

# A ORALIDADE NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS CURRICULARES E TEÓRICAS EM UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL REALIZADA NO INTERIOR DA PARAÍBA

*Celso Ferrarezi Jr.<sup>1</sup>*

*Raphael Dantas de Oliveira<sup>2</sup>*

*Renilson Nóbrega Gomes<sup>3</sup>*

**Resumo:** Este artigo discorre sobre um relato de sala de aula ocorrido, remotamente, durante a pandemia. Tal prática de ensino efetivou-se na perspectiva de destacar um tratamento teórico e didático-pedagógico para oralidade, reconhecendo a atenção dada a essa, na educação básica, mais tardiamente do que a escrita. Assim, objetivamos demonstrar que a fala, em contexto escolar, exige a escolha de gêneros discursivos adequados e variados, além de orientações metodológicas sistemáticas para um ensino produtivo, aproximando a abordagem didática que se dá à fala ao que se efetiva com os gêneros escritos. Metodologicamente, propomos que os estudantes, atendidos pela proposta didática em foco, confeccionassem e divulgassem poemas lidos e seus respectivos autores (poetas e poetisas) através de vídeo e *podcast*, instigando outros à prática da leitura. Teoricamente, pautamos a proposta didática em foco nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como das considerações teóricas de Antunes (2009), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), entre outros. Este trabalho de sala de aula foi realizado no interior da Paraíba, cujos gêneros digitais, utilizados como recuso de ensino e

aprendizagem, são usados com frequência pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Como resultados, por fim, percebemos que a fala, na escola, exige a escolha de gêneros discursivos diversificados, além de interesse do aluno, e orientações metodológicas que instiguem e oportunizem o discente a empregar a oralidade nos parâmetros relatados, ancorando o tratamento escolar da fala ao que se efetiva com os gêneros escritos. Isso pôde ser visto nos diversos vídeos e *podcasts* socializados como produto final do projeto “A poesia em casa: espalhando versos e deleitando a vida em tempo de pandemia”, e depoimentos do público para o qual os estudantes enviaram tais gêneros.

**Palavras-chave:** Relato; Oralidade; Ensino de língua comum; *Podcast*; Vídeo.

<sup>1</sup> Professor Titular de Semântica no Instituto de Ciências Humanas e Letras/UNIFAL-MG. celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br

<sup>2</sup> Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus de Currais Novos-RN. Professor da rede estadual de educação básica do Rio Grande Norte. raphaelrn89@hotmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus de Currais Novos-RN. Professor da rede municipal de educação básica em Tenório-PB. renilson.professor@hotmail.com

## 1 Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluíram, cada um a seu modo, o tema da oralidade no debate educacional brasileiro, sobretudo para os profissionais que trabalham com a linguagem. Mais recentemente, teóricos da linguagem têm abordado a questão do ensino da oralidade na Educação Básica de forma mais aberta e sistemática, fortalecendo a discussão no que tange à escolarização do ensino da fala.

Assim, neste artigo, discutimos alguns aspectos trazidos tanto pelos direcionamentos curriculares, como pelo referencial teórico escolhido para fundamentar o presente estudo. Nesse sentido, procuramos estabelecer um elo entre as duas normativas supracitadas, bem como dos postulados teóricos de autores como Antunes (2009); Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), além de De Pietro e Wirthner (1996).

Acreditamos que uma reflexão com foco em mudanças de práticas tradicionais de sala de aula, com destaque para o ensino da oralidade, tem mais condições de se substanciar quando o professor recebe formação adequada na área, o que vincula o sucesso educativo na Educação Básica aos níveis de formação e atualização dos docentes.

## 2 Abordagens teóricas e normas curriculares sobre oralidade na educação básica brasileira

Falar sempre foi, e ainda é, mais comum do que escrever. Ao longo das atividades cotidianas, a maioria das pessoas mais fala do que escreve. No Brasil, quando pensávamos que a escrita nos aplicativos substituiria a fala em grande monta, o incremento da velocidade na *internet* e a maior capacidade de processamento dos *smartphones* levantaram a “mensagem de áudio” - ou, simplesmente, o “áudio” - como forma predominante da comunicação virtual e, em certa medida, diminuiu o constrangimento dos erros de escrita comuns há poucos anos.

Porém, a naturalidade e a popularidade da fala sempre fizeram da escrita uma prática valorizada, já que poucos tinham - e, em relação aos padrões prestigiados de escrita, ainda poucos têm - tal privilégio. Escrever continua sendo um domínio para poucos. Isso não significou, entretanto, que, ao longo da história das civilizações, a fala sempre fosse relegada a um plano inferior. Na Grécia Antiga, a capacidade de “bem falar” ocupava espaço de destaque, pois a retórica era tida como a ciência mais importante, pelo fato de a arte de (con)vencer estar na sua essência. Assim, entre os gregos, ela era utilizada em disputas sociais e de poder. Por isso mesmo, embora a população em geral falasse naturalmente, a “boa fala”, ou seja, a fala em sua forma de prestígio, era restrita a um público que apresentava um nível específico de conhecimento linguístico ao qual a maioria das pessoas não tinha acesso (CARVALHO e FERRAREZI JR., 2018). Em outras palavras, tanto na antiguidade quanto hoje, a oralidade e a escrita apresentam formas prestigiadas

que atuam como elementos identitários e como diferenciadores sociais aprendidos e apreendidos por uma classe pequena de pessoas em cada sociedade.

Entretanto, é com o tempo que essa competência natural é assimilada e aprimorada. Ou seja, as interações linguísticas é que ditam o ritmo e a qualidade de aprendizagem da fala por cada indivíduo<sup>4</sup>. Contudo, é comum que o ambiente social próximo ao falante, para muitos, não ofereça condições para utilizarem a variante padrão da língua. Possivelmente, chegará um momento em que esse “aprendiz” necessitará e, conseqüentemente, ingressará no ambiente escolar, que, ao menos à luz da legislação brasileira, deveria prepará-lo para as diversas situações do cotidiano, o que incluiria uma competência plena de fala. Assim, é na escola que a competência de fala deveria receber um tratamento significativo e sistemático, que levasse os alunos a refletir sobre os usos efetivos da oralidade na sociedade e a se capacitar plenamente para tais usos.

Apesar disso, a tradição escolar brasileira ao trabalhar língua materna - o que implicaria o desenvolvimento de quatro competências linguísticas: ler, escrever, ouvir e falar – relega esta última à condição de ser muito pouco explorada e pouquíssimo valorizada.

Percebemos, também, que há uma ênfase desenfreada, na maioria dos casos, na escrita em detrimento da oralidade e, grande parte das aulas de língua materna ainda é destinada a exposições abstratas de gramática normativa. Isso ocorre não apenas dentro da escola, mas fora dela. Pelo que já expusemos aqui, apesar de vivermos em uma sociedade grafocêntrica, trabalhar a oralidade é uma prática muito relevante.

Pensando nisso, Antunes (2009, p. 174) afirma que: “[...] uma tarefa da escola consiste em providenciar a sua crescente explicitação, na pretensão única de assegurar ao sujeito aprendiz uma atuação verbal cada vez mais relevante e coerente”, isso tanto na escrita quanto na oralidade (destaque nosso). Ainda de acordo com esta autora, é função da escola preparar seus alunos para as diversas situações do cotidiano, de forma que o emissor do discurso tenha consciência e competência suficientes na sua fala, para que, assim, haja uma interação significativa e bem-sucedida. Assim, oralidade ganha relevância ao se notar que é por meio dela que grande parte dos indivíduos “batalham” pela vida. Seja no trabalho, nos estudos ou na vida social cotidiana, falar é uma prática quase que indispensável.

