessa pesquisa elementos e atividades que visassem o desenvolvimento de sua linguagem oral e corporal, de forma a compreender todos os recursos extralinguísticos intrínsecos a ela.

#### 4.2.5.6 Oficina de Interpretação Vocal

A fala é a forma de representação da organização mental do indivíduo desde que ele seja motivado a se expressar. No decorrer de suas vivências e na aquisição de suas experiências e vivências, seus conhecimentos vão sendo ampliados e sua linguagem oral vai amadurecendo. Devido a isso, é de suma importância que os professores exponham seus alunos às mais diversas situações de uso dessa modalidade da língua. Marcuschi (2003, p. 14), diz que "a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora.".

Como dito anteriormente, o linguagem oral abarca diversos recursos linguísticos e expressivos. Buscando o desenvolvimento de alguns desses recursos, a realização dessa oficina se mostrou necessária para que os participantes alcançassem um nível de oralidade o mais claro possível, considerando, obviamente, o nível apontado na produção inicial de cada um. A oficina teve por objetivo um melhor aproveitamento da entonação vocal, a observação da necessidade das pausas corretas, o uso ou eliminação de algumas expressões, formas de evitar certos tiques orais etc. Essa oficina foi ministrada por uma locutora de rádio e também aconteceu na escola *locus* dessa pesquisa.

#### 4.2.5.7 Oficina de Produção de vídeo

Como parte dessa oficina, foi realizada uma visita dos participantes a uma escola de *Youtubers*, em Belo Horizonte, onde são ministradas aulas que ensinam a desenvolver o processo criativo e dão informações a respeito de como abrir um canal no *Youtube*, por exemplo.

Vale ressaltar que nessa etapa, foi ideal que os programas de edição utilizados na realização dos *videocasts* já tivessem sido pesquisados e que os alunos já tivessem contato com alguns canais dos chamados "*Booktubers*". Esse termo faz referência às pessoas que se dedicam a fazer resenhas de livros impressos, em vídeos e as disponibiliza na internet.

É aqui que demos início aos ensaios das gravações da produção final, com apoio de celulares e *tablets*. Intencionalmente, a pesquisadora permitiu que os estudantes observassem que algumas das passagens do roteiro não faziam parte da dinâmica do *videocast*. Essas observações feitas por eles mesmos, os fez perceber a necessidade de readequação do texto e refacção desses textos escritos.

Como essa etapa envolvia as gravações, todo o equipamento necessário para que os alunos pudessem trabalhar estava ao alcance dos alunos. Porém, foi essencial estipular o tempo máximo de cada gravação, já que *videocasts* são vídeos curtos.

Após a gravação dos vídeos, a pesquisadora fez a análise e a seleção do material produzido. Depois da seleção dos vídeos, foi o momento de partir para as oficinas de edição. Nessas oficinas, tivemos o apoio do agente de informática da escola *locus* da pesquisa. Contudo, vale enfatizar que o trabalho foi realizado pelos próprios alunos, uma vez que vimos nessa pesquisa uma possibilidade de abordagem do letramento digital.

#### 4.2.5.8 Trabalho com os vídeos dos alunos – produção final

Seguindo os pressuposto de Schneuwly e Dolz (2004), e finalizados todos os módulos da sequência didática abordados aqui como oficinas de produção, pudemos entender que o aluno teve a possibilidade de por em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permitiu, ainda, que a pesquisadora realizasse uma avaliação somativa. Nessa etapa, foi possível e era esperado que houvesse o investimento das aprendizagens. Para tanto, sugerimos que o professor, nesse momento, retome com os alunos os objetivos a serem atingidos com essa produção e ofereça a eles um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Após a produção dos vídeos, portanto, a pesquisadora fez a seleção e a análise do material produzido. Uma vez concluído esse trabalho, partimos para a abertura do canal do *YouTube* que hospedou os *videocasts* de resenhas literárias produzidos pelos alunos. O nome ainda será definido em conjunto com os participantes, sendo realizada divulgação desse canal aos alunos e toda comunidade escolar, a fim de promover uma ação multiplicadora e motivadora entre essas pessoas.

#### 4.2.5.9 Avaliação final – entrevista semiestruturada

Para que o produção final tivesse um resultado de qualidade, foi importante fazer uma análise do conteúdo e dar novas orientações à turma ao fim de cada uma das etapas, lembrando que a avaliação deve estar presente em todas as oficinas de produção no decorrer da pesquisa. Para isso, a pesquisadora avaliava o material coletado e fazia a seleção de informações, além de pedir a readequação e refacção das mesmas para os alunos, se fosse o caso. Ações que percorreram essa etapa foram: leitura, reflexão com a turma acerca dos roteiros elaborados, além da observação das propostas no que se refere ao atendimento ao formato escolhido. A análise das conclusões dos estudantes sobre os trechos que precisaram ser adaptados, diferenciando, assim, texto oral e texto escrito, fizeram, também, parte da avaliação.

Como avaliação final, a pesquisadora utilizou a entrevista semiestruturada. A entrevista pode ser um rico meio de comunicação. Ela representa um instrumento básico para esse tipo de pesquisa. A entrevista consiste, basicamente, em uma conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador/pesquisador e é destinada a fornecer informações pertinentes para objeto de pesquisa, nesse caso, para avaliação dos resultados; ou seja, intencionalmente o pesquisador recolhe informações através da fala dos sujeitos. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A entrevista semiestruturada segue um roteiro, porém, não é fechada. O entrevistador dá ao entrevistado liberdade para ir além das respostas, para realizar comentários. Nesse tipo de entrevista, o entrevistador pode, ainda, acrescentar novas perguntas se essas se fizerem necessárias no andamento da entrevista.

A pesquisadora realizou a entrevista com cada um dos participantes do grupo focal, individualmente, de modo a verificar se os objetivos dessa pesquisa foram ou não alcançados de modo total ou parcial, visando trazer um panorama o mais fiel possível dos resultados do processo.

# 5 ANÁLISE DE DADOS

Analisam-se, nesse momento, os dados encontrados através dos instrumentos propostos no estudo. Inicialmente pelo questionário, oficinas através de grupo focal, produção inicial, oficinas de desenvolvimento, produção final e entrevista semiestruturada. Também fazem parte dessa coleta, as anotações no caderno de campo (diário de bordo) da pesquisadora.

## 5.1 Relação entre dados

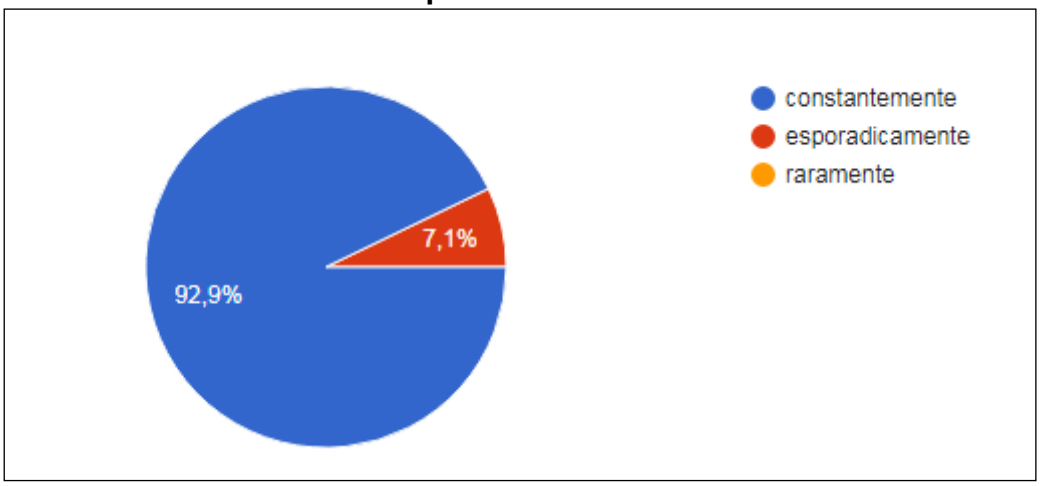
Da primeira base de dados proveniente do instrumento de coleta – questionário – procuramos verificar questões como: meios ou instrumentos de acesso às tecnologias, acesso à plataforma mais reconhecida e acessada no que refere-se ao gênero abordado (*videocast*) nessa pesquisa - o Youtube, hábitos de leitura, conhecimento sobre a autora das obras, conhecimento acerca do segundo gênero abordado – a resenha, aspectos apresentações orais, entre outros.

O questionário foi elaborado utilizando o recurso *Google Drive*[5] e os alunos utilizaram um dos laboratórios de informática da escola para o seu preenchimento, via internet. Esse momento foi realizado de modo individual. Os alunos estiveram bem focados no decorrer da atividade, não havendo nem mesmo consulta entre eles. As pouquíssimas dúvidas surgidas foram sanadas em consulta com a pesquisadora. Tais dúvidas foram mais voltadas para vocabulário (o vocábulo “esporadicamente”, por exemplo).

Diante dessas informações, apresentam-se os resultados desse momento:

[5] É um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos, apresentado pela Google em 24 de abril de 2012. Google Drive abriga agora o Google Docs, um leque de aplicações de produtividade, que oferece a edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações, e muito mais. O Google Drive é considerado uma "evolução natural" do Google Docs (uma vez ativado substitui a URL docs.google.com por drive.google.com). Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Drive>

**Gráfico 1 – Frequência de acesso à internet**

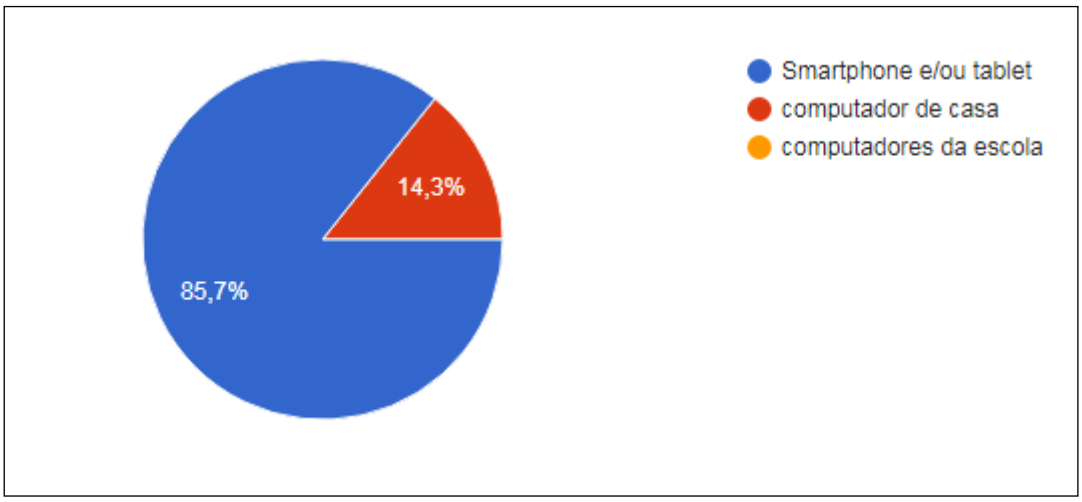



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 1, acima, apresenta a frequência com que os alunos acessam à internet. Responderam a esse questionário 64 alunos dos 75 no total. De acordo com o gráfico, podemos observar que aproximadamente 60 alunos acessam à internet com frequência e apenas 4 desses têm acesso esporádico. Cabe aqui ressaltar, que o conceito de “esporadicamente” abordado no questionário tem valor maior ao de “raramente”. Isso permite observar, ainda, que nenhum aluno acessa a internet com quase ou nenhuma frequência (raramente).

Em seguida, através do gráfico 2, verificamos as principais formas de acesso a plataformas (internet, redes sociais).

**Gráfico 2 – Formas de acesso à internet**

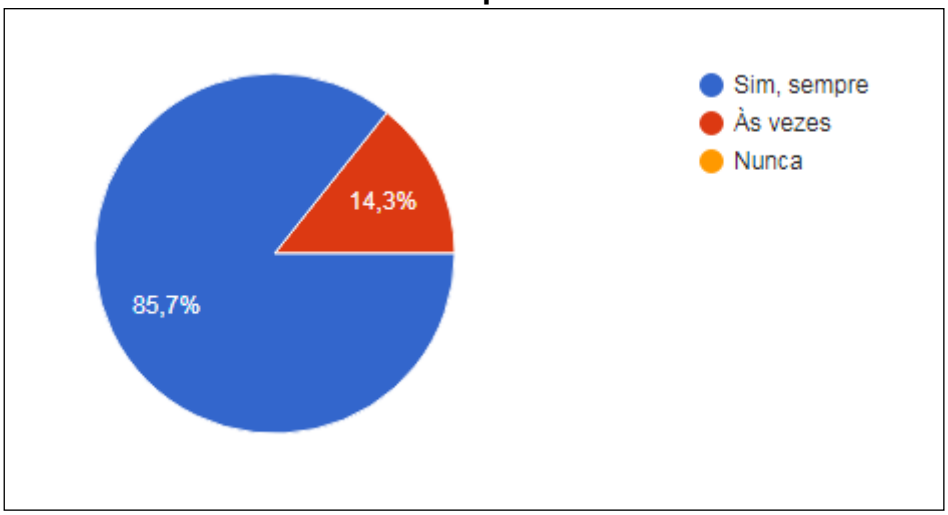



Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos através do gráfico 2, que 55 alunos (85,7%) acessam à internet, redes sociais e/ou outros, através das tecnologias mais atuais, como *smartphones e/ou tablets.* Já os 9 restantes acessam, principalmente, nos computadores de casa. Em contrapartida, nenhum aluno respondeu que sua principal forma de acesso são os computadores dos laboratórios de informática da escola. Essa última informação acredita-se estar relacionada a alguns fatores, tais como: embora haja acesso pelos computadores da escola tanto no horário regular de aulas, quanto nas oficinas da Escola Integrada[6], programa ao qual muitos alunos sujeitos da pesquisa estão inseridos, esses momentos não estão relacionados à recreação. Outro fator importante é o fato de que a escola *locus* não possui rede *wi-fi* (denominação dada à rede sem fio) disponível, o que acaba por refletir em ser a casa o principal local de acesso, por parte dos alunos.

O gráfico 3, a seguir, relaciona-se ao acesso à plataforma *YouTube*, que é uma das principais plataformas que abriga o gênero *videocast* abordado nessa pesquisa.

**Gráfico 3 – Acesso à plataforma *YouTube***




Fonte: Dados da pesquisa.

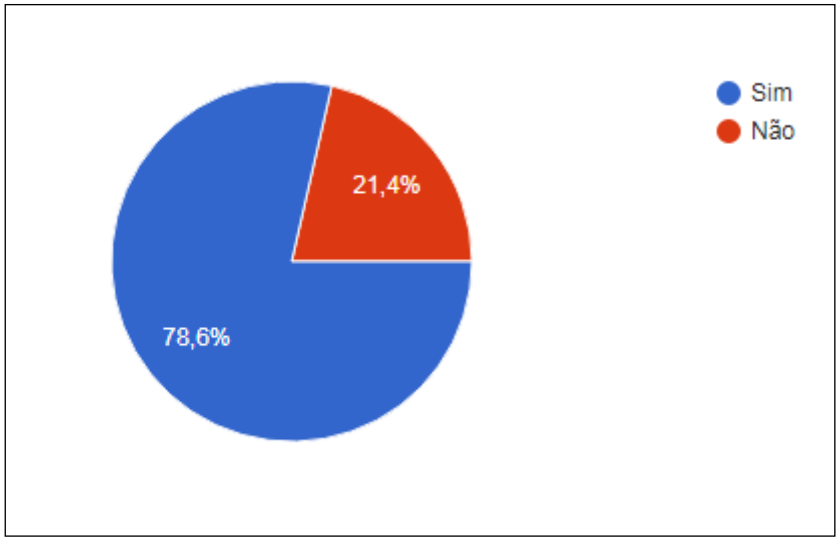
[6] A Escola Integrada é uma política municipal de Belo Horizonte, que estende o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental nas escolas da Prefeitura. São nove horas diárias de atendimento a milhares de estudantes, que se apropriam cada dia mais dos equipamentos urbanos disponíveis, extrapolando os limites das salas de aula e do prédio escolar. Estas oportunidades são implementadas com o apoio e a contribuição de entidades de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas físicas. Fonte: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&app=educacao&pg=5564&tax=17919>.