Pensando nisso, segundo Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 26), a escola deveria trabalhar em relação à oralidade,

- (a) uma grande quantidade de textos orais dos mais diversos gêneros, dos menos formais aos mais formais;

---

<sup>4</sup> É evidente que, aqui, não tratamos de pessoas com necessidades especiais ligadas ao aprendizado da fala, como surdos e mudos. Este é um tema relevante, mas que deve ser abordado em outro artigo.

- (b) uma prática constante que permita aos alunos transitarem por esses textos orais, falando, ouvindo e analisando seu conteúdo, recursos e finalidades sociais;
- (c) como resultado da análise e reflexão sobre a língua, o reconhecimento de todos esses gêneros, sua função social e a competência para adaptar-se a eles quando necessário.

Esses são caminhos significativos para que a escola, de fato, trabalhe com a oralidade. A partir dessas orientações, os alunos teriam a chance de desenvolver sua competência comunicativa, ou seja, sua capacidade de uso da linguagem através de práticas mais reflexivas e menos mnemônicas. Porém, muitas escolas, lamentavelmente e apesar de os PCN-LP, a BNCC e uma vasta gama de autores apontarem orientações de como trabalhar a oralidade na sala de aula, não conseguem ou não têm como objetivo aperfeiçoar a oralidade com ações educativas sistemáticas que permitam uma interação social efetiva pela fala.

De Pietro e Wirthner (2016) constataram que, em nossas escolas, comumente:

- O oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem, para a aprendizagem da escrita;
- Os professores analisam o oral a partir da escrita;
- O oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e “normas” escolares, a serviço da estrutura formal e escrita da língua;
- A leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática (70% dos professores entrevistados). (DOLZ, SCHEUWLY e HALLER, 2004, p. 139).

Tal tratamento dado à oralidade nas aulas de língua portuguesa, como citado, remete ao trabalho de muitos docentes que, ainda, não conseguem enxergar a oralidade como objeto curricular legítimo de ensino da língua materna.

## **2.1 A oralidade nos PCN-LP e na BNCC**

Algumas reflexões trazidas pelos PCN-LP e pela BNCC, sempre no intuito de balizar as práticas de ensino e aprendizagem que tenham a modalidade da língua oral como objeto de conhecimento, são essenciais para entendermos as tentativas de mudar o *status* do ensino da oralidade na educação básica no Brasil.

O primeiro aspecto a citar é que os PCN-LP inauguram, no Brasil, a prática de incluir uma preocupação com a dimensão oral da linguagem como objeto curricular sistemático. Segundo os PCN-LP (BRASIL, 1998), no que concerne à língua oral, a escola utiliza a fala principalmente na abordagem dos diferentes conteúdos, uma vez

que à família caberia o papel de instrumentalizar o sujeito com tal modalidade da língua. Será? Como sabemos, a fala varia de igual modo como a escrita. Assim, todas as famílias, considerando o perfil sociocultural e educacional, cobrem as variedades e preparam a criança em idade de aquisição da fala para o seu pleno domínio?

Na escola, reforça o documento, no desejo de formar um aluno competente em relação à linguagem para o exercício da cidadania, que a escola o ensine a utilizar a linguagem oral a partir de um planejamento com foco na realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Logo, caberia ao professor aplicar atividades que tivessem sentido e utilidade social, treinando um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para tais situações. Do contrário, os procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerão se a escola não tomar para si a tarefa de ensinar, orientar o alunado que atende.

Quanto a isso, os PCN-LP (BRASIL, 1998, p. 68) orientam que

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.

Ou seja,

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.).

Face às duas citações, vemos que predomina, nos PCN-LP, uma visão exclusiva da importância de a escola desenvolver um trabalho que possibilite ao aluno se apropriar do uso oral nos eventos previstos a partir dos gêneros formais elencados, uma vez que, na família, na maioria dos casos, ele não tem acesso a esses em práticas espontâneas da linguagem. Nessa direção, os PCN-LP propõem que o professor constitua um *corpus* de gêneros orais a fim de que promova atividades de escuta<sup>5</sup> e possibilite aos alunos referenciais modalizadores:

Esse corpus pode ser organizado a partir de registros audiovisuais (cassete, videocassete) e da promoção de debates, entrevistas, palestras, leituras dramáticas, saraus literários organizados pela escola ou por outra instituição (BRASIL, 1998, p. 68).

<sup>5</sup> Na página 68 dos PCN (BRASIL, 1998), o professor encontrará possibilidades de organização de situações didáticas de escuta de textos. Tais orientações se coadunam com os gêneros que, eventualmente, se queira que o aluno domine.

Hoje, os recursos podem ser outros, a exemplo de vídeos de documentários disponibilizados no *Youtube*. Em adição, os PCN-LP advertem que:

O texto oral, diferentemente do escrito, uma vez dito, não pode ser retomado ou reconstruído, a não ser em casos excepcionais de montagens para rádio ou TV. O planejamento de um texto oral, ainda que possa se apoiar em materiais escritos, se dá concomitantemente ao processo de produção: uma correção não pode ser apagada, é sempre percebida pelo interlocutor. Assim, o controle do texto oral só pode ocorrer de duas maneiras: previamente, levando-se em conta os parâmetros da situação comunicativa (o espaço, o tempo, os interlocutores e seu lugar social, os objetivos, o gênero) e, simultaneamente, levando-se em conta as reações do interlocutor, ajustando a fala no próprio momento de produção (BRASIL, 1998, p. 73).

Isso posto, vemos que o ensino com foco na produção de textos orais, requer ensino de planejamento da fala, para que se oportunize ao aluno a preparar-se previamente e se capacitar para o monitoramento de sua fala. Para isso, os PCN-LP (BRASIL, 1998, p. 73) balizam os seguintes pontos a serem seguidos em contexto escolar:

- a) partam das capacidades comunicativas dos alunos antes do ensino;
- b) ofereçam um *corpus* de textos organizados nos gêneros previstos como referência modelizadora;
- c) proponham atividades no interior de um projeto que deixe claro para o aluno os parâmetros da situação de comunicação;
- d) isolem os diferentes componentes do gênero a ser trabalhado e organizem o ensino dos conteúdos, estabelecendo progressão coerente;
- e) reintrodusam os componentes trabalhados isoladamente no interior de novas atividades de produção de textos orais, o que possibilita avaliar a apropriação dos conhecimentos pelo aluno e as estratégias de ensino.

Diante das orientações metodológicas sugeridas pelos PCN-LP para a escolarização da aula em contexto escolar, passamos para as normas constantes na BNCC. Uma não obscurece a outra, em nossa opinião. No entanto, aprofunda-se o debate, pondo em relevo outros tratamentos que remetam à atualidade com as inúmeras mudanças que impactaram a linguagem depois de duas décadas da produção e circulação da primeira diretriz curricular de que tratamos aqui.

A oralidade, na BNCC, é abordada ao lado das considerações feitas aos eixos *Leitura, Produção escrita e Análise linguística/semiótica*. Ela é direcionada para as práticas de linguagem que ocorrem com a utilização do oral, com ou sem contato

face a face<sup>6</sup>. Tal documento ainda propõe a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões de temáticas relacionadas aos campos de atuação.

Isso deve ser entendido mediante a compreensão de que os PCN-LP eram uma matriz curricular com base em *conteúdos* e a BNCC é uma matriz curricular com base em *competências e habilidades*. A mudança de enfoque provoca, evidentemente, uma mudança na apresentação textual do documento e na sistematização dos temas de trabalho propostos.

Nesse sentido, vale informar as habilidades que a BNCC elenca para trabalho em sala de aula:

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais;

Compreensão de textos orais;

Produção de textos orais;

Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; e

Relação entre fala e escrita (BRASIL, 2017, p. 79-80).

Além dessa orientação, chamamos a atenção para novos gêneros textuais orais que tal diretriz curricular propõe para serem escolarizados, considerando, especialmente, o advento de novas tecnologias de comunicação nos últimos anos. Entre eles aparecem o *podcast*, o *vlog*, os *informativos noticiosos orais de Internet etc.*

Vemos, assim, que tais gêneros precisam ser objeto de conhecimento não só do aluno como, também, do professor, o que não é um problema conceitual, a nosso ver, sobretudo quando se concebe que o processo de ensino gera aprendizagem não somente para os alunos, como para o professor. O problema estaria no acesso de certos grupos de professores a esses gêneros, uma vez que nem toda escola brasileira dispõe de *Internet* e algumas – por mais absurdo que possa parecer – sequer dispõem de luz elétrica no horário das aulas.

## **2.2 Podcasts e vídeos como recursos de desenvolvimento da oralidade**

Vistos os fundamentos do ensino da oralidade propostos para a Educação Básica no Brasil, pontuamos, ainda, alguns aspectos acerca dos gêneros discursivos *podcast* e vídeo utilizados como objetos de estudo no processo de ensino e

<sup>6</sup> Na página 78 da BNCC, o professor identificará quais gêneros são propostos para serem escolarizados, sendo uns já conhecidos e outros não. Isso provoca o professor a mais estudo, a fim de que ele tenha um domínio mais amplo desses gêneros e os possa escolarizar de forma adequada para seus alunos.

aprendizagem em uma experiência educacional no interior do estado da Paraíba e cujo relato sistematizamos na próxima seção. A escolha de tais gêneros discursivos deve-se a razões do tipo: são de apreciação atual do aluno devido estarem atrelados à tecnologia, bem como mais viáveis de serem produzidos e divulgados neste tempo de pandemia.

A palavra *Podcast* vem da junção de *Ipod* (dispositivo de áudio da *Apple*) com *broadcast* (transmissão de informações por rádio ou TV). O termo surgiu em 2004 e os créditos são dados ao ex-DJ da MTV Adam Curry, que criou o primeiro agregador de *podcast* e disponibilizou o código na *Internet* para todos os outros programadores<sup>7</sup>,

Nesse sentido, Saeed (2010, p. 31) define *Podcast* como: “um método de distribuição de gravações de áudio e vídeo pela Internet, permitindo que os usuários se inscrevam por meio de um arquivo feed”. Tal gênero permite o registro de textos que pode ser ouvido no momento em que a pessoa interessada puder, independente do horário de sua produção.

Assim, um *podcast* nada mais é do que um tipo de “programa de rádio”, mas disponibilizado via *Internet* e com a vantagem de ter seu conteúdo totalmente sob demanda. Os usuários podem ouvir o que quiserem na hora que sentirem vontade. Basta clicarem no *play* ou baixarem o arquivo de áudio para ouvirem *off-line*. O *podcast* é, portanto, uma nova forma de comunicação oral sem interação face a face que tem ajudado muitas pessoas a ocuparem o tempo considerado ocioso, por exemplo, quando estão no trânsito, exercitando-se fisicamente ou até mesmo em um banho.

Quanto ao acesso a esse tipo de conteúdo, há diversas formas de fazê-lo, seja através de um *smartphone*, de um *tablet* ou de um computador pessoal.

Outro aspecto interessante do *podcast* diz respeito aos assuntos tratados, que são os mais variados e abordam temáticas inerentes a áreas como a cultura *pop*, saúde, lazer, esporte, educação etc., mas sempre em tom informativo.

De igual modo, o vídeo curto de *Internet*, no estilo *vlog*, foi usado com o mesmo enfoque. Sobre tal gênero, podemos afirmar que este “é um sistema de gravação e reprodução de imagens, as quais podem estar acompanhadas de sons, e que” embora, tradicionalmente, tenha sido criado para gravação em filetes de material sintético sensível à luz e, posteriormente, em “uma banda magnética”<sup>8</sup>. Modernamente, é constituído por meio de arquivos totalmente digitais e produzidos com o uso dos diversos dispositivos, tais como filmadoras, *tablets*, e *smartphones*, entre outros. No caso da experiência educativa relatada, todos os vídeos tinham áudio de fala, uma vez que enfocamos a dimensão da oralidade nesse trabalho.

Ainda sobre vídeo, Moran (1995) orienta que tal recurso deve ser usado em sala, principalmente, como elemento de sensibilização, para despertar a motivação, a curiosidade e o desejo de pesquisar os temas curriculares; como ilustração para mostrar o que e como se fala, assim como para compor cenários desconhecidos

<sup>7</sup> Estas informações a respeito do *podcast* foram retexualizadas a partir do vídeo disponibilizado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=tfTf8LZZXOM&feature=youtu.be>. Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://conceito.de/video>>. Acessado em: 02 de janeiro de 2021.

ou para situar os alunos no tempo e no espaço. Como afirma o mesmo autor, “a vida se aproxima da escola através do vídeo” (MORAN, 1995, p. 29).

Em adição, Moran (1995) salienta que o uso de vídeo em sala pode ainda incentivar a produção de outros materiais pelos próprios alunos, como forma de expressão. Esse tipo de atividade tem um teor lúdico e motivador muito forte e, em geral, é bem aceito pelos jovens, pois apresenta o que para eles existe de mais moderno e contemporâneo.

Assim, o fato de a maioria dos alunos de Educação Básica urbana no Brasil disporem de *smartphones* de uso pessoal, facilita enormemente a utilização, em sala de aula, de *podcasts* e vídeos produzidos por eles, pois esses aparelhos permitem a produção de arquivos sem mais despesas para os alunos nem para o estabelecimento escolar. Uma das intenções de utilizar tal tecnologia é, também, a de incentivar o engajamento dos jovens dentro do processo de aprendizagem, pois atividades dessa natureza são, por eles, consideradas modernas, participativas e diferenciadas em relação às práticas tradicionais de sala.

Nessa direção, Corpas (2000, p. 785-786) e Moran (1995, p. 27) pontuam vantagens para o uso do vídeo. São elas:

- Possibilita a inclusão, nas aulas, de formas comportamentais e gêneros textuais conhecidos: normalmente as imagens e estratégias para criação e veiculação dos vídeos são relativamente semelhantes em diferentes países e idiomas, ou seja, grande parte da informação do vídeo publicitário é de conhecimento do aluno em sua língua materna;
- Diversifica materiais de apoio e torna as aulas mais dinâmicas e motivadoras;
- Possibilita a interação entre diferentes materiais de apoio midiáticos como o computador, o CD-ROM, os videogames, a internet, o rádio, a televisão, livros jornais etc.;
- Explicita nuances, normas comportamentais e aproxima o ambiente de aula ao cotidiano e às formas autênticas da língua-meta;
- Representa uma maneira multilinguística de aprender. É uma excelente oportunidade para que os alunos percebam que é possível utilizar diferentes formas de expressão de ideias, sentimentos, desejos etc. e relacionar a modalidade escrita e diferentes recursos visuais, sonoros, imagéticos, icônicos etc.;
- Evidencia elementos de contextos da vida real – verbais e não verbais – atitudes, comportamentos, gestos distância ou aproximação entre os interlocutores etc.;
- Apresenta situações comunicativas: localização espacial e temporal, atitudes e padrões interativos dos falantes e sensibilização dos alunos para as formas de organização do discurso;
- Possibilita assistir às cenas várias vezes, examinar, rever, fazer pausas e reconstruir as sequências dos fatos, mostrar a imagem com ou sem som, trabalhar o som com ou sem imagens etc.