Segundo o gráfico, é possível observarmos que 55 alunos têm o hábito de acessar à plataforma *YouTube*, e apenas 9 a acessam de forma mais esporádica. Também verificamos que nenhum aluno desconhece essa plataforma. Sendo assim, podemos inferir que a maioria dos alunos tem conhecimento do gênero *videocast*, mesmo que sem saber que estão fazendo uso desse gênero.

Num segundo momento do questionário, procurou-se abordar questões relacionadas aos hábitos de leitura, o que é exposto a seguir.

De acordo com o gráfico 4, abaixo, observamos se os alunos participantes da pesquisa possuíam hábito de ler livros literários:

**Gráfico 4 – Hábito de Leitura de livros literários**




Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos verificar, de acordo com o mostrado no gráfico, que 50 alunos têm o hábito de ler materiais de cunho literário (livros impressos ou digitais). Em contrapartida, 14 não têm esse hábito, o que na nossa visão é considerado um número expressivo.

Porém, convém ressalvar, com relação a esse dado apontado, que, com base nos estudos de construção da imagem, em particular da noção de face, Goffman (2011) aponta que todo indivíduo é um ator, que atua para viver em sociedade, ou seja, o comportamento específico da pessoa varia de acordo com seus encontros sociais.

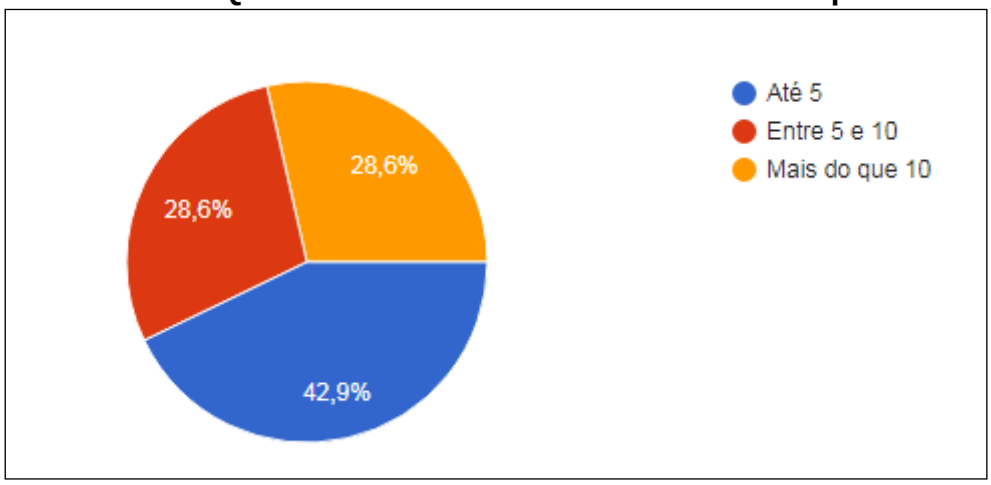
Ainda segundo Erving Goffman (2011), a face do indivíduo é definida por ela como

> O valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico. Face é a imagem do eu delineada em termos de atributos aprovados [...] (GOFFMAN, 2011, p.5).

Dessa maneira, os indivíduos, buscando a manutenção da relações sociais, necessitam preservar o valor positivo de sua face. Necessidade essa relacionada à necessidade de aceitação do indivíduo, seu desejo em ser aceito e aprovado pelos parceiros comunicativos. Assim, é importante considerar que, ao responder questões como essa originária desse gráfico, os indivíduos podem ter suscitado a necessidade de valor positivo, ou seja, não é possível afirmar a total veracidade das informações por eles aqui prestadas, uma vez que se posicionar como leitor não assíduo poderia atribuir valor negativo à imagem do entrevistado.

Em outra amostragem, gráfico 5, observa-se o quantitativo do hábito de leitura literária desses.

**Gráfico 5 – Quantitativo de livros de literatura lidos por ano**



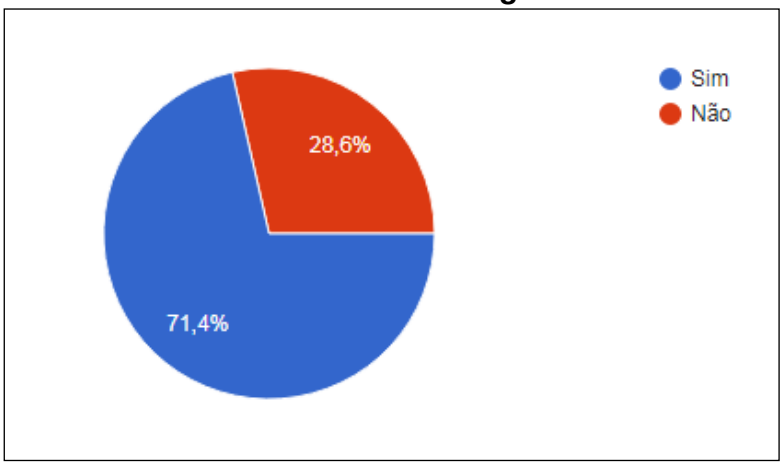

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a amostragem, pode-se observar que a maior parte dos alunos, um total de 27 leem até cinco livros no ano e o restante, um total de 37, estão divididos exatamente ao meio, ou seja, entre 5 e 10 livros ou mais que

10, ao ano. Na parte relativa à maior percentagem dos alunos, essa leitura, de acordo a prática docente da pesquisadora, ocorre devido às leituras propostas nas aulas de literatura, sendo que é praxe na prática da escola *locus* da pesquisa de que a aula semanal dessa disciplina seja realizada na biblioteca da mesma. Nessa aula, os alunos realizam empréstimo de livros. Na maioria das vezes, essa leitura é verificada, seja através da realização de resumos, resenhas, apresentações teatrais e até mesmo avaliações. Essa abordagem influencia diretamente na leitura, pois é sabido que um número considerável desses alunos lêem somente para cumprir os requisitos da disciplina de literatura.

Através do questionário, verificamos, também, o conhecimento dos sujeitos da pesquisa em relação ao gênero resenha. Essa demonstração pode ser melhor visualizada no gráfico 6, abaixo:

**Gráfico 6 – Conhecimento do gênero resenha**



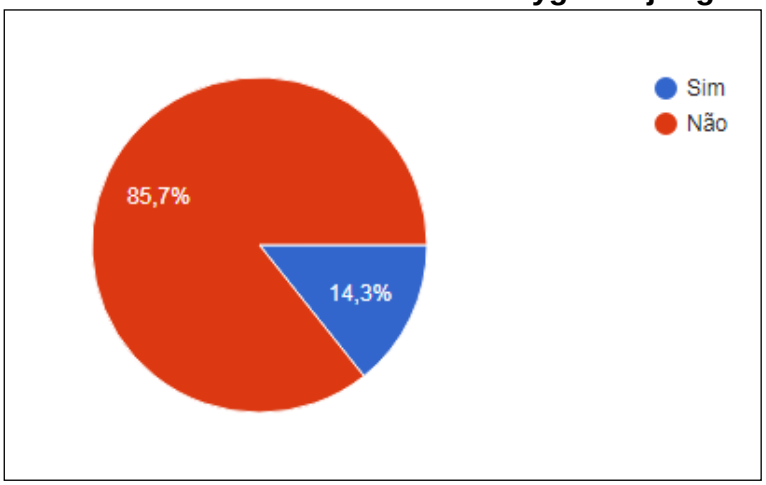

Fonte: Dados da pesquisa.

De um total de 64 alunos pesquisados, pode-se observar que 46 deles têm conhecimento desse gênero e 18 alunos não apresentam a mesma clareza, tendo estes, provavelmente, certa dificuldade nessa produção textual.

Conforme abordado na metodologia, para fins de produção inicial, os alunos tiveram liberdade para resenhar, partindo deles a opção sobre a obra que seria objeto da resenha, havendo a escolha livre por filmes, séries e livros. Já para a produção final, os alunos teriam que realizar a leitura de um dos livros selecionados previamente pela pesquisadora. Os livros, que foram anteriormente citados na descrição da metodologia, são todos da autora Lygia

Bojunga, renomada e premiada escritora brasileira de literatura infanto-juvenil. Por isso, buscamos verificar, também, os conhecimentos dos alunos sobre a escritora referida, o que foi indicado pelo gráfico 7:

**Gráfico 7 – Leitura de obras de Lygia Bojunga**

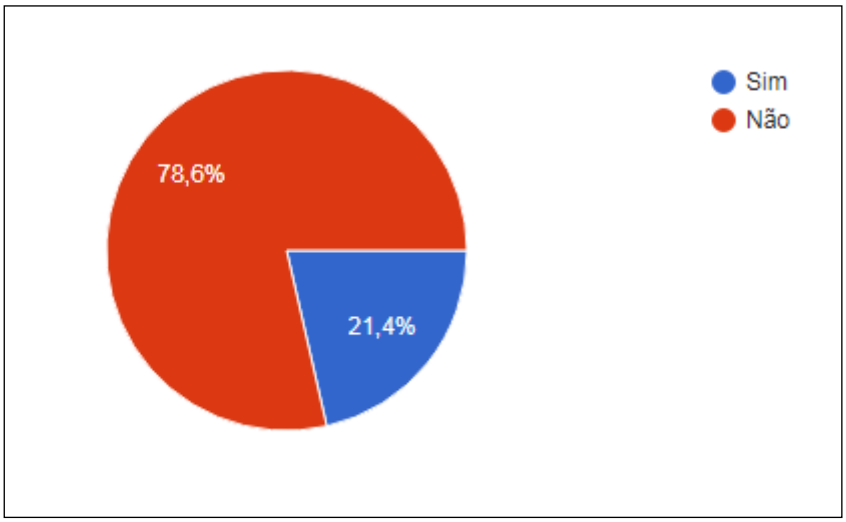



Fonte: Dados da pesquisa.

Essas respostas apontaram dados que se tornaram desafiadores para o trabalho proposto, pois como se tratava uma produção final a partir de uma resenha de livros dessa autora, o fato de que 55 alunos não conheciam o trabalho de Lygia Bojunga, o que causou, inicialmente, certa apreensão na execução do trabalho de pesquisa. Somente 9 alunos tinham lido alguma(s) de suas produções.

Considerando que o produto dessa pesquisa é uma resenha em *videocast*, o questionário também contemplou sobre o contato dos alunos sujeitos da pesquisa com canais do *YouTube* sobre resenhas literárias, ou seja, canais dos chamados *Booktubers.* Abaixo, no gráfico 8, o resultado dessa verificação:

**Gráfico 8 – Contato com canal do *YouTube* que apresenta resenhas literárias**

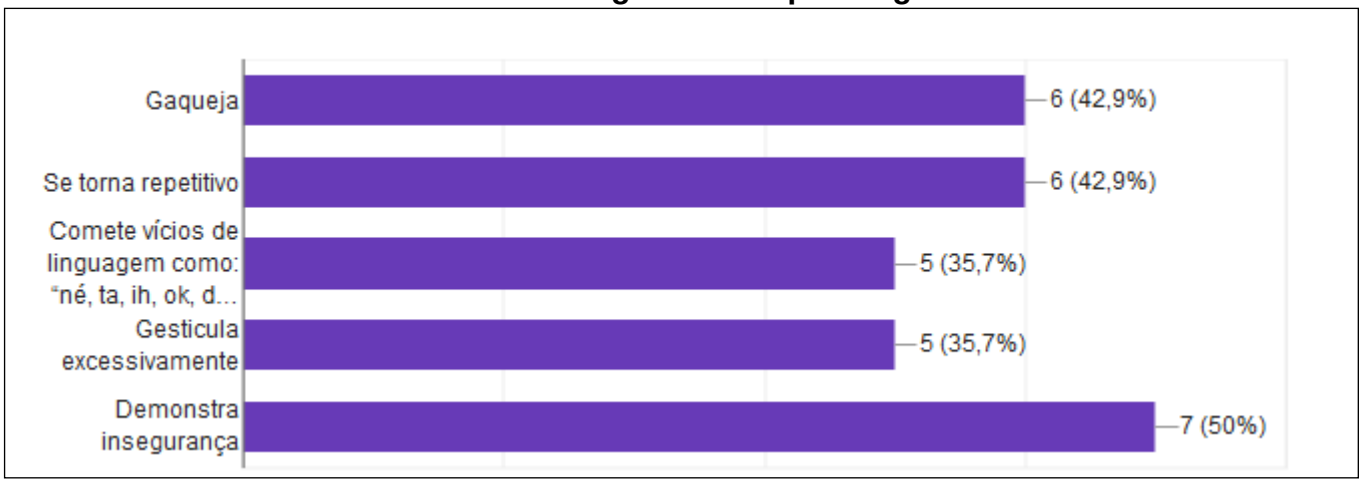



Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos observar, 50 alunos nunca tiveram contato com algum canal do *YouTube* que tinha, por objetivo específico, a abordagem de resenhas literárias, enquanto os outros 14 já tiveram esse contato. Esse dado foi de suma importância na preparação e na organização das oficinas que trabalharam essas temáticas posteriormente.

Em outra etapa de abordagem do questionário, verificamos sobre a questão da apresentação oral de trabalhos em grupo por parte dos alunos e algumas ocorrências mais comuns no que dizem respeito aos entraves linguísticos e paralinguísticos típicos da linguagem oral. Esses entraves desses alunos no momento de apresentações orais estão relacionados no gráfico 9:

**Gráfico 9 – Entraves linguísticos e paralinguísticos**




Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa abordagem, eles poderiam assinalar mais de uma opção e dentre os parâmetros indicados graficamente, observa-se que os itens mais situados pelos alunos são: “demonstra insegurança”, “gagueja” e “se torna repetitivo”. Isso reforça a necessidade de um trabalho voltado para a real prática da oralidade.

Por fim, foi abordada no questionário, a seguinte questão: “**Você acredita que um trabalho que busque desenvolver a linguagem oral possa colaborar com sua formação? Por quê?” Os alunos responderam, de forma unânime, que sim, destacando e, aqui, algumas respostas, como:** “sim, porque a pessoa aprende a se comunicar melhor”; “sim, porque vai me fazer demonstrar mais segurança”. Uma resposta que nos chamou a atenção foi a de uma aluna que disse: “Sim, pois isso pode ajudar a me formar e conseguir uma profissão ou até ser uma escritora como Lygia Bojunga, ou ser uma grande escritora de resenhas, eu acredito que com a imaginação e a coragem você pode dominar o mundo e encorajar seus filhos ou crianças do mundo inteiro a ler com imaginação e acreditar que um livro pode mudar o mundo, juntamente com a leitura.” (grifos do autor). Isso demonstrou, naquele momento, a importância, para aqueles alunos, de um trabalho como o proposto e sua possível relevância no futuro daqueles participantes.

Os dados coletados, inicialmente, permitiram análises importantes do ponto de vista da pesquisadora, a fim de que pudessem embasar, na sequência, as análises a partir das oficinas realizadas por meio do registro no diário de campo da pesquisadora.

## 5.2 Oficinas

Como descrito anteriormente nas páginas iniciais do capítulo sobre metodologia, a aplicação dessa pesquisa seguiu o formato de oficinas, nas quais os pontos verificados como necessários a serem trabalhados foram abordados. A seguir, a análise dos dados de cada uma dessas oficinas.

### *5.2.1 Oficina "Conhecendo os Gêneros"*

A primeira oficina da metodologia dessa pesquisa consistiu em colocar os alunos, participantes da pesquisa em contato com os gêneros abordados nesta pesquisa; gêneros estes que seriam o produto dessa aplicação. Os alunos pertencentes ao grupo focal que participaram da parte prática dessa pesquisa foram encaminhados para o laboratório de informática da escola *locus.* Lá, foram orientados a entrar no site *YouTube,* acessar o canal "Mundo Paralelo" e "Chiclete Violeta". Esses são canais de *booktubers*, que, com determinada frequência, apresentam vídeos com resenhas de livros, visando a motivação da leitura por parte dos respectivos seguidores e interessados, de modo geral. Além das resenhas, esses canais abordam, também, temas comportamentais direcionados aos públicos adolescente e jovem e, ainda, temas relacionados aos estudos, trazendo vídeos com dicas e métodos que facilitam e orientam uma rotina de estudos mais prática e eficaz.