Além das contribuições citadas para o emprego do vídeo em contexto escolar, Fernández *et al.* (2009, p. 58) complementa que:

O uso do vídeo em sala pode ainda incentivar a produção de outros materiais pelos próprios alunos, como forma de expressão. Esse tipo de atividade tem um teor lúdico e motivador muito forte e, em geral, é bem aceito principalmente pelos jovens, pois representa o que para eles existe de mais moderno e contemporâneo.

De acordo com o autor, o vídeo se mostra uma ferramenta eficaz que pode potencializar o aprendizado de seus usuários, sobretudo em contexto escolar, bem como o emprego da oralidade. Isso se deve ao fato de ser uma prática muito presente na vida de muitos jovens e que favorece um registro de uma realidade vivenciada, no caso em relato, a apresentação de poemas lidos e suas respectivas compreensões e interpretações, além da biografia dos poetas e poetisas, como passaremos a ver na próxima seção.

### **3 Relato de experiência: o podcast e o vídeo curto de internet em uma sequência didática para desenvolvimento da oralidade durante a pandemia de 2020**

A princípio, após as primeiras quatro semanas de aulas remotas aplicadas entre o final de abril e a penúltima semana de maio, refletindo acerca das queixas dos(as) estudantes com a carga de leitura e atividades que estavam efetivando em tal período letivo, pensamos em oferecer algo além do proposto para o ensino e aprendizagem pela Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT/PB) através dos Planos de Estratégias. Essa decisão objetivava tornar as aulas de Língua Portuguesa mais dinâmicas, participativas, produtivas e prazerosas.

Assim, aguçado por esta nova realidade didática, escrevemos o projeto “A poesia em casa: espalhando versos e deleitando a vida em tempo de pandemia”, para ser sistematizado na primeira série do Ensino Médio, turmas “A” e “B”, que se desenvolveu em caráter interdisciplinar, contando com a participação, primeiramente, do professor de Artes e, depois, do professor de Matemática com suas respectivas turmas, no que tange à apresentação de instruções para a elaboração dos produtos finais.

O objetivo principal da proposta era proporcionar, aos discentes atendidos, um momento para a leitura de poemas e a interação entre os(as) colegas de turma e da turma vizinha, no intento de que se divulgassem obras de poetas e poetisas através de ilustrações, *podcasts* e vídeos, isto depois de se ler o material sugerido, compreendê-lo e interpretá-lo.

Contextualizado o trabalho didático-pedagógico com o corpo técnico da escola e demais professores participantes, os alunos das duas turmas foram contatados

por intermédio de suas monitoras de sala para saber de seu interesse em participar do projeto. De modo geral, tomamos conhecimento de que todos os alunos expressaram interesse em participar das ações propostas. Uma vez que havia interesse na participação, socializamos, pelos grupos de *WhatsApp* das turmas, os programas estratégicos suplementares com as datas, conteúdos, procedimentos de ensino e aprendizagem, além das atividades a serem realizadas

Depois que os estudantes tiveram acesso ao cronograma de atividades, metodologia de trabalho e informações sobre os produtos que iriam ser construídos e expostos no evento final de culminância do projeto, algumas perguntas de referência foram propostas como base teórica para as atividades que realizariam. Foram elas: *O que é poema?; O que é poesia?; Qual a estrutura e as características de um poema?; O que é um soneto?; Citar nomes de poetas e poetisas brasileiros, com destaque para os escritores paraibanos.*

Os alunos deveriam responder a essas perguntas por meio de pesquisa na *web* além de compartilhar suas respostas com os colegas e o professor nos grupos do *WhatsApp*. Eles também receberam orientações particulares por meio de ligações telefônicas e motivação para escolha de um poeta ou poetisa e três dos seus poemas para leitura e emprego do conteúdo lido na execução das atividades implementadas.

Assim, pretendíamos atingir os descritores propostos para nivelamento, nesta ação e nas demais que se sucederam, com base nas seguintes habilidades propostas na matriz curricular adotada na escola:

H1 - Interpretar com base no texto;

H2 - Reconhecer a unidade temática do texto;

H3 - Identificar a finalidade de um texto e seu gênero; e

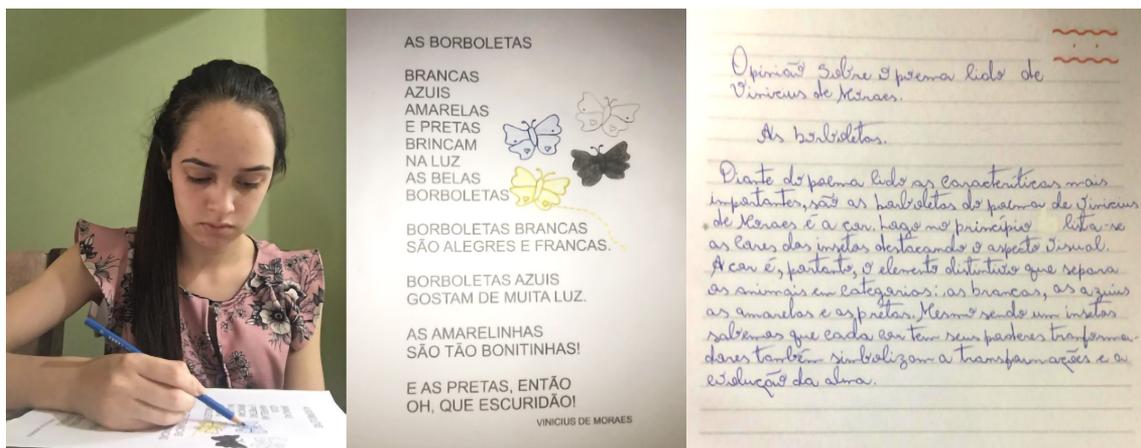
H6 - Reconhecer, no texto, o valor expressivo e o efeito de sentido de recursos linguísticos.

Em seguida, os estudantes foram incentivados para efetuar a leitura dos poemas por eles selecionados e, a partir dessa leitura, expressar sua compreensão e interpretação de um dos textos lidos por meio de desenhos para, posteriormente, socializarem com um(a) colega. Esta foi uma primeira tentativa de colocar os alunos em contato com o material de leitura e de desinibi-los num primeiro estágio da atividade, uma vez que os outros estágios já previam a produção de material oral; e funcionou muito bem. Permitiu, além da escolha de um poema para leitura e apresentação da compreensão e interpretação por meio de desenho, o envio da imagem pela *Internet*, expressando tanto conhecimento técnico do aluno quanto provocando, nas demais, a leitura do poema ilustrado. Seguem imagens<sup>9</sup> relacionadas à esta ação:

---

<sup>9</sup> Todas as imagens aqui constantes foram retiradas do relatório da pesquisa e utilizadas com autorização.