**Figura 2 – Oficina Conhecendo os gêneros**

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Nessa oficina, os 10 alunos permaneceram no laboratório em torno de uma hora e trinta minutos, onde foram orientados pela pesquisadora e pela funcionária responsável pelo laboratório de informática a acessarem o site e digitarem na janela de busca o nome de um dos canais citados acima e assistirem a alguns vídeos. Os alunos, de forma livre, selecionaram as resenhas e as assistiram, com auxílio de fones de ouvido. Outra orientação repassada dizia respeito à atenção que os alunos deveriam ter não apenas às resenhas assistidas, mas, também, à linguagem utilizada pelos *booktubers*.

Após esse momento, os alunos foram encaminhados para a sala de aula e, de forma mais informal e descontraída, puderam expor suas visões e opiniões acerca dos vídeos assistidos e ouvidos, como é o caso da aluna portadora de deficiência visual. As colocações foram feitas seguindo direcionamentos prévios da pesquisadora, mas houve, durante toda a conversa, a liberdade para que eles pudessem expor tanto para a professora, quanto para os demais colegas.

Dentro das observações, um dos destaques foi o interesse e o ponto de vista bem positivo dos alunos em relação às características dos vídeos e das resenhas por eles assistidas. Houve unanimidade quanto à utilidade desse tipo de vídeo e, principalmente, quanto às boas expectativas por eles geradas. Todos os alunos disseram que sentiram vontade de ler os livros resenhados pelos *booktubers*, justificando que eles apresentam as resenhas de modo claro e divertido. Alguns observaram que houve no vídeo o cuidado para não "darem *spoiler*[7]". A maioria dos alunos também perceberam e atentaram para o fato de que a linguagem utilizada agregava, em muito, para a boa recepção e entendimento das informações repassadas. Uma das alunas pontuou que o *booktuber* do canal "Mundo Paralelo" gesticulava demais e fazia expressões "exageradas". Questionada pela pesquisadora sobre o que esse excesso de gestos e expressões provocava, ela rapidamente respondeu que os vídeos dele foram mais cansativos para assistir até o final. Diante desse relato, a pesquisadora chamou a atenção dos demais alunos para a observação realizada pela colega.

No decorrer do momento na sala de informática, foi notada a troca, o compartilhamento por parte dos alunos. Eles faziam questão de mostrar ao colega ao lado algum ponto e/ou informação presentes no vídeo. Isso foi direcionando as escolhas pelos vídeos que seriam assistidos, uma vez que eles acabavam se pautando nos apontamentos feitos pelos colegas nas listas dos vídeos que seriam assistidos por cada um. Cada aluno assistiu, em média, 5 vídeos, que têm, aproximadamente, 9 a 10 minutos de duração cada.

---

[7] *Spoiler* tem origem no verbo *spoil*, que significa estragar. É um termo de origem inglesa. *Spoiler* é quando alguma fonte de informação, como um site ou um amigo revela informações sobre o conteúdo de algum livro ou filme sem que a pessoa o tenha visto. <https://www.significados.com.br/spoiler/>. Acesso em: 16 out. 2017.

A atenção dos alunos aos vídeos, em todas as observações por eles realizadas durante a discussão em sala de aula, foram pontos muito positivos. O caráter de troca deu o tom de ambos os momentos. Também a interação entre os participantes foi muito presente, sendo possível adiantar que ela permeou todas as fases da aplicação dessa pesquisa. Com base nas observações realizadas, inferimos que o objetivo dessa oficina foi atingido, visto que esse contato com gêneros que foram trabalhados propiciou aos alunos, de modo geral, um maior conhecimento acerca das suas características próprias.

### *5.2.2 Oficina "Produção Inicial"*

Como dito anteriormente, a produção inicial visava a verificação dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero que seria trabalhado. Vimos, nessa etapa da aplicação, a necessidade de se descrever a oficina considerando cada um dos dois gêneros focos da mesma. Dessa forma, as observações realizadas nessa oficina foram divididas considerando o gênero resenha e o gênero *videocast.* A seguir, temos os pontos mais relevantes verificados nessa atividade.

#### **5.2.2.1 Resenha**

Buscando levantar as informações que os alunos possuíam a respeito desse gênero textual, foi proposto aos alunos que produzissem um vídeo com uma resenha. Não foi exigido que o objeto resenhado fosse um livro, sendo dada, mais uma vez, a liberdade de escolha para os alunos. Houve, por parte da pesquisadora, a sugestão para que os alunos resenhassem livros, filmes, músicas ou séries.

O vídeo foi filmado pela professora pesquisadora, em sala de aula, individualmente. Anterior a esse momento, foi realizada uma conversa coletiva, onde todos os alunos se manifestaram a respeito do objeto que seria resenhado. Nesse ponto, foi notado algo que nos chamou a atenção: o fato de que apenas as meninas optaram por resenhar livros, com exceção de uma que decidiu por uma série. Os meninos, em sua totalidade, elegeram filmes. Essa

seleção tão distinta entre os gêneros feminino e masculino chamou a atenção de tal forma, que houve a necessidade de uma intervenção, por parte da pesquisadora. Os alunos, então, foram questionados quanto à sua escolha. Cabe ressaltar que esse questionamento não teve caráter crítico; a intenção era apenas a de compreender a motivação de cada escolha.

Em resposta a esse questionamento, os meninos afirmaram que não se sentiam seguros para fazerem a resenha de livros porque não tinham lembrança clara dos enredos das obras por eles lidas ou que os filmes eram mais fáceis de serem lembrados ou que “ler é chato”. Essa última afirmativa promoveu um novo questionamento, dessa vez mais direcionado à rotina de leitura que esses alunos têm na disciplina de Literatura: “Mas vocês lêem livros na disciplina de Literatura. Nenhum deles despertou em vocês o interesse em fazer a resenha?”. Diante dessa pergunta, justificativas como as seguintes foram respondidas: “Eu leio porque vale ponto”, “Não lembro, porque eu li só porque ia ter atividade, nem lembro mais.”, “Mas nem sou eu que escolho os livros!” etc.

No momento em que os meninos estavam relatando como são suas experiências com a leitura, deu início uma discussão entre todos os participantes. A maioria das meninas passou a se posicionar favoravelmente ao hábito de ler, inclusive algumas fizeram questão de defender o método dos livros serem indicados pela professora de literatura, no decorrer do ano letivo. Segundo elas, esse método propicia o conhecimento de autores que dificilmente seriam selecionados por elas de modo natural. Outro ponto mencionado foi o *link* que costuma ser realizado pela professora com outros conteúdos da disciplina.

**Figura 3 – Debate sobre leitura**

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Percebendo essa visão a respeito da leitura por parte da maioria das meninas, fica bem visível certo distanciamento da prática de leitura entre os gêneros feminino e masculino. Esse dado vai ao encontro dos resultados de uma pesquisa realizada pelo PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos e publicada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo essa pesquisa:

> Entre os estudantes que leem por prazer, o número de meninas é muito maior do que o de meninos. Em média, nos países da OCDE, 74% das meninas leem diariamente por diversão, enquanto somente 54% dos meninos fazem isso – uma diferença de 20 pontos percentuais. A distância entre meninos e meninas aumentou três pontos percentuais entre 2000 e 2009 nos países da OCDE. Em 2000, 60% dos meninos e 77% das meninas liam por diversão; em 2009, esses percentuais caíram para 54% e 74%, respectivamente. É interessante observar que o aumento da diferença de gênero, nesse caso, deve-se ao fato de que, apesar de ter havido um declínio nos percentuais tanto de meninos como de meninas que leem por prazer, essa diminuição foi mais acentuada entre os meninos do que entre as meninas. Enquanto na maioria dos países a proporção de meninos que leem por prazer diminuiu entre 2000 e 2009, essa tendência não foi tão marcante entre as meninas. (OCDE, 2011, p.4).

Vale ressaltar, também, que a maioria das meninas afirma ter hábito de leitura, muitas, inclusive, já possuem seus escritores e séries de livros favoritos. Sobre isso, vale ressaltar que foi comum, no decorrer da pesquisa, avistarmos algumas delas com livros “a tiracolo”, e não só os livros trabalhados na aplicação dessa pesquisa, mas, também, livros de temas e escritores diversos.

Ainda no eixo de leitura, uma ocorrência importante a nosso ver, foi o número de alunas que resenhou livros de uma jovem escritora chamada Lavínia Rocha[8], que havia ido na escola *locus* para realizar uma palestra e um bate papo com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, como ação estratégica do projeto de leitura desenvolvido em 2017.

Essa experiência, como era esperado dentro do nosso principal objetivo, nos mostrou que o contato do leitor com o escritor é um forte incentivo à leitura. O aluno, diante do autor de uma obra, passa a enxergar esse universo de modo mais real, além de perceber que a escrita é possível. Nesse entremeio, consultamos as profissionais da biblioteca sobre os empréstimos do período e fomos informados de que houve um significativo crescimento da saída dos livros da escritora Lavínia Rocha e uma busca intensa por informações a respeito da autora. Sobre essa importância do contato do aluno com o escritor, a escritora, que também é poetisa, palestrante e especialista em Cultura Popular pela Universidade do Vale do Paraíba afirma que:

> […] Neste processo, o escritor, para o aluno, é uma celebridade, alguém que tudo pode e inventa as histórias, por ser alguém muito além dele, ingenuidade da infância e muitas vezes da adolescência. Escrever não é um privilégio do escritor. […] Pelo encantamento que o escritor desencadeia no aluno, muitas vezes falta alguém que lhe diga "Se autorize"... Crie suas histórias, fruto das suas fantasias, encontre a chave que irá abrir o seu imaginário trazendo a criança já escondida em seu interior. Este é o papel do escritor.
> Penso que o escritor não irá ensinar o caminho, irá provocar a busca pelo pertencimento, motivando o aluno na sua caminhada, muitas vezes solitária, e o aluno nos dará a oportunidade de nos despirmos dos rótulos e reconhecer nossa simplicidade. (ROCHA, 2013).

Quanto à produção inicial em si e seu objetivo de analisar os conhecimentos que os alunos detinham a respeito do gênero textual aqui abordado, o que pôde ser observado é que um maior número de sujeitos possuía uma razoável noção do que é uma resenha. Porém, ressaltamos que

---

[8] Lavínia Rocha nasceu no dia 24 de maio de 1997 e é mineira de Belo Horizonte. Concluiu o Ensino Médio em 2014 no Colégio Santo Antônio. Publicou em 2010 seu primeiro livro, "Um amor em Barcelona", e em 2014, "De olhos fechados". Criou "Entre três mundos" quando tinha doze anos e reescreveu aos dezessete. Lavínia adora o contato com leitores nas redes sociais, bienais, palestras e bate-papos nas escolas – e acredita que essa relação é um dos melhores presentes que a carreira de escritora lhe deu. Fonte: <http://www.livrariadplacido.com.br/entre-3-mundos.html> Acesso em: 23 nov. 2017.

nas resenhas apresentadas, parte dos alunos não abordaram algumas das características inerentes a esse gênero.

O caráter breve da resenha foi um ponto significativamente mais complexo para, aproximadamente, metade dos alunos. Enquanto alguns apresentaram um resumo excessivamente sucinto, outros se preocuparam em ser extremamente detalhistas e/ou pouco objetivos, o que lhes custou, em algumas passagens, perda da linha de raciocínio e acabou por atribuir às suas resenhas um tom cansativo, enfadonho.

Uma característica do gênero que foi amplamente negligenciada foi o caráter crítico da resenha. Na produção inicial, grande número de alunos deixou de se posicionar a respeito do objeto analisado ou o fizeram de modo bastante superficial, emitindo opiniões como “achei muito legal”, “é bem divertido”. Alguns sujeitos embasaram, porém, de modo mais eficiente seu ponto de vista, através de argumentos que alicerçavam-no, mas foi a minoria.

Em contrapartida, o entendimento de que a resenha se trata, também, de uma descrição do objeto analisado foi bem trabalhada pela maior parte dos sujeitos. Fato esse que pode ser entendido por ter havido o estudo desse gênero nas aulas regulares de língua portuguesa. Com esse trabalho prévio, os alunos se mostraram relativamente tranquilos ao ficarem cientes de que produziriam esse gênero.

Diante do exposto acima, os dizeres de Freire (2006) reforçam a necessidade de um trabalho que contemple um olhar mais crítico do aluno em suas leituras. Segundo o autor, a leitura envolve um relacionamento leitor-texto. Ler é, acima de tudo, compreender. Com esse objetivo, torna-se necessária a reflexão e prática do processo de compreensão da leitura e conhecimentos prévios ligados a ela. Há, então, a necessidade de compromisso do leitor com o que é lido. Ele não pode adotar a passividade diante do texto, precisa assumir um posicionamento crítico. Ao considerar essa prerrogativa, ocorre a projeção do leitor no texto. É como se ele se colocasse dentro daquilo que é lido, levando consigo suas vivências pessoais, suas expectativas, suas emoções, seus preestabelecidos, conceitos etc. Com isso, o leitor consegue ser tocado pela leitura.

Considerando mais uma vez esse aspecto crítico da resenha, outra ocorrência que nos despertou a atenção dizia respeito a todos os alunos terem

selecionado livros, filmes e séries que os havia marcado positivamente. Esse dado nos fez refletir sobre a possibilidade de os alunos entenderem que a crítica apresentada nas resenhas obrigatoriamente teria que ser positiva. Fez-se necessário, então, que os alunos compreendessem que as críticas podem ser negativas, tanto na obra como um todo ou partes dela, que um resenhista pode não indicar a apreciação de uma obra, por exemplo.

Essa possibilidade nos veio como um alerta sobre a necessidade de um trabalho mais efetivo do aprendizado e consolidação desse ponto e de todos os outros que se mostraram frágeis, na produção inicial, no que tange às características do gênero resenha.

#### 5.2.2.2 Videocast

Ainda na busca por levantar os conhecimentos prévios relativos aos gêneros aqui abordados, passamos para as observações voltadas para gênero *videocast* realizadas com base na produção inicial realizada pelos alunos. Nossa análise considerou, prioritariamente, o caráter oral desse tipo de apresentação, sem deixar de verificar, também, as relações dos sujeitos com essa tecnologia.

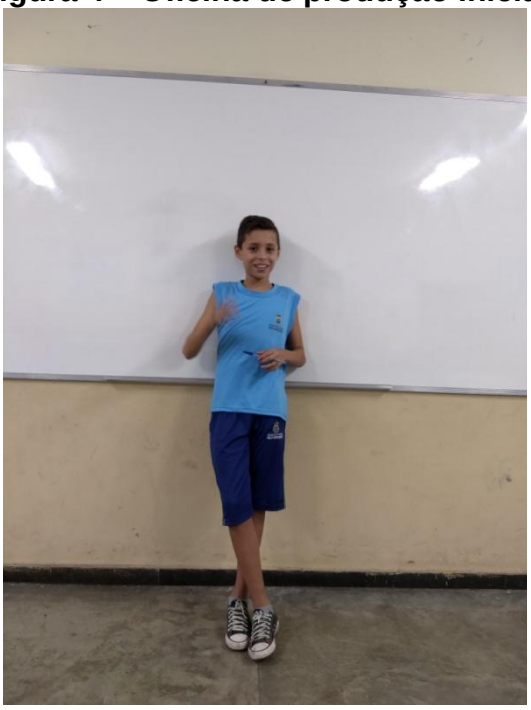
Inicialmente, notamos certa familiaridade dos alunos com gêneros da categoria oral, já que todos se mostraram cientes do que deveriam fazer, seja considerando as apresentações orais escolares ou pautando-se pelos vídeos dos *booktubers* assistidos na oficina “Conhecendo os gêneros”.

Obviamente que fatores como timidez e insegurança foram facilmente observados, tanto na gravação do vídeo de cada um dos alunos, quanto na análise desses pela pesquisadora. A maioria dos alunos mostrou certo desconcerto ao se verem diante da câmera. No entanto, um deles teve, nitidamente, uma dificuldade muito maior em relação aos demais.

Esse aluno, que aqui chamaremos de aluno 1, sentiu-se tão inseguro diante da tarefa de ter uma apresentação oral sua filmada, de se expor diante de uma câmera, que titubeou inúmeras vezes, pedindo, inclusive para desistir. Foi necessária intervenção da pesquisadora para que ele se acalmasse e, assim, conseguisse dar início à apresentação de sua resenha. Seu nervosismo foi nitidamente real e essa reação do aluno, obviamente, resultou em um vídeo

inicial bem aquém do esperado, uma vez que a resenha apresentada foi muito sucinta, não tendo contemplado todos os pontos principais do enredo e a opinião omitida se limitou a um “gosto desse filme porque ele é legal.”.