**Figura 1:** Aluna pintando uma ilustração do poema “As borboletas”, de Vinicius de Moraes e comentário do texto.



Fonte: acervo da pesquisa (2020).

**Figura 2:** Aluna desenhando e pintando uma ilustração do poema “Assim eu vejo a vida”, de Cora Coralina



Fonte: acervo da pesquisa (2020).

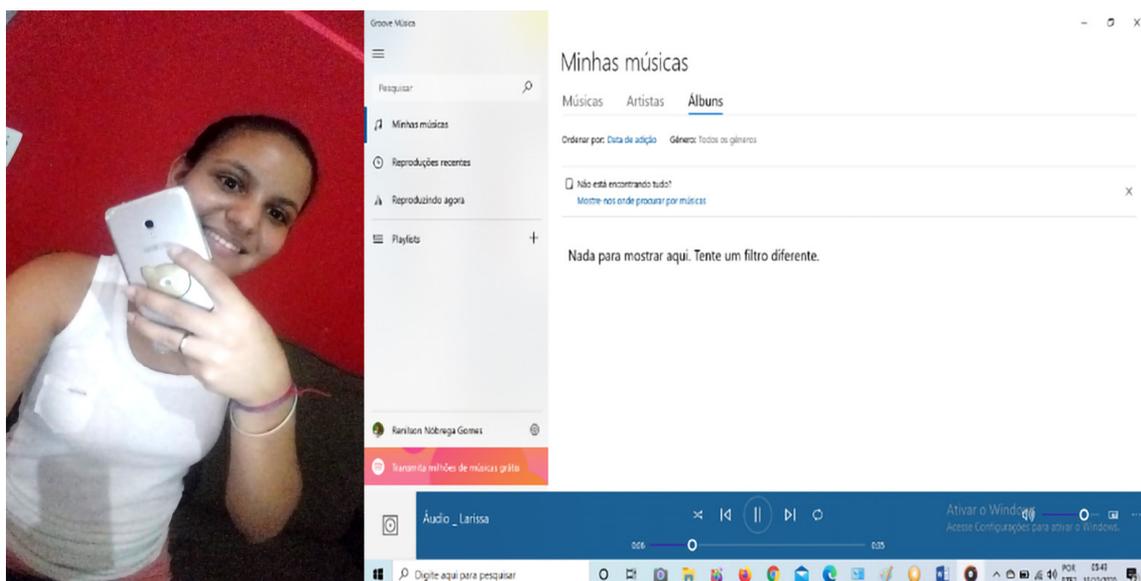
**Figura 3:** Ilustração seguida de comentário do poema “Assim eu vejo a vida”, de Cora Coralina



Fonte: acervo da pesquisa (2020).

O próximo passo da sequência didática consistiu na leitura e compreensão de poemas para, agora, em forma de *podcast*, registrar a compreensão do texto, além de enviar o arquivo de áudio para um(a) colega. É interessante notar que a metodologia de trabalho para esta ação com uso de *podcast* provocava o estudante que recebeu o arquivo de áudio a ler também o poema divulgado pela produção<sup>10</sup> de seu colega. Seguem imagens relacionadas à esta ação:

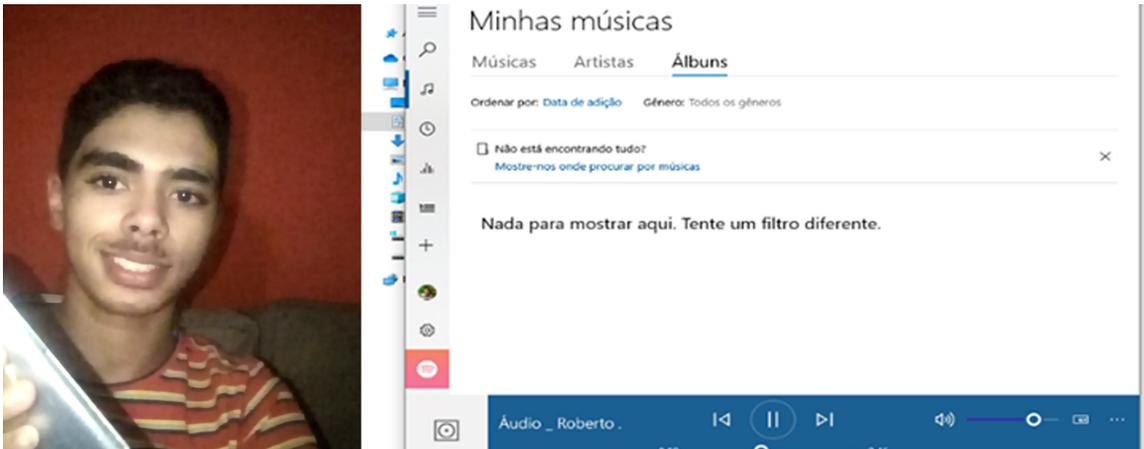
**Figura 4:** Aluna gravando áudio com comentário do poema “Alfandega”, de Adélia Prado



Fonte: acervo da pesquisa (2020).

<sup>10</sup> Os áudios originais produzidos pelos alunos podem ser acessados pelo seguinte link no Google Drive: <https://drive.google.com/drive/folders/1dC3AYkaHEv8mtrpPNNqvVLZm60StNeBa?usp=sharing>

**Figura 5:** Aluno gravando áudio acerca do poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles



Fonte: acervo da pesquisa (2020).

**Figura 6:** Aluno lendo poemas para a mãe e as irmãs

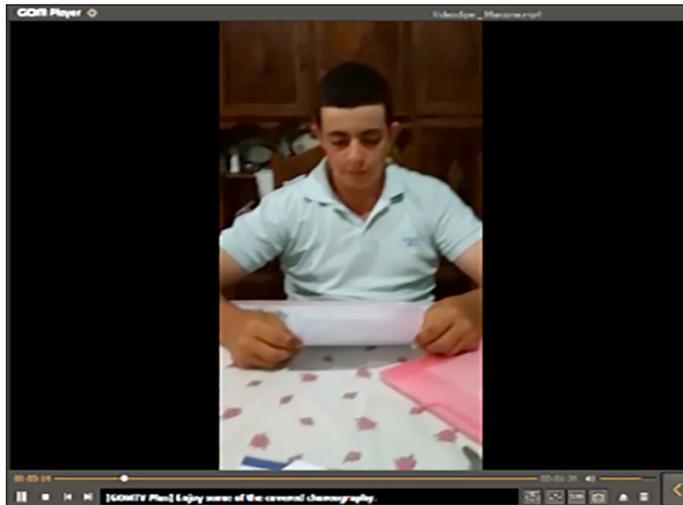


Fonte: acervo da pesquisa (2020).

Na penúltima ação, o poema escolhido teve a sua divulgação realizada a partir de um vídeo<sup>11</sup> gravado pelos alunos, sempre no intento de despertar o interesse dos interlocutores para a leitura e conhecimento do texto que lhes estava sendo apresentado. Nesta etapa, os alunos, além de ler e interpretar um terceiro poema do mesmo autor antes trabalhado, tiveram que preparar o roteiro de seus vídeos e, depois editá-los, para que pudessem ser enviados aos colegas. Eis algumas imagens relacionadas à esta fase da sequência didática:

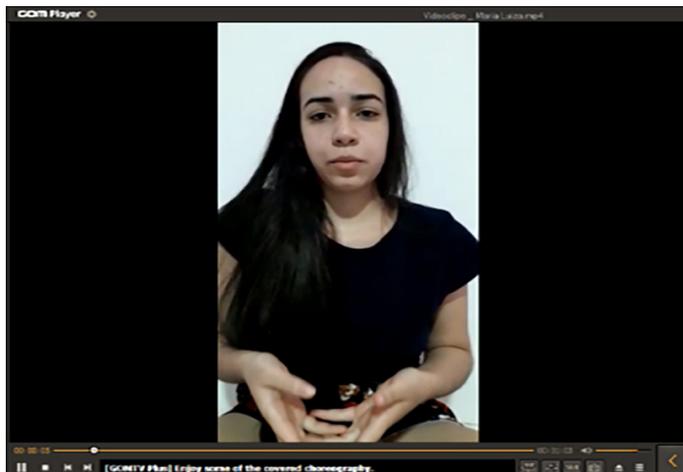
<sup>11</sup> Os vídeos originais produzidos pelos alunos podem ser acessados no seguinte link no Google Drive: <https://drive.google.com/drive/folders/1SUGJAe4JwuCXOPdePEivn-7N-SCsLn3c>.

**Figura 7:** Vídeo com aluno comentando o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira



Fonte: acervo da pesquisa (2020).

**Figura 8:** Vídeo com a aluna comentando o poema “Humildade”, de Cora Coralina



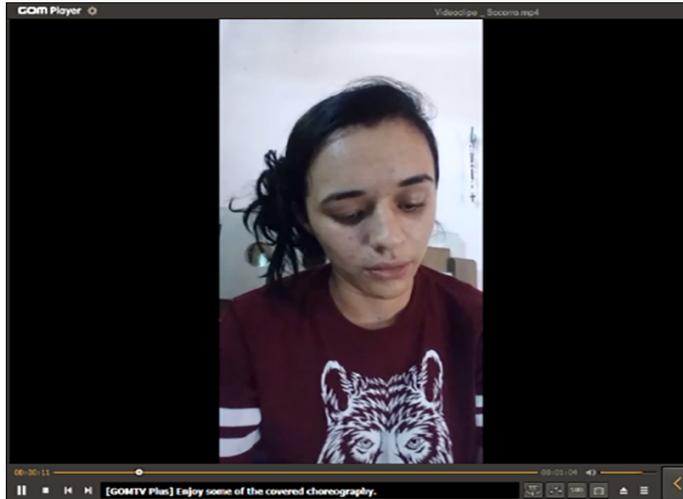
Fonte: acervo da pesquisa (2020).

**Figura 9:** Vídeo com o aluno comentando o poema “A arte de ser feliz”, de Cecília Meireles



Fonte: acervo da pesquisa (2020).

**Figura 10:** Vídeo com a aluna comentando o poema “O velho e a flor”, de Vinícius de Moraes



Fonte: acervo da pesquisa (2020).

A partir dos vídeos curtos postados para os colegas, foram produzidos comentários pelos alunos recebedores que atestam a eficiência do material produzido no que tange ao estímulo para leitura do poema comentado e de outros do mesmo autor. Reproduzimos, aqui, três desses comentários a título de exemplificação:

O trabalho da minha colega K. M. P. S. se deu a partir de três poemas do poeta Vinícius de Moraes. Achei ótima a interpretação em relação aos textos escolhidos e lidos por ela. Pois, contribuiu para que não só soubesse de que tratam os poemas bem como me motivaram à leitura. Enfim, as suas produções ficaram muito bem organizadas!

L., lindo este seu comentário do poema de Adélia Prado. Vou pesquisar outros poemas dela”.

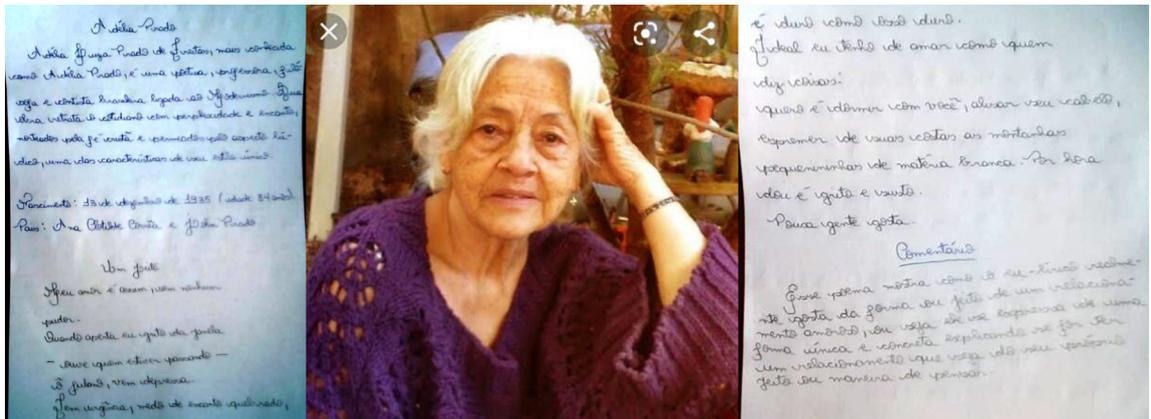
R., o modo com o qual você falou do poema me ajudou a entendê-lo mais. Você é top, meu amigo!

A finalização da sequência didática pedia que os alunos lessem a biografia do(a) autor(a) cujos poemas tinham sido lidos, ilustrados e comentados por eles, além de escolher e ler outro poema para realizar uma apresentação em um sarau virtual viabilizado por meio dos grupos de *WhatsApp*, destacando a temática do poema e contextualizando-a a partir do local onde vivem. Também foi solicitado aos discentes que destacassem aspectos do estilo textual da obra lida, focados na expressividade e nos efeitos de sentido alcançados pelo(a) poeta nos poemas trabalhados.

Assim, no sarau que finalizou a sequência didática, os aprendentes expuseram notas biográficas e fotos dos poetas e poetisas pesquisados, os poemas escolhidos e os comentaram por escrito e oralmente. Também, tiveram oportunidade de

apresentar seus pontos de vista em relação às atividades realizadas e aos produtos construídos por todos no decorrer da aplicação do projeto, construindo-se, assim, uma forma de autoavaliação do trabalho escolarizado. Seguem imagens relacionadas à esta ação:

**Figura 11:** Nota biográfica, foto e poema “Um jeito”, de Adélia Prado, seguidos do comentário do texto lido



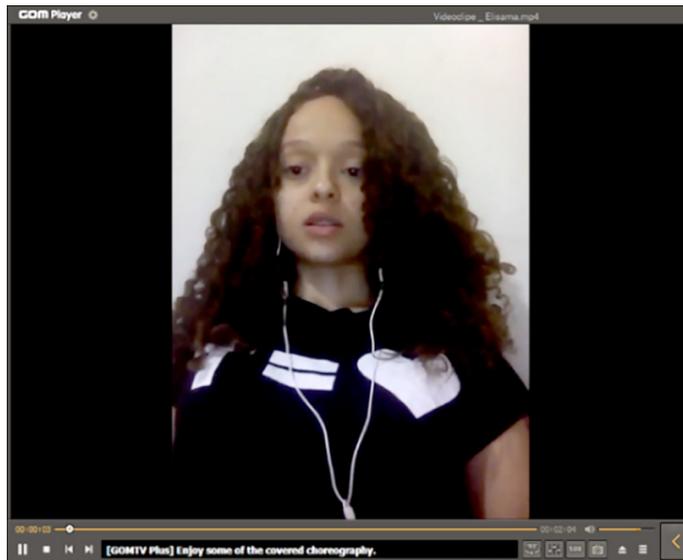
Fonte: acervo da pesquisa (2020).