**Figura 4 – Oficina de produção inicial**



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Em comparação com as produções dos demais participantes, a resenha do aluno 1 foi a mais curta e a que mais apresentou muitas marcas de oralidade, uma vez que o aluno gaguejou, cometeu repetições de termos como “né” e “tá”, gesticulou de modo confuso, além de demonstrar pouca organização quanto a uma melhor posição no enquadramento. Cabe, aqui, informar que as observações feitas a respeito da oralidade verificadas na produção inicial serão apresentadas no próximo eixo de análise.

Outros alunos também se sentiram inseguros na produção inicial, ainda que apresentada somente para pesquisadora. Como previsto, essa insegurança afetou o resultado da produção. Um menor número de participantes não deixou transparecer essa dificuldade inicial. Um deles, aqui chamado de aluno 2, por exemplo, por já possuir certa habilidade em apresentações orais, isso devido à participação em um grupo chamado “Invasores Poéticos”, grupo esse de iniciativa da Escola Integrada, foi o mais seguro dos participantes, inclusive já na produção inicial ele incorporou

trejeitos, posturas e falas típicas de *booktubers.* O ponto falho da sua apresentação consistiu, basicamente, na prolixidade da resenha e poucas marcas de oralidade. Nos itens avaliados no vídeo deste aluno, em si, não houve ocorrências negativas.

Temos, dessa forma, os casos dos alunos 1 e 2 que correspondem a um contraste. Quanto aos demais participantes, é possível afirmar que a produção inicial destes se manteve nivelada, uma vez que todos apresentaram algum grau de insegurança, timidez, retração ante à câmera, ou seja, os casos que saíram fora da curva, foram somente os já mencionado nesse parágrafo. Com base na análise da postura apresentada por cada um dos alunos no decorrer dos vídeos, foram traçados os objetivos e os aspectos a serem trabalhados na oficina de expressão corporal.

#### 5.2.2.3 Língua oral

Houve a necessidade de abertura de mais um item na análise de dados da produção inicial. Já traçamos as observações realizadas no gênero resenha e também no gênero *videocast*, e notamos uma lacuna no que se refere ao perfil dos alunos envolvidos na aplicação dessa pesquisa, em termos da oralidade propriamente dita.

Na análise das produções iniciais, como dito anteriormente, os estudos de Cavalcante e Melo (2007), mais precisamente dos quadros onde são apresentados os fenômenos e características comuns à oralidade serviram de aporte a essa análise ora apresentada. Com relação aos "**Aspectos extralinguísticos"**, esses serão apresentados em partes, visto que são voltados para a verificação de uma situação comunicativa face a face. Pela produção aqui analisada não ocorrer de modo presencial entre os envolvidos na comunicação, não são todos seus itens constituintes que cabem aqui tratar. A seguir, apresentamos a análise de cada um dos pontos que foram verificados.

- **Grau de publicidade**: como cada participante foi incumbido de apresentar sua própria resenha, o número de participantes desse evento comunicativo é um, já que os vídeos foram produzidos para serem exibidos para um número de X receptores. Importante considerar, ainda,

que o objetivo, a priori, era de divulgar através de *links,* esses *videocasts* nas redes sociais da escola, *locus* da pesquisa, o que atribuiria um grau maior de publicidade às produções realizadas.

- **Grau de intimidade dos participantes**: como esse item avalia o conhecimento entre os participantes, não cabe apresentarmos aqui tal dado, porque cada participante teve liberdade para escolher a obra a qual seria resenhada. Por esse caráter de espontaneidade, não é possível lançarmos mão de resultados sobre conhecimento dos participantes e conhecimentos partilhados. Tratando-se do grau de institucionalização do evento, notamos nos sujeitos uma nítida amarração com o ambiente escolar; os adolescentes ainda têm a visão da produção voltada para o contexto escolar, mesmo sendo essa proposta incomum para a sala de aula, e isso interferiu nos resultados dessa produção, pois os vídeos acabaram sendo caracterizados por uma atmosfera muito didática. Os alunos se portaram como se o texto tivesse unicamente como público-alvo a pesquisadora, que foi a responsável pela filmagem.
- **Grau de participação emocional**: em todos os participantes foi observada expressividade. Na maioria deles, essa expressividade foi escassa, deixando a apresentação pouco natural. Acreditamos que esse resultado deve-se ao fato de os alunos não possuírem hábito de produzirem vídeos, não conseguindo ter a consciência de que existe um receptor para o texto por eles ali produzidos.
- **Proximidade física dos parceiros de comunicação**: a comunicação é considerada distanciada e em tempos diversos, pois os receptores do vídeo terão a ele acesso em tempos diferentes.
- **Grau de cooperação**: os alunos, em quase toda sua totalidade, exceto o aluno 1, demonstraram atuação direta no evento comunicativo produzido à distância. O aluno citado não conseguiu demonstrar sua atuação, pedindo para parar várias vezes e ao final não tendo concluído sua produção dentro do previsto.
- **Grau de espontaneidade:** os alunos receberam a tarefa de produzirem um vídeo com a resenha de uma obra de preferência. Na ocasião, foi

disponibilizado um tempo curto para preparação, a saber, noventa minutos. Nesse tempo, observamos seis alunos se preparando, sendo que desses três fizeram registros escritos e os outros não. Quatro participantes se dividiram em duplas para treinarem a apresentação. Outros quatro não prepararam-se para apresentação. Um dos pontos que mais nos chamou a atenção com essa ocorrência é que, mesmo sem a preparação prévia, um deles se apresentou com classificação acima da média da maioria, deixando revelar facilidade com esse tipo de apresentação.

- **Fixação temática:** a tarefa foi previamente estabelecida, no entanto, os temas de cada resenha foram definidos pelos próprios participantes.

Agora direcionando nossa análise para os **"Aspectos paralinguísticos e cinésicos",** elencaremos nossas observações:

- **Aspectos paralinguísticos:** Um participante apresentou voz mais aguda do que seu padrão vocálico. Em dois dos participantes foi observada voz mais grave do que o padrão de ambos. A participante que é portadora de deficiência visual foi a única que apresentou uma voz sussurrada e, também, infantilizada. Elocução foi percebida em cinco participantes; já as pausas foram observadas em todos eles, assim como risos rápidos, alguns suspiros. Apenas o aluno 1 apresentou certo grau de irritação no início da apresentação, além de nítida ansiedade em concluí-la.
- **Aspectos cinésicos:** tratando-se de atitudes corporais, a variação de postura ocorreu em oito dos participantes, sendo que três deles fizeram mudanças bruscas. Um dos participantes fez o mínimo de alterações de postura. Todos gesticularam, sendo que um participante o fez de modo muito chamativo e que fugia do esperado. A participante deficiente visual realizou uma apresentação com um número muito reduzido de gestos. Mímicas faciais foram observadas em um aluno apenas. Verificamos que a totalidade dos alunos apresenta algumas das marcas próprias da oralidade: alguns falam utilizando-se de muitos gestos e expressões,

outros o fazem de maneira escassa, tornado a apresentação oral pouco natural.

Como parte fundamental da análise dos aspectos da oralidade presentes na produção inicial, organizamos nossas observações conforme outros parâmetros de Cavalcante e Melo (2007) sobre os aspectos linguísticos. Vejamos:

- **Marcadores conversacionais**: por serem marcadores comuns à interação oral, que demonstra atenção do interlocutor em fazer a marcação do seu turno de fala e como essa pesquisa está analisando características da apresentação oral realizada em *videocast,* não há porque verificarmos esse item.
- **Repetições e paráfrases**: a duplicação de algo que foi dito anteriormente foi observada em quatro participantes. Em todos eles, foi possível notar que essa retomada de informação anterior ocorreu para fazer o resgate de uma linha de raciocínio.
- **Correções**: algum grau de reparo de algo que havia sido dito foi verificado em seis participantes, sendo que em um deles, esse aspecto ficou muito nítido, pois ele fez uso da palavra “não” algumas vezes no decorrer da apresentação da sua resenha. Nos demais cinco, esse movimento foi feito de modo menos evidente, com retorno da informação já corrigida.
- **Hesitações**: esse item esteve presente na apresentação da totalidade de participantes, sendo que foram observados poucos momentos onde esse recurso foi utilizado com o objetivo de organização do discurso oral. Em contrapartida, o uso como clara demonstração de insegurança foi bem marcante e recorrente.
- **Digressões**: a suspensão temporária que marca a retomada de um tópico anterior foi notada em sete participantes, tendo ficado claro o caráter de despreparo da apresentação, já que as digressões presentes demonstravam perda da linha raciocínio.
- **Expressões formulaicas, expressões prontas**: expressões prontas, principalmente as rotineiras, estiveram presentes em oito dos participantes, sendo que a maior ocorrência foi de “boa tarde”. Essa

observação nos direciona à seguinte conclusão: para os alunos, através da apresentação do gênero, ficou bem claro que, por se tratar de uma resenha transposta para *videocast,* eles deveriam seguir certos protocolos de cumprimento e apresentação. Um único aluno seguiu protocolos de cumprimento e despedida também e dois deles não seguiram nenhum deles. Houve a ocorrência de uma expressão idiomática "vistas grossas", que foi utilizada de modo propício ao contexto.

- **Atos de fala/Estratégias de polidez positiva e negativa**: é sabido que essa análise não diz respeito a uma situação comunicativa que envolva dois ou mais interlocutores, mas, ainda assim, compreendemos que embora não haja uma interação face a face, o interlocutor do participante estará por trás da tela de um aparelho eletrônico, e essa característica não pode ser ignorada pelo aluno. Considerando esse item atos de fala positivos, seis alunos apresentaram agradecimentos ao final da resenha transporta para *videocast.* Já se pensando em termos de atos de fala negativos, não houve essa ocorrência nos demais.

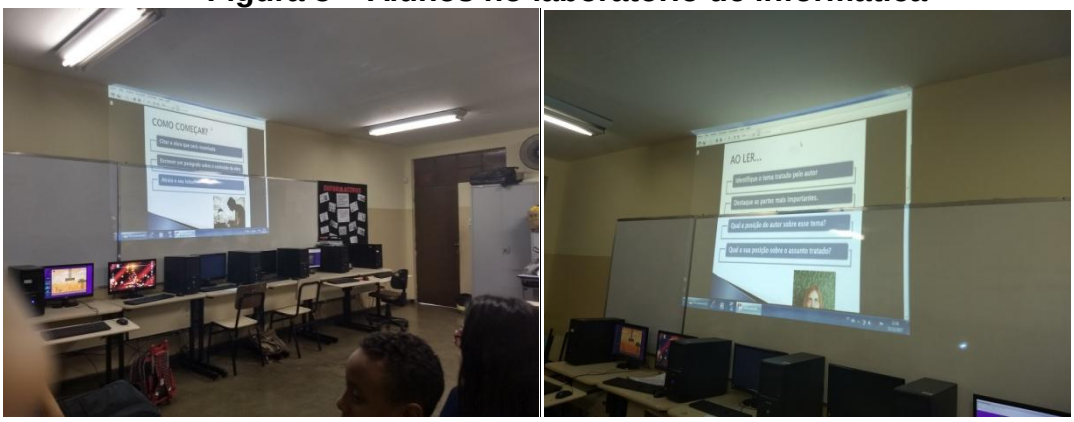
A marca de oralidade mais presente nas produções foi o uso de recursos para preencher lacunas, para sincronizar pensamento e fala. Como exemplos, podemos citar: "né", "tá", "quê", "ah" etc. Entradas como essas estiveram presentes em todas as produções. A esse fato, já esperado, inclusive, atribuímos a não-preparação dos alunos para essa atividade. Como já foi dito de antemão, as apresentações orais requerem uma organização prévia. Pensando nisso, é natural que os alunos, sem um *script* anterior, apresentassem textos com menor rigor na construção como um todo, e que também fizessem uso excessivo desses tipos de recursos linguísticos. Mais uma vez, é importante reforçar que são essas observações que traçaram os pontos que foram abordados nas oficinas seguintes. No campo específico da língua oral, que é o foco dessa pesquisa, tais apontamentos servirão de aporte para as oficinas de interpretação vocal e expressão corporal.

### *5.2.3 Oficina de resenha*

Coscarelli (2005), no capítulo “Alfabetização e letramento digital”, da obra “Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas” a qual é organizadora, expõe toda a importância da informática no âmbito da educação. Segundo a autora, há uma forte necessidade de que informática adentre o universo escolar, em função de sua grande valia, principalmente considerando a inclusão digital. A autora defende, também, que essa inserção do computador no ensino não altera a concepção de aprendizagem nas escolas, porque o computador não irá substituir ninguém, e a decisão de fazer uso dele é de responsabilidade do professor. A autora acrescenta que o computador não precisa ser utilizado em todas as etapas da construção coletiva do conhecimento, mas que é inegável sua utilidade na busca de informações e formatação dos dados.

Com base em Coscarelli (2005), optamos pelo uso do computador em algumas das oficinas dessa pesquisa, inclusive na parte inicial dessa oficina de resenha aqui descrita. Os alunos foram encaminhados para o laboratório de informática e receberam a incumbência de realizar uma pesquisa no *site Google* sobre o que é uma resenha. Os alunos foram orientados a anotarem as principais informações localizadas.

**Figura 5 – Alunos no laboratório de informática**




Fonte: Arquivos da pesquisadora.

De modo geral, os participantes não tiveram dificuldades para realizarem a busca, sendo poucos os momentos em que um ou outro sentiram necessidade de consultarem a pesquisadora e de intervenção que envolveram

dúvidas a respeito das informações encontradas, uma vez que o vocábulo resenha foi visualizado por alguns alunos com outros sentidos que não o de interesse nessa pesquisa. Um dos alunos encontrou esse verbete no *site* “Dicionário informal[9]” com um significado que vem sendo muito usado pelo público adolescente e jovem: “festa, evento particular, lugar de diversão com muitas pessoas”. Essa entrada pode ser observada na imagem abaixo.

**Figura 6 – Tela capturada na oficina de resenha**

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse momento de intervenção nos remonta a alguns estudos que abordaram sobre qual é o papel do professor nessa inserção das tecnologias e, mais precisamente, da informática no ensino. Para Valente (1998, p.2), o termo “informática na educação refere-se à inserção do computador no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação”. Dessa forma, é preciso não perder de vista que a função do computador no ensino é de ferramenta que colabora com o professor a desenvolver a aprendizagem, a autonomia, a criatividade, a criticidade dos alunos. Nesse intuito, é primordial que o professor reconheça e assuma a função de mediar a interação entre aluno, conhecimento e computador. Foi

[9] O Dicionário inFormal é um dicionário on-line web 2.0 brasileiro, no qual os usuários têm participação ativa definindo e classificando as palavras. É a versão brasileira do Urban Dictionary. O site se auto-define como: "O dicionário de português gratuito para internet, onde as palavras são definidas pelos usuários. Uma iniciativa de documentar on-line a evolução do português. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dicionário_inFormal>. Acesso em: 23 nov. 2017.

nesse sentido, que houve, nessa oficina, a mediação da pesquisadora objetivando um uso mais direcionado do computador, do site de buscas e das informações coletadas pelos alunos.

Pensando, assim, em uma maior interação entre homem-máquina e uma diversificação dos conhecimentos dos alunos acerca do que estava sendo pesquisado, os participantes foram instruídos a entrarem em mais de um site para fazerem um apanhado de informações de diferentes pontos para, depois, poderem estabelecer comparação entre elas e verificarem se elas se complementavam ou apenas diziam a mesma coisa com palavras distintas. Os alunos realizaram a tarefa conforme instrução. A maioria deles, com base nos dados coletados, concluiu que as informações em pouco se complementavam, que os sites tinham uma mesma direção nos conceitos de resenha.

Concluída essa parte inicial da oficina, que teve duração aproximada de uma hora e trinta minutos, houve a necessidade do planejamento de um segundo momento para essa oficina, na intenção de se discutir as informações selecionadas pelos alunos, com a mediação da pesquisadora que também iria trabalhar o conceito de resenha com os alunos. Para isso, foram usados alguns exemplos impressos de resenhas.

A roda de conversa foi muito proveitosa, pelo ponto de vista da pesquisadora, uma vez que todos os alunos se manifestaram sobre os resultados de suas pesquisas. De fato, eles se posicionaram corretamente ao afirmarem que as informações coletadas nos diferentes sites traziam conceitos de resenha bem próximos um do outro.

Após essa etapa coletiva, foram entregues, para cada um dos alunos, dois pequenos textos impressos. Ambos os textos discorriam sobre o filme “A Era do Gelo 5 – O Big Bang”. Individualmente, os alunos deveriam fazer a leitura silenciosa desses textos. Após a leitura, foi perguntado aos alunos quais dos dois textos poderia ser classificado como resenha, isso porque um dos textos trata-se de um resumo, uma sinopse do filme, o outro já trazia consigo uma crítica à obra.

Diante do questionamento, apenas dois alunos afirmaram que ambos textos eram resenhas. Os demais perceberam que os textos não pertenciam ao mesmo gênero e, por conseguinte, identificaram qual era a resenha. Devido às dúvidas apresentadas pelos dois alunos, foi retomado o conceito de resenha.

Outra abordagem dessa oficina consistiu em se trabalhar também a crítica negativa. Para isso, foi entregue aos alunos um novo texto impresso, a respeito do mesmo filme, mas, dessa vez, a crítica presente não era positiva. Antes mesmo que pudesse ter início a intervenção da pesquisadora acerca desse contraste entre as opiniões constantes nas resenhas, os alunos já começaram a se manifestar sobre a crítica negativa. Muitos se mostraram contrários ao ponto de vista nela explanado e fizeram isso com certo rigor. Pode ser observado, a partir desse fato, que, por gostarem do filme, a crítica negativa os incomodou. Essa reação não esperada acendeu uma nova necessidade de abordagem: era preciso que os alunos se voltassem para o embasamento da crítica. Fazia-se necessário que eles observassem que havia naquelas críticas, embasamento, que elas não haviam sido frutos de opiniões sem fundamento.

Uma das alunas pediu a palavra. Nos dizeres dela: “Eu adoro todos os filmes ‘A Era do Gelo’, mas concordo com essa crítica. O filme não tem enredo inovador. E eu não tinha pensado nisso antes de ver essa crítica.”. A manifestação da aluna trouxe uma nova discussão entre os alunos e muito colaborou para a conclusão de que as críticas, independentemente de serem positivas ou negativas, requerem embasamento sólido e bem fundamentado, que mesmo que ainda não haja concordância com o ponto de vista explicitado, é importante considerá-lo.

Tendo por base todos os parâmetros estipulados para essa oficina e todos os desdobramentos do seu decorrer, pudemos afirmar que os objetivos foram alcançados. A constar: reforçar o conceito de resenha, propiciar o contato com exemplos desse gênero, observar que as críticas podem também ser negativas e que a boa fundamentação deve ser sempre condicionante para a elaboração de uma resenha.

### *5.2.4 Oficina de Motivação de Leitura*

Solé (1998) afirma que, para se trabalhar a leitura, é necessário que haja motivação, objetivos claros e estratégias. Com base em inúmeros estudos, a autora defende o caráter de interação da leitura, interação esta que se dá entre o leitor e o texto. Esse processo deve ser permeado por objetivos variados,

como, por exemplo: buscar informações gerais ou específicas, estudar, seguir instruções, produzir um texto etc. Enfim, são vários os objetivos e eles exercem influência na postura que o leitor terá ante ao texto. Nessa perspectiva, há a exigência de que o leitor seja um sujeito ativo, e para isso, sua leitura deve ser pautada por algumas ações, sendo importante que ele busque sempre ativar seus conhecimentos prévios, realizar previsões, levantar possíveis dúvidas e dificuldades no decorrer da leitura, monitorar e avaliar sua compreensão, conversar com outros leitores sobre o texto, entre outros.

Os pressupostos estabelecidos por Solé (1998) direcionaram, não só a oficina aqui desenvolvida, mas, também, todo o eixo de leitura dessa pesquisa. O trabalho com leitura em sala de aula preconizado pela autora é dividido em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois. O planejamento dessa oficina foi realizado apoiado em algumas das estratégias da etapa anterior à leitura, quer sejam:

- Antecipação do tema partindo de elementos paratextuais (título, imagens etc);
- Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto da obra;
- Expectativas em função do autor.

Na descrição primeira dessa oficina, ainda no capitulo referente à metodologia, foi mencionado que, para fins de leitura e subsequente produção final, seriam utilizadas obras da escritora Lygia Bojunga. Foram selecionados, conforme já exposto, cinco livros da autora. Após o momento onde cada uma das obras foi apresentada através do contato com o suporte e diálogo sobre o enredo, houve aula sobre a biografia e bibliografia da autora.

Anterior a esse momento no qual a pesquisadora esteve a frente da exposição, mais uma vez os alunos foram encaminhados ao laboratório de informática com a tarefa de pesquisarem sobre a autora Lygia Bojunga. Através do site de buscas *Google,* os participantes entraram em alguns sites que falavam sobre a vida e obra da autora. Ao verem as fotos da escritora, muitos dos alunos tiveram curiosidade para saber se ela ainda é viva e mostraram-se surpresos ao descobrir que sim.

Realizada essa pesquisa, a pesquisadora solicitou aos alunos que acessassem o site *YouTube* para assistirem a uma entrevista de Lygia Bojunga para o programa “Entrelinhas”, da TV Cultura, em 11 de março de 2012.

Findada a entrevista, a pesquisadora quis ouvir dos participantes sobre suas impressões acerca do vídeo. Unanimemente, os alunos demonstraram simpatia e receptividade pela autora.

**Figura 7 – Captura de tela de imagem da entrevista da autora pesquisada**

Fonte: Dados da pesquisa.

Na continuação dessa oficina, a pesquisadora, através de aula expositiva, abordou a biografia e bibliografia de Lygia Bojunga, dando ênfase ao fato de sua obra ser classificada como literatura infanto-juvenil.

Nesse ínterim, o ponto de maior aprofundamento e cuidado foi a apresentação dos temas e parte do enredo de cada uma das obras selecionadas. A cautela veio do desejo de despertar o interesse dos alunos pelo livro, como forma de motivar a leitura e de facilitar a escolha, já que cada um deles deveria optar por um livro, ao final dessa oficina, e, também, do zelo em não dar informações em excesso, a ponto de os alunos sentirem que não precisariam mais ler o livro. Para fins de empréstimo, foi disponibilizado pela biblioteca da escola alguns exemplares de cada título a fim de contemplar todos os alunos. Dessa forma, o mesmo livro poderia ser escolhido por mais de um aluno. A consulta ao acervo já havia sido feita há alguns meses a fim de evitar problemas na busca dos alunos.

Além da apresentação dos enredos, a pesquisadora realizou a leitura de alguns trechos dos livros, numa espécie de “degustação de leitura”, com o objetivo de aguçar a curiosidade e assim, despertar o interesse pela apreciação

da obra, foi alcançado. Tanto que os alunos chegaram a pedir continuidade da leitura por estarem curiosos sobre o avançar do enredo.

Essa oficina teve seu fim com cada aluno escolhendo o título que iria ler. Importante salientar que os alunos sabiam que o objetivo da leitura seria a produção de uma resenha, em vídeo, sobre o livro lido. Segundo Solé (1998), como estratégia de leitura, é fundamental que os alunos tenham a compreensão de que estão inseridos em um projeto de construção de conhecimentos ou de busca e elaboração de informações.

Considerando que os livros não eram muito extensos, de fácil leitura tanto pelo estilo da autora quanto pelo layout e, principalmente, para que os alunos não dispersassem muito no desenvolvimento da tarefa de leitura, foi estipulado o prazo de dez dias para que a leitura fosse concluída. No decorrer desse período, houve dois encontros com vistas a um diálogo sobre as impressões dos alunos até o ponto em que estavam na leitura. O primeiro encontro foi no quinto dia sequente e, para nossa agradável surpresa, 65% dos alunos já haviam encerrado a leitura.

Para os encontros programados durante o período de leitura, seguimos na perspectiva das estratégias de leitura preconizadas por Solé (1998). As estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura visavam o desenvolvimento da prática na formação do leitor, que, para que possa alcançar esse estágio de proficiência, deve possuir o domínio dos processamentos básicos da leitura. A autora aponta ações que devem ser realizadas durante a leitura, entre as quais selecionamos as que mais poderiam contribuir com nosso trabalho, no sentido de obtermos um melhor aproveitamento da leitura, visando, também, a oportunidade de os alunos adquirirem um novo olhar em relação à leitura. As atividades aplicadas nesse momento foram:

- Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura, na fase em que foram apresentados enredos e feitas leituras de “degustação”;

- Localização ou construção do tema;

- Formulação de informação implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores;

- Formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo.

Essa fase foi de suma importância para verificar qual estava sendo a postura dos participantes diante da leitura. O processo dessa fase da oficina foi realizado através de perguntas sobre as obras direcionadas aos alunos. Como uma mesma obra foi lida por participantes diferentes, as impressões e pontos de vista dos alunos foram bastante distintos. Possivelmente essa ocorrência se deva aos conhecimentos prévios e experiências de cada um. Aproveitando a exposição de cada aluno a respeito do livro, a pesquisadora passou a mediar uma discussão entre os leitores da mesma obra com a intenção de favorecer a troca de informações, visões, conclusões acerca do livro, entre eles. Um ponto negativo dessa fase foi o fato de cinco alunos não terem avançado muito na leitura, o que fez com as discussões não os contemplasse de modo tão significativo.

O segundo encontro para tratarmos das atividades da etapa durante a leitura foi ainda mais produtiva, já que apenas dois alunos não haviam concluído a leitura, e todos os demais já chegaram expondo suas opiniões sobre as obras. Com toda a história em mente, eles tiveram mais firmeza e segurança para apresentarem suas conclusões de leitura. Boa parte dos alunos se manifestou favorável às histórias, o que indica, ao menos aparentemente, que as obras agradaram aos alunos, salvo três deles, sendo dois que afirmaram não terem gostado e um que alegou ter gostado em partes. Aos alunos que não haviam finalizado a leitura, foi estipulado novo prazo, que foi cumprido.

As exposições dos alunos nas duas fases “durante a leitura” nos mostraram que houve mudança no modo como eles encararam o ato de ler propriamente dito e como viram as obras em si, uma vez que fizeram observações bem além do esperado. Esse encontro que havia sido, a *priori*, planejado para abranger algumas atividades da etapa “durante a leitura”, por fim, acabou assumindo algumas atividades da etapa “depois da leitura”, já que a maioria dos alunos já tinha finalizado a tarefa. Atividades dessa fase que foram desenvolvidas aqui foram:

- Construção da síntese semântica do texto;
- Troca de impressões a respeito do texto lido;
- Avaliação crítica do texto.

As trocas, os compartilhamentos que se deram nos dois momentos em muito colaborou para a construção dos sentidos das obras, além de terem funcionado como sugestão de leitura, já que, ao terem acesso às visões dos colegas em relação aos livros por eles lidos, alguns demonstraram interesse em ler também essa obra.

### *5.2.5 Oficina de Análise da Produção Inicial*

Como anteriormente descrito, as gravações foram realizadas através de *smartphone* de propriedade da pesquisadora, apesar de que alguns alunos utilizaram o seu próprio aparelho para ensaio. Com o objetivo de promover a verificação e autoavaliação por parte do próprio aluno, conversamos sobre uma forma para que os participantes tivessem acesso a seus respectivos vídeos. Os próprios alunos sugeriram que os vídeos fossem enviados via aplicativo, no caso o Whatsapp. A maioria deles possui celular e faz uso desse aplicativo. Apenas 2 deles não tinham essa opção.

Conforme combinado, foi feito o envio dos vídeos para os respectivos autores, com a orientação de assistirem com atenção, dando ênfase à observação da apresentação oral, ao modo como se posicionaram, gesticularam. A intenção era, exatamente, de levar à reflexão o aluno acerca da sua própria produção. Os alunos que não faziam uso do aplicativo também participaram da atividade utilizando-se dos computadores do laboratório de informática. Para isso, os vídeos foram disponibilizados para esses alunos após terem sido descarregados em um dos computadores do espaço. Os alunos puderam assistir quantas vezes julgaram necessárias e foi solicitado que eles fizessem anotações, assim como aos participantes que receberam o material via aplicativo *Whatsapp.* As observações deveriam seguir as seguintes perguntas: “Aponte características da sua apresentação, sejam elas positivas ou negativas.” e “O que você considera que precisa melhorar na sua apresentação?”. Como prazo para a entrega das observações, foram dados três dias.

Em posse das análises escritas, a professora pesquisadora traçou os principais pontos observados pelos alunos, dentre eles surgiram registros como: “Eu gesticulei demais, mexi muitos os braços.”, “Eu gaguejei muito e

fiquei em dúvida do que falar.”, “Eu falei ‘tá’ demais.”, “Eu errei umas coisas, mas eu gostei.”, “Fiquei parecendo um robô porque estava nervoso.”, “Eu repeti a mesma parte duas vezes.”, “Cometi vários erros, falei ‘eles foi’, não prestei atenção.”, “Falei demais.”, “Nem parecia eu, estava diferente, meu rosto... tudo.”, “Falei baixo o vídeo todo.” “Teve partes que eu não entendi o que disse.”. Pautando-se por esses apontamentos, podemos afirmar que todos tiveram um olhar bastante crítico sobre as respectivas produções iniciais e que tanto características textuais e para-textuais foram levantadas pelos participantes. Isso sugere que há, entre eles, uma clara noção das características de uma boa apresentação oral. Num cômputo geral, noventa por cento deles não ficaram satisfeitos com suas apresentações e teceram críticas negativas às respectivas produções.

Na pergunta voltada para possíveis melhorias na produção, as seguintes opiniões foram expostas: “Tinha que ficar mais séria, eu ri demais.”, “Gesticular menos.”, “Ficar mais atento para errar menos as palavras.”, “Deveria olhar para o vídeo, fiquei igual boba olhando para o nada.”, “Falar mais alto e me mexer mais.”, “Deveria ter me apresentado, deveria ter falado menos ‘tá’, fica chato falar ‘tá’ toda hora.”, “Reparar mais a altura da minha voz.”, “Eu esquecia o quê queria dizer e olhava para o teto. Ficou estranho isso.”, “Falaria menos, tinha que ter resumido mais.”, “Usei muito a palavra ‘então’, acho que tem que repetir menos.”. Mais uma vez, notamos que os participantes se atentaram tanto para características linguísticas quanto para as paralinguísticas, fato que reforçou a necessidade de abordamos esses dois aspectos nas oficinas que se seguiram.

### *5.2.6 Oficina Visita à Escola de Youtubers*

Como previsto no capítulo da Metodologia, uma das oficinas foi realizada numa escola de youtubers, no bairro Buritis. Com o nome Happy Code By Authentic Games, esta é uma escola de formação tecnológica que oferece cursos nas áreas de letramento digital e letramento criativo, sendo que na grade dessa última, consta o curso de Youtuber, cujo foco é ensinar como abrir um canal no site YouTube, abordando a criação e manutenção do conteúdo, edição, trilhas, tratamento e edição de imagens etc. Essa escola

pertence ao Youtuber Marco Túlio, mais conhecido como Authentic, dono do canal AuthenticGames[10].

Os alunos, ao serem consultados a respeito de conhecerem o canal e o youtuber, indicaram, pela grande maioria, já conhecerem a respeito. A ideia de irmos até a escola de formação tecnológica teve grande receptividade por parte dos alunos.

Nosso objetivo com essa oficina externa era aproximar um pouco mais os alunos do universo da tecnologia, de estarem em um ambiente completamente voltado para essa finalidade e para saberem um pouco mais do processo da produção, disponibilidade e armazenamento desse material na rede.

A pesquisadora e uma colaborada foram as responsáveis pelo acompanhamento dos alunos até o local onde funciona a Happy Code. Lá, fomos recepcionados pela funcionária responsável pela escola. Ela nos levou para conhecer todos dos espaços da escola e foi nos relatando sobre os processos e os cursos ali ministrados.

**Figura 8 – Alunos na escola de *Youtubers***

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

[10] O canal AuthenticGames surgiu em 2011, sem nenhuma pretensão. Era apenas um desejo que Marco Túlio, um jovem garoto de BH, tinha em mostrar seus gameplays de Minecraft. Ao longo de toda a história do canal, ele vem numa crescente busca por novos conteúdos, novas séries e novos desafios. O sonho tomou forma, ganhou proporções e hoje, com mais de dez milhões e meio de inscritos, o seu canal figura entre os melhores do Brasil e do Mundo. Fonte: <http://canalauthenticgames.com.br/biografia>. Acesso em: 23 nov. 2017.