**Figura 12:** Nota biográfica, caricatura e poema “Retrato”, de Cecília Meireles, seguidos do comentário do texto lido



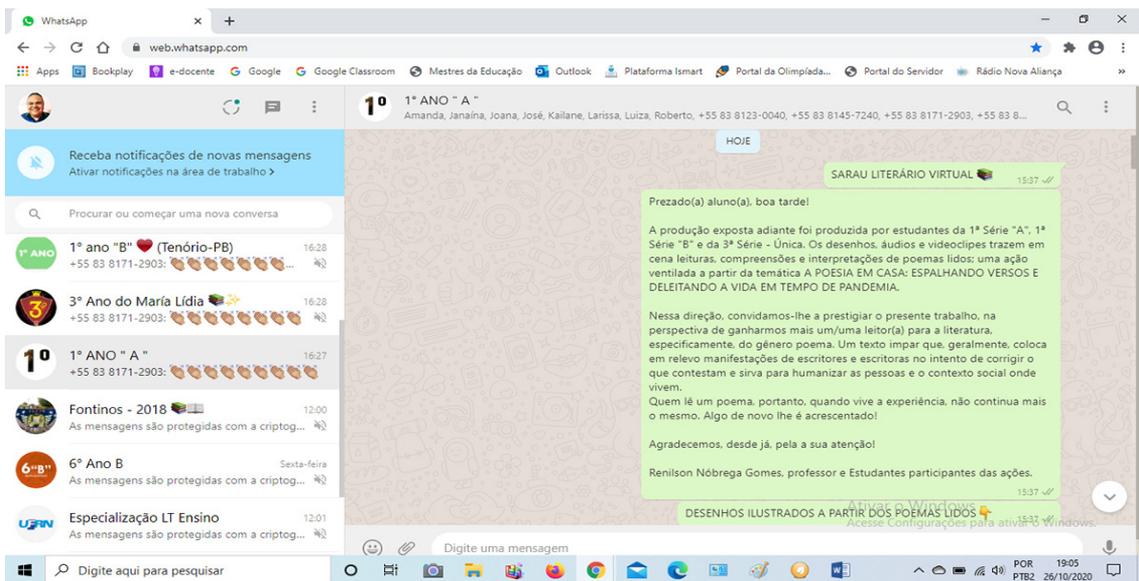
Fonte: acervo da pesquisa (2020).

**Figura 13:** Vídeo com aluna apresentando o poema “Impossível”, de Florbela Espanca, no Sarau Literário



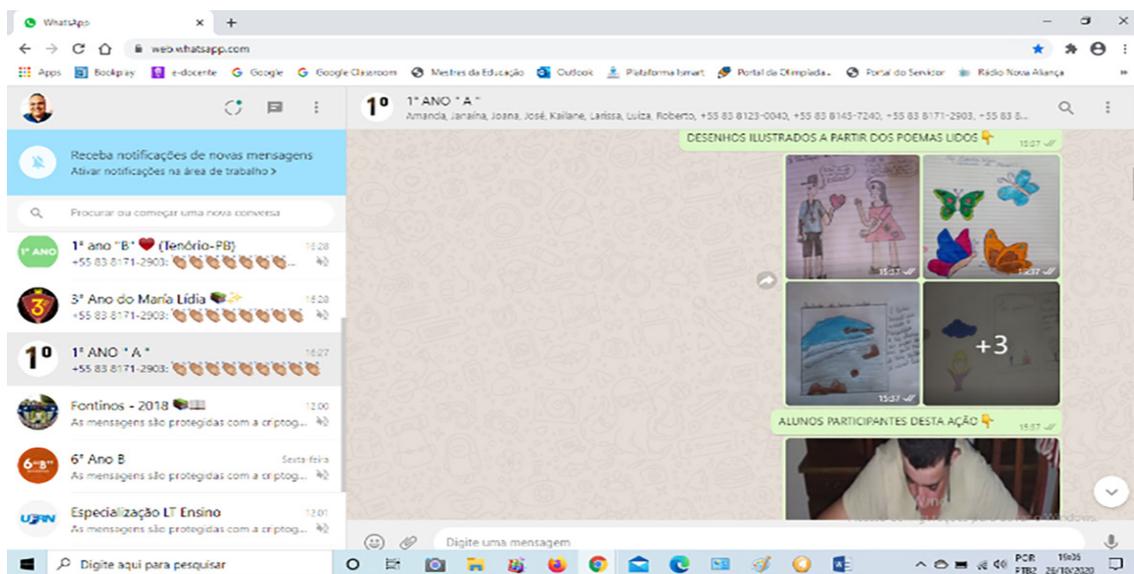
Fonte: acervo da pesquisa (2020).

**Figura 14:** Imagem do sarau virtual



Fonte: acervo da pesquisa (2020).

**Figura 15:** Outra imagem do sarau virtual



Fonte: acervo da pesquisa (2020).

Dentre os muitos comentários postados no grupo do sarau virtual, selecionamos alguns que refletem o êxito da sequência didática realizada:

“Excelente trabalho acabo de visualizar. Uma alternativa encontrada para que as práticas de leitura e um dos eventos de nossa escola dessa continuidade, neste tempo de pandemia” (Gestora Escolar).

“Parabéns, R. Belo trabalho com a poesia. Esse momento de aliar o sentido ao desenho ficou excelente. Continue adaptando e aplicando em outras turmas. Assim, vai despertando o sentimento desses alunos” (Professora de instituição externa ao trabalho).

“Como não gosto de falar em público, gostei muito quando gravei meus comentários sobre os poemas que li e vi que era capaz. Um registro que marcou meus estudos” (Aluno participante do projeto).

“Foi difícil produzir os vídeos, pois a vergonha bateu e achava que não iria conseguir. Mas deu certo. Uma experiência que valeu a pena” (Aluna participante do projeto).

“Adorei a escritora e seus poemas que meu filho escolheu. Já me acostumei em ouvi-lo lendo para mim ou através dos áudios que recebo para dizer se ele gravou bem” (Mãe participante do evento).

Ao final do desenvolvimento da sequência didática, podemos elencar alguns aspectos positivos do trabalho realizado, a saber:

- a) os estudantes demonstraram prazer em ler poemas, bem como capacidade de compreensão e interpretação somada à habilidade para produzir desenhos, *podcasts* e vídeos com recursos de que já dispunham;
- b) os alunos demonstram ter alcançado um nível de fruição na leitura que superou a obrigatoriedade da atividade didática em si;
- c) os trabalhos realizados influenciaram os interlocutores dos *podcasts* e vídeos a ler e se interessar por autores antes desconhecidos para eles;
- d) houve inesperado e profícuo envolvimento dos familiares, uma vez que, tanto em suas casas quanto pelos ambientes virtuais, os estudantes liam poemas para suas mães e irmãos. Assim, os familiares acabaram também se inserindo e participando das atividades implementadas;
- e) esses resultados foram obtidos em pleno isolamento social, permitindo que os estudantes continuassem interagindo com os colegas, deleitando-se e permitindo a outros enfrentar um tempo difícil e repleto de más notícias, com a leitura e divulgação de conhecimento artístico;
- f) finalmente, os resultados obtidos extrapolaram o ambiente escolar e se “eternizaram” no ambiente virtual, podendo ser acessados e reaccessados sempre que os alunos desejem, bem como compartilhados com novos amigos, parentes distantes e outras pessoas que se interessem pelo tema ou, simplesmente, tenham a curiosidade de ver o trabalho construído pelos alunos. Assim, esses alunos não contribuíram apenas e exclusivamente com sua própria formação, mas produziram bens de conhecimento mais duráveis que se perpetuam para fora dos muros da escola e que servem para mais do que a mera atribuição de notas.