Um tempo depois, o pai do *youtuber* Marco Túlio, Marco Aurélio, chegou e foi ter conosco. Na oportunidade, ele relatou como é o processo de criação e produção do filho. Um dos pontos mais importantes da palestra tratou-se da explicação sobre os preparativos anteriores ao momento da gravação. O pai do jovem afirmou que, mesmo tendo bastante desenvoltura atualmente, ainda assim, ele tem a preocupação em produzir o roteiro antes de cada vídeo com o fim de direcionar e organizar tudo que será apresentado. Após a palestra, os alunos puderam conhecer a equipe de professores e um pouco mais sobre o espaço, além de ganharem brinde da escola.

Para Moreira e Masini (2001), ambientes não formais devem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem, pois possibilitam a contextualização, aplicação de conhecimentos anteriormente aprendidos com novas informações. Dessa forma, há uma redução da necessidade de abstração dos alunos, o que amplia e torna eficiente a compreensão dos conhecimentos. A esse processo de associação de informações novas a outras já consolidadas, os autores nomeiam aprendizagem significativa. E foi nessa direção que essa oficina foi pensada e planejada. Nossa análise sobre essa etapa da aplicação foi bastante positiva, pois foi possível verificar o grau de importância e valor atribuído à saída, pelos alunos. Tê-los colocado em contato com um universo tecnológico mais real, no que se refere ao fazer, ao produzir, propriamente ditos. Os alunos, diante de tudo que os foi apresentado na escola, observaram que a realidade vista pelas telas de *notebooks, tablets e smartphones* não é algo assim tão distante. Essa visita deu a eles uma dimensão mais concreta de tudo que vinha sendo falado nas oficinas realizadas na escola e serviu de incentivo para pensarem na produção futura.

### *5.2.7 Oficina de locução e expressão corporal*

Essa oficina foi ministrada por uma profissional da área de locução e foi acompanhada pela pesquisadora. Nela, foram abordados os pontos mais importantes de uma apresentação oral, tais como: script, voz, vocabulário, expressão corporal, seleção, naturalidade, emoção e conhecimento. Cada um dos itens foi tratado pela profissional, que utilizou de uma linguagem bem acessível para alcançar os participantes.

No que diz respeito à locução, foram realizados exercícios, em dupla, onde os alunos precisavam realizar a leitura de sequências de palavras que possuíam os mesmos dígrafos ou terminações ou encontros vocálicos. Cada dupla recebeu uma lista, os alunos fizeram a leitura em voz baixa, entre eles; em seguida, se apresentaram para os presentes. Sob a supervisão da profissional, os alunos realizaram a leituras dos blocos de palavras, pautando-se pelas indicações feitas pela ministrante. As orientações dela baseavam-se, principalmente, no tom de voz ideal, na velocidade da fala, na postura e na gesticulação.  A todo tempo ela reforçou a necessidade de haver limpidez na fala, visando o maior e melhor entendimento do público, explicando que uma fala acelerada é pouco compreendida, e que o contrário torna a apresentação cansativa.

**Figura 9 – Trabalho de expressão vocal e corporal com os alunos**

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

A maioria dos alunos não teve dificuldade na realização da tarefa. Os itens mais corrigidos foram: alteração do tom de voz (alguns alunos começavam a leitura de uma sequência relativamente em alto som, mas terminavam com um volume menor), fala acelerada ou lenta, gesticulação excessiva ou falta dela.

Outra importante contribuição dessa oficina foi o trabalho com a argumentação. A profissional realizou uma dinâmica também em dupla, onde os alunos deveriam escolher um objeto entre eles e criar argumentos para convencer os demais presentes a comprar o produto. Para essa dinâmica,

além da abrangência de recursos linguísticos, foi focada a abordagem dos recursos extralinguísticos: como postura, gestos e expressões.

O desempenho dos alunos nessa dinâmica pode ser avaliado como bem favorável. Os argumentos desenvolvidos por eles tiveram um bom nível de criatividade. A falta da apresentação do “vendedor” no início da apresentação, a fala baixa, a expressão desanimada ou a ausência de expressão, a postura que não passava segurança ou simpatia foram os pontos mais apontados pela profissional.

Cada aluno recebeu da profissional um *feedback,* com ênfase nos pontos positivos, mas com apontamentos sobre o que precisava ser melhorado, evoluído. Com esse retorno, a pesquisadora, após o término da oficina, solicitou aos alunos um treinamento em casa, com base no aprendizado da oficina.

### *5.2.8 Oficina de roteiro*

Em diversas etapas da aplicação dessa pesquisa, foi trabalhada com os participantes a necessidade de se haver uma preparação prévia à apresentação oral. Por isso, a proposta de uma oficina voltada ao planejamento do que seria apresentado. Essa oficina foi ministrada pela pesquisadora. Nela, foi abordado o conceito do gênero roteiro e todas as suas características.

Uma ocorrência que vale ser citada foi o resultado da sondagem sobre a concepção do gênero roteiro. Ao serem questionados sobre o que seria um roteiro, todos os alunos sinalizaram o contexto cinematográfico, o que demonstrou a associação deles com o conceito de *script.*

Com o objetivo de sanar essa impressão dos alunos e, principalmente, mostrar que, tanto nos projetos escritos quanto nas apresentações orais, é importante seguir uma linha de raciocínio em prol de uma melhor compreensão das informações apresentadas. Como a apresentação oral requer uma linguagem direta e concisa ao público que assiste, uma preparação anterior que organize e delimite as ideias é essencial, sendo necessário, para isso, o pensamento sobre o que focar, quais são as principais informações a serem divulgadas e o tempo disponível para tal.

Nossa análise nos mostrou que essa oficina foi também proveitosa, porque, na conversa para fins de verificação sobre a apreensão do conteúdo ministrado nessa oficina, a maior parte dos alunos demonstrou entendimento acerca dos conteúdos abordados. Como na sequência da aplicação da pesquisa está a produção final, o *videocast* com a apresentação da resenha, os alunos foram instruídos a criarem um roteiro para essa produção.

### *5.2.9 Produção Final*

Chegamos à atividade fim dessa aplicação, nosso produto. Essa atividade tinha como principal objetivo nos mostrar a eficiência e eficácia das oficinas aplicadas, além de verificar a evolução dos participantes em comparação com a produção inicial.

Assim como na produção inicial, a gravação do vídeo final foi registrada individualmente pela pesquisadora. Como dito anteriormente, a produção final buscava avaliar a evolução dos alunos no que diz respeito aos conhecimentos adquiridos por eles no decorrer do processo. Assim como na descrição da produção inicial, aqui iremos dividir a análise em três eixos, a saber: a resenha apresentada, o vídeo em si e os aspectos da oralidade.

#### 5.2.9.1 Resenha

Na produção inicial, foi observado que parte dos alunos não cumpriram um requisito básico do gênero, ou seja, não realizaram uma crítica ao objeto resenhado, o que não ocorreu na resenha apresentada no *videocast* final. Todos os alunos, sem exceção, expuseram seu ponto de vista a respeito do livro lido, sendo que grande parte deles optou por colocar sua opinião ao final da apresentação das partes principais do enredo.

Um dos pontos que nos chamou a atenção foi o cuidado dos alunos em não informar o desfecho dos livros. Como os vídeos deveriam ser curtos, as resenhas seguiram esse mesmo padrão. Importante ressaltar que a maioria deles, considerando o tempo que teriam para apresentar sua resenha, demonstraram uma capacidade de síntese muito boa. Porém, houve uma aluna que ultrapassou o tempo estipulado. Sua resenha teve mais detalhes que as

demais. Outro aluno, ao contrário, embora tenha apresentado uma resenha com mais informações do que o que foi verificado na produção inicial, manteve sua linha mais sucinta. Esse fato não chegou a trazer prejuízos à sua resenha, visto que possuía todos os pontos característicos do gênero.

Como foi trabalhada a questão dos tipos de crítica, notamos que houve uma melhora na liberdade para se fazer críticas não apenas positivas. Também, nesse sentido, foi notada uma mudança no olhar crítico dos alunos, já que mais da metade deles deixou transparecer sua visão sobre a obra não apenas no final, e não apenas sobre a obra como um todo. Vimos opiniões a respeito de trechos e passagens dos livros e, também, pontos de vista acerca da obra em sua totalidade. Ainda analisando as críticas, observamos que os alunos pontuaram não somente pontos positivos da obra como negativos, de acordo com a análise pessoal de cada um, obviamente. Nos vídeos produzidos, foram percebidas manifestações a pontos do enredo que não foram tão bem vistos ou recebidos pelos alunos. Essa ocorrência nos foi bastante positiva porque houve um embasamento para essas críticas, não sendo apresentadas opiniões vazias pelos alunos. A avaliação das obras como um todo foi positiva para a maioria dos alunos.

Portanto, diante de todo o exposto, nossa análise nos mostrou que as obras foram bem recebidas pelos alunos e os pontos de vista apresentados nos sugerem que os enredos foram agradáveis para os participantes da pesquisa, mesmo que tenham tido ocorrências de críticas em determinadas passagens de algumas das obras.

#### 5.2.9.2 Videocast

A postura dos participantes nesse item também foi um ponto de evolução, no entanto, em menor escala. De modo geral, houve melhora, mas ainda foi possível observar menos desenvoltura, diante da câmera, em pelo menos metade dos alunos. Obviamente, consideramos que essa destreza ante à câmera, ainda que tendo em mente a necessidade de adaptação ao local de circulação, o público-alvo e os objetivos do vídeo, trouxe uma dificuldade maior dos alunos.

O aluno 2, que desde a produção inicial já mostrava facilidade com esse tipo de situação, seguiu com o mesmo grau, porém, fez questão de incorporar alguns elementos comuns nos *videocasts* encontrados na internet, como os cumprimentos, a linguagem mais solta e acessível, sem abrir mão da norma culta.

### 5.2.9.3 Oralidade

Com relação à oralidade, foi possível observar melhora em muitos aspectos e na maioria dos alunos. Para isso, seguiremos exatamente os mesmos itens que foram observados na análise da produção inicial que teve como parâmetros os quadros de Cavalcante e Melo (2007), que focam os aspectos inerentes à oralidade.

É importante relembrar que esses "**aspectos extralinguísticos"** foram traçados considerando uma situação comunicativa realizada pessoalmente, no entanto, entendemos que serve de parâmetro de análise na produção realizada no decorrer da aplicação dessa pesquisa. Um ponto essencial nessa análise foi o método utilizado: consideramos a avaliação do aluno em relação a ele mesmo, ou seja, nossa avaliação foi pautada na comparação da produção final com a inicial de cada aluno.

- **Grau de publicidade**: permanecem as mesmas observações feitas tendo por base esse item, na avaliação da produção inicial, ainda assim, um dos pontos que vale ser considerado é o objetivo de publicação dos *links* dos *videocasts* em redes sociais pertencentes à escola *locus* e também dos alunos participantes. Voltando à uma característica dos *videocasts,* a intenção é que essa pesquisa abra a possibilidade de esses vídeos serem produzidos e publicados com determinada regularidade, não apenas pelos alunos sujeitos dessa pesquisa, mas também por outros. Uma possibilidade onde os alunos poderão, após leitura, produzirem resenhas indicando (ou não) uma obra ao público geral. A ideia da regularidade parte de uma das características do *videocasts:* frequência para os vídeos serem produzidos e postados. Tratando-se de um espaço para alocação dessas resenhas em vídeo, há

a possibilidade da criação de um canal com temática literária e objetivos relacionados à difusão de obras, como instrumento de incentivo à leitura.

- **Grau de intimidade dos participantes**: diferentemente da produção inicial, onde os sujeitos da pesquisa estiveram livres para definirem qual seria a obra resenhada, na produção final, o objeto da resenha foi pré-selecionado e, portanto, foram necessárias leitura e análise por parte dos participantes. Sendo assim, aqui já é possível realizar a avaliação desse ponto. Nossas observações nos mostraram que oito alunos demonstraram muita propriedade na apresentação da obra, considerando, aqui, principalmente, a citação dos principais pontos da obra lida. Dois deles mostraram-se menos seguros em relação à abordagem do enredo do livro lido, sendo que um deles, em maior grau, por ter deixado de mencionar passagem significativa da narrativa. Referente ao grau de institucionalização do evento, houve considerável mudança na postura dos sujeitos. Observamos que todo o processo que envolveu a produção, inclusive a participação nas oficinas, direcionou os alunos a uma mais adequada visão do que se trata realmente a produção de *videocasts* de resenhas, ou seja, ocorreu um menor índice de escolarização da produção. Eles conseguiram deixar um pouco mais de lado o caráter escolar do evento comunicativo e alcançaram uma proximidade maior com a forma e o estilo esperados para uma apresentação com as características e objetivos de uma resenha transposta para *videocast.* Dessa vez, os alunos mostraram considerar que a produção nesse momento produzida, teria um público mais amplo do que apenas a professora pesquisadora. Podemos considerar que alcançamos nosso objetivo nesse item, ou seja, nossa análise apontou ganhos em todos alunos, numa comparação tendo como base o desempenho de cada um na produção inicial, como dito anteriormente.
- **Grau de participação emocional**: assim como na produção inicial, foi claro o uso da expressividade por parte dos alunos. Se a primeira produção permitiu-nos verificar que em torno de seis alunos a expressividade foi mínima e que esse fator atribuiu pouca naturalidade ao texto, a última produção mostrou uma interessante evolução no desempenho dos resenhista. A aluna portadora de cegueira foi um

exemplo que nos chamou a atenção, porque houve uma significativa expressividade por parte da mesma, em relação à produção inicial, na qual havia realizado uma apresentação carente de expressividade. Porém, na produção final, ela mostrou-se mais segura e o item analisado deixou de ser mero esboço extralinguístico para se tornar, de fato, recurso. Os quatro alunos que, na primeira produção, já demonstraram uso satisfatório de expressividade, mantiveram esse nível. Todos os seis alunos com maior defasagem desse aspecto mostraram melhora no mesmo, sendo que em dois deles, a evolução ultrapassou o esperado e os outros dois evoluíram dentro do previsto.

- **Proximidade física dos parceiros de comunicação**: nesse item, há a manutenção da característica do evento comunicativo à distância, com tempos e receptores diversos, uma vez que a produção inicial e final tratam-se da produção de *videocasts* de resenhas literárias.
- **Grau de cooperação**: nesse item, seguimos com um aproveitamento além do esperado. Se na produção inicial, nove dos alunos deram conta de realizar uma situação comunicativa com atuação direta e apenas um deles apresentou de modo mais distante da produção, dessa vez, foi nítida a manutenção desse fator, com melhorias, por parte de alguns. O aluno 1, por sua vez, conseguiu produzir seu *videocast* com consideráveis ganhos no que diz respeito à segurança, proatividade, enfim, uma atuação mais direta no evento comunicativo.
- **Grau de espontaneidade:** se na produção de abertura, os alunos foram incumbidos de produzirem resenha em vídeo com base em obra definida por eles próprios e com tempo curto de preparação, na produção fim, eles já vinham há muito cientes da tarefa que teriam, portanto, com um período muito maior para preparação do texto. É essencial apontarmos para o fato de que o gênero aqui produzido carrega certo grau de espontaneidade para atingir os objetivos os quais buscamos com a divulgação desse material. Ora *videocasts* produzidos sem naturalidade, espontaneidade correm o risco de tornarem-se pouco interessantes, sendo preciso não perder de vista que uma boa retórica amplia a capacidade de alcance de um texto oral. Voltando-se para as etapas de produção, os alunos, dessa vez, tiveram um prazo maior para os

preparos do *videocast*. Findadas as oficinas, os alunos foram avisados de que teriam uma semana para organização e treinamento do seu *vídeocast*. A pesquisadora só teve acesso aos métodos por ele utilizados nesse lapso de tempo na entrevista (que é tema do próximo capítulo). Nela, os alunos falaram um pouco da preparação pré-produção, sete deles se filmaram em casa, para realizarem suas próprias avaliações e "treinarem" melhor certos pontos; os outros três apresentaram-se para amigos e familiares para obterem deles um *feedback* acerca da qualidade da produção. Dois participantes alegaram treinos diante do espelho também. A aluna portadora de cegueira afirmou que gravou o áudio de suas apresentações. Merece destaque a busca revelada pelos alunos no sentido de alcançarem certo grau de espontaneidade nas suas apresentações.

- **Fixação temática:** como na produção inicial, a proposta foi previamente estabelecida, mas agora, os temas de cada resenha foram antecipadamente pré-selecionados pela professora pesquisadora. Podemos afirmar que todos os alunos seguiram a fixação temática da situação comunicativa.

O instrumento de análise dessa vez é o quadro 2, **"Aspectos paralinguísticos e cinésicos",** de Cavalcante e Melo (2007). Da mesma forma que na análise dos dados anteriores, faremos aqui uma comparação da produção final com a produção inicial, baseando-nos nos materiais produzidos por cada aluno, sendo assim, a performance de cada sujeito é analisada em relação a ele mesmo.

- **Aspectos paralinguísticos:** o participante que apresentou voz mais aguda do que o seu padrão, após orientação dada nas oficinas e individualmente, realizou sua produção final com um nível sonoro sem ocorrências de alteração. A mesma melhora de desempenho foi observada nos dois participantes que apresentaram padrão mais grave, do que seu habitual, na apresentação inicial. Um dos mais interessantes ganhos observados nesse item foi o aumento no volume da voz da aluna portadora de cegueira. Foram realizadas algumas intervenções juntamente a ela, obtendo resultados satisfatórios. Sua resenha final foi

apresentada com volume adequado, um novo padrão que em muito se distancia dos sussurros presentes em sua produção inicial. A elocução, que a priori, foi notada em cinco participantes, passou a ser vista em sete de modo exponencial. Nos outros três participantes, esse recurso foi observado em menor grau, mas, ainda assim, com evolução, ainda que discreta, em relação à primeira produção. As pausas fizeram-se presentes também na resenha final, todavia, com menos ocorrência de risos e suspiros. Dessa vez, as pausas tiveram um caráter mais organizacional em termos de raciocínio. O aluno 1, por sua vez, que demonstrou excessiva preocupação, até mesmo de irritação no decorrer da resenha inicial, ainda mostrou-se mais nervoso, se comparado com os colegas, entretanto não ao ponto de prejudicar de modo tão significativo sua apresentação.

- **Aspectos cinésicos:** na análise das atitudes corporais, se na primeira produção notou-se a variação de postura em oito participantes, sendo mudanças bruscas em três deles, no *videocast* final, esse recurso passou a ser notado em todos, com diferentes graus. Importante informar que um dos alunos seguiu realizando movimentos exagerados para o padrão previsto. O participante que se manteve praticamente imóvel no primeiro *videocast,* alcançou melhora moderada nesse recurso, já que conseguiu transmitir mais naturalidade ao alterar sua postura no decorrer da apresentação. O mesmo deu-se com a aluna deficiente visual. Mímicas faciais não foram mais observadas.

Seguiremos nossa análise da produção final, mantendo a organização baseada na análise dos aspectos da oralidade conforme aspectos linguísticos de Cavalcante e Melo (2007). Vejamos:

- **Marcadores conversacionais**: o fato de essa produção ser uma resenha oral transposta para *videocast* faz com que não haja recursos para verificação desse item.
- **Repetições e paráfrases**: se no *videocast* inicial a duplicação de algum ponto mencionado anteriormente foi constatado em quatro dos participantes, passou para dois no *videocast* final. Porém, convém enfatizar que houve a permanência de uma observação outrora feita: a

retomada da informação anterior teve como objetivo resgatar linha de raciocínio.

- **Correções**: como na produção inicial do gênero foram seis os participantes cujos reparos de informação anterior foram percebidos, dessa vez, a ocorrência foi apontada em apenas dois participantes. O termo “não” que atribuiu ao reparo um viés tão nítido de correção, não fez-se presente na produção final do gênero. Os casos de reparo observados não foram evidentes, por realizarem um movimento de retomada de informação com algum grau de correção.
- **Hesitações**: a ocorrência desse item manteve-se nos *videocasts* de todos os participantes envolvidos. O que podemos relatar de mudanças na análise desse ponto refere-se ao objetivo do uso dessas hesitações, pois houve, na produção primeira, um uso indiscriminado e que claramente remetia à insegurança e ao despreparo. Agora, o que temos é o ato de hesitar com o fim de organização do discurso oral, ou seja, um cenário bem diferente do inicial.
- **Digressões**: foram sete os participantes cuja ocorrência de suspensão temporária foi evidenciada, sendo que o uso desse recurso foi resultado de perda da linha raciocínio. Já no *videocast* final, as digressões reduziram para menos da metade e as suas manifestações, assim como, nas hesitações, buscaram alinhar fala ao raciocínio.
- **Expressões formulaicas, expressões prontas**: as expressões em especial as de cumprimento, apresentação e despedida ocorreram em todos os *videocasts* finais. Com base no contato com o gênero e nas orientações feitas nas oficinas de aplicação, todos os alunos fizeram uso desse recurso. Assim, os protocolos de cumprimento e despedida comuns ao gênero foram atendidos. Não houve manifestação de expressões formulaicas.
- **Atos de fala/Estratégias de polidez positiva e negativa**: na produção inicial, nos contentamos em observar polidez negativa e positiva, e que por isso, não nos atemos à ausência de interlocutor direto. Dessa maneira, é possível relatar que todos os sujeitos da pesquisa apresentaram formalidade de cumprimento e despedida.

A marca de oralidade mais presente nas produções foi o uso de recursos para preencher lacunas, para sincronizar pensamento e fala. Como exemplos, podemos citar: “né”, “tá”, “quê”, “ah” etc. Entradas como essas estiveram presentes em todas as produções. A esse fato, já esperado, inclusive, atribuímos a não-preparação dos alunos para essa atividade. Como já foi dito de antemão, as apresentações orais requerem uma organização prévia. Pensando nisso, é natural que os alunos sem um *script* anterior, apresentassem textos com menor rigor na construção, como um todo, e que também fizessem uso excessivo desses tipos de recursos linguísticos.

### *5.2.10 Entrevista*

Uma das características da entrevista semi-estruturada é a utilização de um roteiro previamente produzido. A entrevista que usamos para verificar a opinião dos alunos sobre o processo ao qual fizeram parte constou de nove perguntas (APÊNDICE E), foi realizada individualmente e os alunos foram provocados com o intuito de ampliarem suas respostas. A professora pesquisadora teve um momento com cada aluno participante, fez as perguntas e gravou, via aplicativo de celular, o que era respondido. Como as respostas foram feitas em áudio, foi possível fazer uma avaliação extra do desempenho da oralidade por parte dos sujeitos da pesquisa. Todos eles claramente tiveram certo cuidado com pausas e volume vocálico, ao perceberem que tratava-se de gravação.

Na primeira pergunta, **“Qual oficina você mais gostou de participar?”**, houve relevante variação nas respostas. Três alunos posicionaram-se dizendo que a oficina na escola “HappyCode” foi a mais atrativa, dois disseram que a oficina de locução e expressão corporal foi mais interessante. Outros dois alunos disseram que foi a oficina de produção final. Diante dessa resposta, buscamos nos aprofundar nas justificativas, e ouvimos as seguintes afirmações: “Porque eu vi que melhorou muito minha apresentação oral.”, “Ah, eu senti que fui muito bem, mais do que imaginava.”. Dois alunos disseram que não conseguiram escolher, porque gostaram de várias e um nos disse que

foi a oficina de contato com o gênero, resposta essa que foi justificada da seguinte forma: “Adorei conhecer canais de livros, eu entro sempre agora.”

A segunda pergunta teve mais um tom provocativo. Nossa intenção era fazer com que os alunos refletissem sobre a possibilidade de a oficina que foi citada como a preferida não ser a oficina apontada como a de mais utilidade para cada um. Como já era esperado, apenas em três dos alunos, essa informação coincidiu. A maioria percebeu rapidamente que não tratava-se da mesma oficina.

Na sequência, foi perguntado se os participantes acrescentariam alguma oficina no processo de aplicação. A grande maioria, sete deles, responderam que não, com justificativa de que as oficinas foram suficientes. Um aluno afirmou que não acrescentaria, mas ampliaria: “poderia ter tido duas oficinas de expressão corporal.” Dois disseram que poderia ter havido mais uma oficina externa, ou seja, que deveríamos ter visitado outro lugar, no entanto, não souberam o quê sugerir.

Quando perguntados se houve em algum momento do processo desejo de solicitar o desligamento da pesquisa, quatro alunos se manifestaram afirmativamente, sendo que, a justificativa de todos foi na direção de que o receio e a vergonha de produzirem o *videocast* inicial os fizeram pensar em pedir para não mais participarem.

As duas perguntas da sequência foram direcionadas para o aproveitamento nas oficinas de produção inicial e final. Respondendo sobre o primeiro vídeo, oito dos alunos manifestaram-se dizendo que julgaram-no ruim ou péssimo. Dentre as justificativas estão: “Eu falei várias gírias.”, “Fiquei parecendo bobo.”, “Eu treinei e não adiantou nada, esqueci um monte de coisas.” Chamou-nos atenção o participante que se manifestou sobre o uso de gírias. Essa observação mostrou-nos que houve o entendimento de que o ideal é não recorrer a esses fenômenos linguísticos, nesse tipo de produção. Dois alunos consideraram seu vídeo inicial como bom. Na avaliação do vídeo final, questão 6 da entrevista, houve unanimidade, todos os alunos a classificaram como boa ou ótima.

No caminho de ter acesso à percepção dos alunos sobre seu próprio desempenho, foi a eles perguntado qual a opinião na comparação entre as produções. Nove deles manifestaram-se afirmando que houve considerável

crescimento, entre uma e outra. Apenas o aluno que já considerou boa sua produção inicial, ponderou que ainda que pouca, existiu evolução. Segundo ele: “Os dois foram bons. O que eu acho que melhorou é que eu aprendi a gesticular menos, eu tentei ser mais natural. É... eu melhorei um pouco sim.”

As três últimas perguntas também realizaram autoavaliação, todavia, com um olhar mais voltado para o envolvimento com a pesquisa, em si. Sobre se a participação na pesquisa foi satisfatória, oito afirmaram que foi muito boa ou ótima. Dois disseram que poderia ter sido melhor. Com fins de justificativa, um deles disse que “no início não levou tão a sério.”, o outro alegou que “não se dedicou tanto para fazer o roteiro do vídeo final.”. A última pergunta tinha por objetivo verificar o que a participação agregou aos alunos participantes. Por ser passível de respostas mais amplas, citaremos as respostas:

> - “Eu melhorei muito meu jeito de falar, aprendi que se eu escrever como serão as apresentações, fica mais tranquilo.”
> - “Minha mãe fica falando que sou tímido, que olho pra baixo quando vou falar com as pessoas. Eu consegui melhorar muito isso.”
> - “Aprendi várias coisas legais e convivi com pessoas que não tinha muita amizade e a aluna 4 se tornou minha melhor amiga.”
> - “Eu vivi momentos muito legais e divertidos, adorei nosso passeio, nossos lanches, foi tudo muito legal.”
> - “Estou falando bem melhor, aprendi a evitar certas coisas quando estiver falando para outras pessoas, aprendi que devo me programar antes também.”
> - “Foram tantas coisas... Até difícil falar (risos). Fiz amigos, tive aulas diferentes, venci um pouco minha vergonha. Até quero ter um canal no *YouTube* (risos).”
> - “Eu sempre falei muito baixo, todo mundo fala isso para mim... É bem chato, mas eu consegui falar mais alto e melhor. Participar dessa pesquisa me deu coisas muito legais, foram uns momentos felizes com a galera, não vou esquecer. Eu me senti como os outros.”
> - “Eu li um livro todo (risos). No início, eu não gostei desse negócio de ficar vindo na escola à tarde, depois que eu saí da Integrada, mas eu fui gostando. As oficinas foram legais. Eu dei conta de fazer o vídeo final. Gostei muito!”
> - “Adorei aprender a me apresentar melhor, adorei a escritora (Lygia Bojunga) também, o livro é muito legal (A bolsa Amarela), a escola de *youtubers* também... Quem sabe eu viro uma (risos).”
> - “As aulas na sala de informática foram bem legais, poder usar o celular também (risos). Acho que a professora queria que a gente falasse melhor nas apresentações. Isso deu certo, todo mundo falou que deu certo.”

A análise das reflexões dos alunos, sujeitos dessa pesquisa, nos alegrou por revelar que as conclusões deles acerca dos ganhos corrobora com boa parte de nossas conclusões a respeito dessa pesquisa.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta apresentada nessa pesquisa tratou-se de um trabalho com o discurso oral, no ambiente escolar, por meio do suporte de novas tecnologias, incluindo acesso à internet, com claro intuito de atrair os alunos para esse vasto mundo da linguagem. A metodologia consistiu em oficinas que buscaram o desenvolvimento da modalidade oral da língua, tanto nos seus meios linguísticos, como não-linguísticos.

Através dessa pesquisa, percebemos o valor social das interações orais, considerando os avanços comunicativos dos participantes da fase de aplicação. Reiteramos a necessidade de mudanças nas metodologias de ensino utilizadas pelas instituições escolares e de assumir e sistematizar o ensino com práticas que busquem o desenvolvimento da competência comunicativa oral.

É importante pautar, para isso, a possibilidade do pluralismo nas aulas de língua portuguesa, buscando a abrangência das mais diferentes metodologias para transformar os conteúdos em aprendizagens significativas. Neste caminho, é necessário propiciar o diálogo entre os saberes já consolidados e os saberes que ainda serão processados pelos alunos.

Observamos que, ao transpor suas resenhas para *videocast,* os alunos aprendem não só o conteúdo, mas também são direcionados rumo a uma maior autonomia e segurança na produção textual. O que temos aqui é uma oportunidade de agregar as tecnologias atuais à prática docente, seguindo, inclusive, uma das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa.

Os alunos participantes demonstraram um aproveitamento crescente, quando estabelecida uma comparação entre a produção final com a inicial. Ou seja, cada oficina teve sua parcela de colaboração com o crescimento e desenvolvimento das habilidades dos alunos nas apresentações das resenhas orais e na produção dos *videocasts*. Foi visível que no decorrer da aplicação, os alunos apresentaram uma maior desenvoltura, segurança e atenção maior à organização e ao desempenho do seu discurso oral durante as exposições.

Uma constatação esperada é o entendimento dos alunos de que a única variante aceita e tida como “correta” é a padrão, até porque é ela a variante

exigida na escola, ainda que haja, no ambiente escolar, poucas propostas que realmente criem condições para que os alunos vivenciem (a maioria deles apenas reconhece) a própria formalização do discurso oral.

O ato de discursar/falar em público ou diante de uma câmera apresentou um desafio por colocar os sujeitos em evidência. Um dos objetivos dessa pesquisa foi buscar a capacidade de superação desse desafio por parte dos participantes. Outro ponto significativo desse trabalho foi seu fim multiplicador, ou seja, através dos *videocasts* com resenha, é possível despertar o desejo de outras pessoas lerem o livro ou de também produzirem seus textos. Por isso, percebemos que é necessário realizar uma reflexão a respeito de possíveis formas de operacionalizar a abordagem da modalidade oral da língua, a qual compôs o eixo norteador dessa pesquisa.

No decorrer dos encontros realizados entre integrantes do grupo de estudos e dos adolescentes que participaram das oficinas, construiu-se um vínculo de respeito, carinho e amizade. Todos puderam relatar suas experiências, suas alegrias, dúvidas e tristezas, demonstrando que, ao expressar suas ideias e emoções através da fala, o indivíduo sente-se integrado e inserido ao meio.

A análise dos vídeos iniciais nos revelou considerável dificuldade dos sujeitos da pesquisa em estar diante de uma câmera. Mostrou, também, uma barreira em perceber o caráter amplo do público-alvo, uma vez que pode ser bem grande o alcance de um vídeo compartilhado. As oficinas que envolveram o contato e análise de *videocasts* fizeram sua contribuição em sanar as dificuldades primeiras. Em conversas informais com os alunos, pudemos notar que por si próprios, eles entraram em sites para assistirem *videocasts* literários, numa tentativa de se inteirarem ainda mais à proposta dessa pesquisa. Essa postura vai ao encontro da autonomia buscada nesse tipo de trabalho.

Na observação e análise das resenhas apresentadas, verificamos ainda evolução, visto que na produção final, as resenhas foram melhores construídas e organizadas. Sendo que todos os participantes inseriram seu olhar crítico sobre a obra lida e se posicionaram sobre recomendações ou não do livro resenhado. E por falar em leitura, nossas observações através das fases dessa pesquisa nos mostraram que ainda hoje a leitura é utilizada apenas como instrumento avaliativo nas escolas, que há pouco engajamento em ações que

visam o desenvolvimento do ato de ler como alternativa, realidade essa que é urgente ser alterada.