Finalizando a descrição da sequência didática, é interessante ressaltar que os empecilhos para efetivar as ações narradas foram desprezíveis se comparados aos resultados obtidos. Isto nos instiga a dar continuidade à aplicação dessa sequência em um tempo futuro, pós-pandemia, através do acréscimo de outras práticas, da proposta de outros produtos de oralidade a serem construídos e da realização de eventos presenciais com *performances* face a face que exijam ainda mais da oralidade dos alunos.

Tal motivação se dá graças as orientações curriculares dos PCN-LP e da BNCC, bem como das lentes teóricas dos autores citados, a exemplo de: Dolz, Schneuwly e Haller (2004); Antunes (2009); Ferrarezi Jr. (2014); Carvalho e Ferrarezi Jr (2018), no tocante ao que pontuam sobre a escolarização da oralidade em sala de aula na educação básica, e os apontamentos sobre os dois gêneros discursivos produzidos no decorrer da realização do projeto, a saber: conceito, função, características e importância do vídeo e *podcast*.

A soma de tais saberes, por fim, deu-se de modo singular na idealização, produção e aplicação da prática de ensino em abordagem, além de deixar a motivação para retomarmos a prática escolarizada, tendo em vista a importância da

dedicação de um espaço em sala de aula para o trabalho com a oralidade, ainda não tratada, em muitas salas de aulas, como a escrita.

#### **4 Considerações finais**

Vivências escolares, na Educação Básica, como a que aqui apresentamos, revelam a dificuldade que o aluno tem de fazer uso da oralidade formalizada na sala de aula. Isso aparenta reforçar a tese de que ele vem à escola para aprender a escrever, pois prefere se manter em silenciamento na escola. Esse silêncio, por parte do estudante, revela justamente o oposto: que há necessidade de que a escola proporcione oportunidades sólidas e sistemáticas para que seus alunos desenvolvam essa competência comunicativa de forma mais ampla.

Como balizado pelas diretrizes curriculares das quais tratamos (PCN-LP e BNCC) e pelos teóricos citados, entre tantos cientistas que estudam a importância da oralidade para a vida do indivíduo, assim como ocorre com a escrita, a fala também deve ser didatizada. Isso se dá, principalmente, quando temos em vista que sua aprendizagem em contexto familiar, na maioria dos casos, não atende às situações que exigem um domínio linguístico mais complexo.

Assim, torna-se necessário que se efetive um trabalho didático pedagógico com foco, primeiramente, em preencher lacunas correspondentes as que o aluno traz a escola. Conforme colocado anteriormente, a fim de que ele possa desenvolver uma formação a qual venha aplicar os conhecimentos aprendidos na escola à sua vida. Atividades com caráter lúdico, que envolvam os estudantes e sua turma, são uma opção interessante e podem ser realizadas a partir de recursos tecnológicos hoje disponíveis para os alunos, sem custos adicionais e com o adentramento nas novas tecnologias de informação e comunicação. Um exemplo desse tipo de ação pedagógica é este que trouxemos no relato de uma experiência a partir do *podcast* e do vídeo.

Vencida a barreira inicial da timidez e da falsa sensação de incapacidade por parte do próprio aluno, pode-se partir para um ensino mais complexo dos mais diferentes gêneros orais que os alunos farão uso em sua vida cidadã, bem como oferecer eventos e interlocutores reais aos quais eles possam dirigir as suas produções, seja em formato face a face como, por exemplo, em debates, entrevistas e mesas-redondas, seja em interações indiretas, como nos dois gêneros ilustrados na experiência aqui relatada - ou outros que possam ser gravados, exibidos e assistidos sem a presença pessoal dos interlocutores.

Finalizando, ressaltamos que cabe aos sistemas de ensino uma profunda revisão da formação dos professores, das condições de docência nas escolas e dos objetivos do ensino escolar atual, oferecendo aos docentes apoio teórico e técnico adequados à nova realidade comunicacional do mundo e informando-os sobre como utilizar os novos recursos – muitas vezes já existentes na sala - no incremento de suas práticas de ensino.

# **ORALITY IN THE PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES: CURRICULAR AND THEORETICAL PERSPECTIVES IN AN EDUCATIONAL EXPERIENCE CARRIED OUT IN THE INTERIOR OF THE PARAÍBA**

**Abstract:** This article discusses about a classroom report that occurred remotely during the pandemic. Such teaching practice was carried out in the perspective of emphasizing a theoretical and didactic-pedagogical treatment for orality, recognizing the attention given to this, in basic education, later than writing. Thus, we aim to demonstrate that orality, in a school context, requires the choice of adequate and varied discourse genres, in addition to systematic methodological guidelines for productive teaching, bringing the didactic approach to speech closer to that which is effective with the written genres. Methodologically, we propose that students, assisted by the didactic proposal in focus, make and disseminate read poems and their respective authors (poets and poets) through video and podcast, instigating others to the practice of reading. Theoretically, we base the didactic proposal in focus on the guidelines of the National Curriculum Parameters of Portuguese Language (PCN-LP) and the National Common Curricular Base (BNCC), as well as the theoretical considerations of Antunes (2009), Carvalho and Ferrarezi Jr. (2018), among others. This classroom work was carried out in the interior of Paraíba, whose digital genres used as a teaching and learning resource are frequently used by the subjects involved in the research. As a result, finally, we identified that orality, at school, requires the choice of appropriate and varied discourse genres, in addition to the student's interest, and methodological guidelines that instigate and give the student the opportunity to use orality in the reported parameters, basing school treatment of the orality to what is effective with written genres. This could be seen in the several socialized videos and podcasts as the final product of the project "Poetry at home: spreading verses and delighting life in a pandemic time", and testimonials from the public to who the students sent such genres.

**Keywords:** Report; Orality; Common language teaching; *Podcast*; Video.

## **Referências:**

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR., Celso. *Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2018.

**CONCEITO DE VÍDEO**. 2012. Disponível em: <<https://conceito.de/video>>. Acessado em: 02 de janeiro de 2021.

CONEXÃO JOVEM. *O que é Podcast?*. Youtube, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tfTf8LZZX0M&feature=youtu.be>>. Acessado em: 02 de janeiro de 2021.

DE PIETRO, J.-F. e WIRTHNER, M. *Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français*. Tranel, 25, pp. 29-49, 1996.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. IN: SHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

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

FERRAREZI JR., Celso. *Pedagogia do Silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola, 2014.

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.

SAEED, Nauman. *Integration and acceptance of Web 2.0 technologies in higher education*. 2010. 200 f. Tese (Doctor of Philosophy) - Melbourne, Swinburne University of Technology, 2010. Disponível em: < <http://researchbank.swinburne.edu.au/vital/access/manager/Repository/swin:18535>>. Acesso em: 26 de maio de 2021.

Recebido em 23 de março de 2021

Aprovado em 15 de maio de 2021