Como forma de averiguação da competência oral em diferentes contextos de uso foram analisados os vídeos iniciais dos alunos envolvidos tendo como embasamento Cavalcante e Melo (2007). Essa análise que foi realizada nos aspectos linguísticos e não-linguísticos da oralidade revelou que houve evolução, ainda que mais visível em alguns itens. Cada campo verificado nos possibilitou o panorama do resultado como um todo, onde foi possível apontar melhor desempenho na produção final de todos os alunos integrantes dessa pesquisa.

Observamos que a prática da oralidade na sala de aula capacita os alunos a assumirem um papel mais ativo e mais protagonista no processo de ensino/aprendizagem, tornando-as verdadeiros agentes na construção do seu próprio conhecimento, resultando, também, no desenvolvimento da sua visão crítica. Nesse sentido, não é mais possível abrir mão de reservar para garantir à modalidade oral seu lugar nas aulas de língua portuguesa (e não só delas), com vistas a preparar os alunos para diversas situações comunicativas.

Tratando-se da transposição de um gênero textual para outro, verificamos que essa estratégia contribuiu para que o processo de ensino-aprendizagem fosse mais significativo, pois é necessário que haja a comparação e compreensão das estruturas do texto, das características, do vocabulário. Embora não tenhamos colocado de modo tão direto para os alunos a prática dessa estratégia, verificamos que houve, de fato, as adaptações necessárias para a transposição da resenha em *videocast*.

Essa pesquisa nos possibilitou repensar a escola em relação à leitura e nos deu a oportunidade de abordar mais de um gênero textual simultaneamente, não por meio de um trabalho isolado, onde há a produção de apenas um, mas um trabalho que sistematiza ambos gêneros, além de um emprego didático mais efetivo de novas tecnologias e das inúmeras vantagens que a esquematização das aulas através da sequência didática torna-as produtivas e garante um trabalho que foca cada ponto a ser abordado para fins de consolidação do gênero objeto do estudo.

Embora essa pesquisa possua um caráter bem amplo, uma vez que passa pelos eixos de leitura e escrita e pelas modalidades escrita e falada da

língua, acreditamos ser possível que essa sirva como contribuição com o trabalho com a oralidade no ambiente escolar, tendo como ferramenta a utilização de novas tecnologias da informação e comunicação.

Entende-se, para fins de pesquisa, que esse trabalho não se encontra finalizado, visto que abre espaço para novas pesquisas e abordagens, com diferentes gêneros e diversas possibilidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


AGUIAR, Cristina; ALVES, Carolina; MACIEL, Romana. Novas Ferramentas da Web 2.0 geram novas parcerias. *Actas* do Encontro sobre Podcasts. Braga: CIEdp. 302-304, 2009.

ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. *Resenha*. São Paulo: Paulistana, 2006.

ANTUNES, I. *Aula de português:* encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. *A Língua de Eulália*: Novela Sociolinguística. São Paulo: Contexto, 1997.

BAGNO, M. *Preconceito Linguístico:* o que é e como se faz. São Paulo: Loyola; 1998.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua Materna:* letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp*. Investigação qualitativa em educação.* Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela*. 32.ed. Ilustrações de Marie Louise Nery. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

BOJUNGA, Lygia. *Livro, um encontro*. Rio de Janeiro :Agir,1988.

BOJUNGA, Lygia. O meu amigo pintor, 6.ed, Rio de Janeiro: José Olympio,1991.

BOJUNGA, Lygia. *O sofá estampado*. 19. ed, Rio de Janeiro: José Olympio,1995.

BOJUNGA, Lygia. *Retratos de Carolina*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2002.

BOJUNGA, Lygia. *Tchau.* 3.ed, Rio de Janeiro: Agir,1987.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de Português*. São Paulo: Contexto; 1998.

COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa: *Letramento Digital:* aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte, Autêntica: 2005.

DELL'ISOLA, R.L.P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita:* perspectiva para o ensino da língua materna. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres (Coord.). *Publicidade e propaganda:* o vídeo nas aulas de língua estrangeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

FIORIN, J. L; SAVIOLI, F. P. Resenha. In: ___. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. Para entender o texto: Leitura e redação. São Paulo: Ática, 1993.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2007

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GATTI, Bernardete. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2012.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação:* ensaios sobre o comportamento face a face. Trad. Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Celulares superam microcomputadores.* 2014. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/9564-pnad-tic-em-2014-pela-primeira-vez-celulares-superaram-microcomputadores-no-acesso-domiciliar-a-internet.html>. Acesso em: 07 abr. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PNAD 2013.* 2013. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/9840-pnad-2013-internet-pelo-celular-e-utilizada-

em-mais-da-metade-dos-domicilios-que-acessam-a-rede.html>. Acesso em: 7 abr. 2017.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura:* teoria e prática. 11. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e escrever.* Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

LABOV, William. *Modelos Sociolingüísticos*. Tradución de José Miguel Herreras. Madrid: Ediciones Cátedra. 1983.

LEAL, Telma Ferraz, GOIS, Siane (Orgs). A *oralidade na escola:* a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LITERATURA E CIA. *Entrevista com escritor Carlos Abranches*. 5. Ed. 23 fev. 2015. Disponível em: <https://issuu.com/revistaliteraturacia/docs/revista_fim_5_edi__ao/12>. Acesso em: 18 fev. 2018.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). *Gêneros textuais:* reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 69-82.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). *Fala e escrita.* Belo Horizonte: Ceale, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita:* atividades de retextualização. São Paulo: Cortez; 2001b.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros virtuais emergentes no contexto da tecnologia digital.* Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo - GE, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, A. P., BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Livro didático de português:* múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna; 2001a.

MARCUSCHI, L. A. *O tratamento da oralidade no ensino de línguas.* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 1993.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A.P. DIONÍSIO; A.R. MACHADO; M.A. BEZERRA (eds.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A língua falada e o ensino de português. CONGRESSO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 6. *Anais…* PUC-SP, 1996. (mimeo).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita:* atividades de retextualização. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, S. (orgs.). *Gêneros textuais:* reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura.* 19, ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELO, C. T. V.; CAVALCANTE, M. C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). *Avaliação em língua portuguesa.* Belo Horizonte: Autêntica; 2006.

MINAYO, M.C de S. *O desafio do conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde. SP-RJ. HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MOLLICA, M. Cecília. *Influência da fala na alfabetização.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

MORAN, J. M., "O vídeo na sala de aula". In Revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

MOREIRA, M. A & MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na Universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics.* 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. *Podcast:* uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula, 2006. . Disponível em:<

http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/476/2/podcast.2006.pdf>. Acessado em: novembro 2017.

MOURA, Maria Denilda (Org.). *Variação e ensino.* Maceió: EDUFAL, 1997.

MOURA, Maria Denilda. Língua falada e ensino. In: MOURA, Maria Denilda (Org.). *Os múltiplos usos da língua*. Maceió: EUFAL.1999.

MOURA, Maria Denilda. A fala e a escrita na sala de aula – uma questão para a Lingüística e para o ensino de língua. In: *ABRALIN:* Associação Brasileira de Lingüística. Maceió: Boletim 18, Imprensa Universitária UFAL,1996.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática se usa na escola?* Norma e uso na língua portuguesa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

OCDE. *Pisa em foco.* N.8. Os estudantes de hoje leem por prazer? 2011. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48869332.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

PAULA, João Basilio Costa e. *Podcasts educativos: possibilidades, limitações e a visão de professores de ensino superior*. Belo Horizonte, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.et.cefetmg.br/permalink/19843ce4-a3e1-11df-aeaa-00188be4f822.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2017.

PAULINO, Graça, WALTY, Ivete, CURY, Maria Zilda. *Intertextualidades*: Teoria e Prática. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997.

PORTO, Márcia. *Um diálogo entre os gêneros textuais.* Curitiba: Aymará, 2009.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. Para além da emissão sonora: as interacções no podcasting. *Intertexto*, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/26568>Acesso em: 31 de março de 2016.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo Guimarães: *Dicionário de Comunicação*. Rio de Janeiro. Campus, 2001.

RAMAL, Andrea Cecília. Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, Jânia Maria. *O espaço da oralidade na sala de aula.* 2.ed. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

REVERBEL, Olga. *Jogos teatrais na escola*. São Paulo: Scipione, 1989.

ROJO, Roxane (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula:* praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Col. As faces da linguística aplicada).

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, M. B.; CAVACANTE, M. A da Silva. Contribuição da Teoria da Variação Lingüística ao ensino de Língua Portuguesa. In: MOURA, M. D; MORAIS, G. (Org.). *Ler e escrever para quê?.* Maceió: EDUFAL: FAPEAL,2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *O ensino da língua oral na escola*. Enjeux - revue de didactique du français, Universidade de Genebra, 1997.

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

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação.* n.25, jan.-abr./2004.

SOARES, M. *Letramento:* tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação:* uma perspectiva para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2002.

VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VALENTE, J. A. Formação de profissionais na Área de Informática em Educação. In: VALENTE, J. A. (org.). *Computadores e conhecimento: repensando a Educação.* 2.ed. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1998.

VALÉRIO, Ângela Maria Clemente Parro. *Podcasting e vodcasting na disciplina de Química do 9º ano de escolaridade*. 2012. Tese de Doutorado. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8190/1/ulfpie043099_tm.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

VARGAS et al. *Promídia:* produção de vídeos digitais no contexto educacional. Instituto de Computação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2007. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ ciclo10/artigos/1bAriel.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

# APÊNDICES

## Apêndice A - Carta de anuência

Eu, MARIA APARECIDA NUNES, diretora da ESCOLA MUNICIPAL TANCREDO PHÍDEAS GUIMARÃES, autorizo a realização, neste estabelecimento de ensino, da pesquisa intitulada: “Videocast no ensino: uma ferramenta no desenvolvimento da oralidade através da produção de *videocasts*” sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Luiz Francisco Dias, da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvida pela professora mestranda Geizielle Nathália França Athouguia.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Belo Horizonte, _____ de_____ de 2017.

_____

Maria Aparecida Nunes

## Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **"***Videocast* no ensino: uma ferramenta no desenvolvimento da oralidade através da produção de *videocasts*"**,** desenvolvida pela professora Geizielle Nathália França Athouguia, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Professor Doutor Luiz Francisco Dias, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar você e seus colegas, alunos do 7º ano da Escola Municipal Tancredo Phídeas Guimarães em Belo Horizonte (MG), a aprimorarem habilidades de linguagem oral. Para tanto, propomos um projeto de ensino, cujo objetivo é desenvolver capacidade oral através de uma ferramenta denominada *videocasts*. As atividades serão desenvolvidas pela professora pesquisadora Geizielle Nathália França Athouguia, no primeiro semestre de 2017, no horário regulamentar das aulas, de 13h a 17h20, nas dependências da referida escola. Você será convidado(a) a responder a um questionário inicial a fim de verificar o seu contato com *videocasts* e com situações de uso formal da linguagem oral. Pretendemos, também, registrar em áudio, vídeo, fotografias e por escrito algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido.

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4109, ou pelo e-mail luiz.francisco@uol.br.

Uma via deste documento ficará com o (a) participante e a outra com a pesquisadora. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____,
confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

_____

Assinatura do(a) aluno(a)

_____

Prof. Dr. Luiz Francisco Dias

Pesquisador Responsável - Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

_____

Professora mestranda Geizielle Nathália França Athouguia

Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras

Universidade Federal de Minas Gerais

**Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 - Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

## Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Caro(a) pai/mãe ou responsável:

Seu (Sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "*Videocast* no ensino: uma ferramenta no desenvolvimento da oralidade através da produção de *videocasts*" desenvolvida pela professora Geizielle Nathália França Athouguia, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Professor Doutor Luiz Francisco Dias, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar os alunos do 7º ano da Escola Municipal Tancredo Phídeas Guimarães em Belo Horizonte (MG), a desenvolverem sua linguagem oral. Para tanto, propomos um Projeto de Ensino para que essa tentativa de desenvolvimento terá como suporte o uso de uma ferramenta digital denominada *videocasts*. As atividades serão desenvolvidas pela professora mestranda Geizielle Nathália França Athouguia no primeiro semestre de 2017, no horário regulamentar das aulas, de 13h a 17h2o, nas dependências da referida escola.

Seu(sua) filho(a) será convidado(a) a responder a um questionário inicial e outro final a fim de verificar o seu desenvolvimento no uso da linguagem oral em situações de uso formal da língua. Pretendemos, também, registrar em áudio, vídeo e fotografias e por escrito algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido.

Seu(sua) filho(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa e as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Ele(a) é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, o(a) senhor(a) poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4010, ou pelo e-mail luiz.francisco@uol.br.

Uma via deste documento ficará com o (a) participante e a outra com a pesquisadora. Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____,
confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo que meu (minha) filho(a) _____
participe dela.

_____

Assinatura do(a) responsável

_____

Prof. Dr. Luiz Francisco Dias

Pesquisadora Responsável - Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

_____

Professora mestranda Geizielle Nathália França Athouguia

Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras

Universidade Federal de Minas Gerais

**Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 - Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

## Apêndice D - Termo de Compromisso

**TERMO DE COMPROMISSO**

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução 466/12 e suas Complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados gerados exclusivamente para os fins previstos na pesquisa e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do Projeto.

Tenho ciência de que essa folha será anexada ao Projeto, devidamente assinada, e fará parte integrante da documentação da mesma.

_____

Prof. Dr. Luiz Francisco Dias
Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras
Orientador da Pesquisa

_____

Professora mestranda Geizielle Nathália França Athouguia
Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras
Assistente da Pesquisa

## Apêndice E – Roteiro de Entrevista semiestruturada

1) Qual oficina você mais gostou de participar?

2) E qual oficina você considera que mais colaborou para amenizar os pontos mais frágeis das suas apresentações orais.

3) Você acrescentaria mais alguma oficina?

4) Houve algum momento em que você pensou em desistir de participar? Por quê?

5) Qual a avaliação que você faz do seu *videocast* inicial?

6) E do final?

7) Você comparou as duas produções. Qual sua opinião a respeito?

8) Para você, foi satisfatória sua participação na aplicação dessa pesquisa?

9) O que essa participação agregou para você?

# Apêndice F – Questionário

O presente questionário é um dos procedimentos de coleta de dados da pesquisa de mestrado intitulada POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE POR MEIO DO USO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO: O GÊNERO VÍDEOCAST e que tem por objetivo analisar se o uso da Tecnologia da Informação e Comunicação - Videocast contribui num possível desenvolvimento da oralidade dos alunos do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Belo Horizonte.

*Obrigatório

1. **Endereço de e-mail** *

_____

2. **Com que frequência você acessa a internet?** *
*Marcar apenas uma oval.*

- constantemente
- esporadicamente
- raramente

3. **Qual sua principal forma de acesso?** *
*Marcar apenas uma oval.*

- Smartphone e/ou tablet
- computador de casa
- computadores da escola

4. **Você tem o hábito de acessar o Youtube?** *
*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, sempre
- Às vezes
- Nunca

5. **Você tem o hábito de ler?** *
*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

6. **Quantos livros você costuma ler, por ano?** *
*Marcar apenas uma oval.*

- Até 5
- Entre 5 e 10
- Mais do que 10

7. **Você conhece o gênero conto? Qual sua opinião sobre esse gênero?** *

8. **Você sabe o que é uma resenha literária?** *
*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

9. **Você já leu algum livro da autora Lygia Bojunga?** *
*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

10. **Se sim, qual(is)?** *

11. **Você já visitou algum canal do Youtube que apresenta resenhas literárias?** *
*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

12. **Se sim, qual(is)?** *

13. **Você se sente confortável ao apresentar trabalhos em grupo, oralmente?** *

14. **Durante suas apresentações orais, algumas das ocorrências abaixo costumam acontecer?Assinale a uma ou mais respostas, se for o caso.** *
*Marque todas que se aplicam.*

- [ ] Gaqueja
- [ ] Se torna repetitivo
- [ ] Comete vícios de linguagem como: "né, ta, ih, ok, daí, bom"
- [ ] Gesticula excessivamente
- [ ] Demonstra insegurança

15. **Já participou de alguma atividade para melhorar sua desenvoltura nessas apresentações? Se sim, qual (is)?** *

16. **Você acredita que um trabalho que busque desenvolver a linguagem oral possa colaborar com sua formação? Por quê?** *

Powered by
Google Forms