



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO - CCE  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS  
CURSO DE LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS

Helena Quiroga Bacelar

**O lugar da oralidade na aula de Língua Portuguesa:** uma análise a partir de propostas de ensino implementadas no Estágio Supervisionado do curso de Letras Português

Florianópolis

2022

Helena Quiroga Bacelar

**O lugar da oralidade na aula de Língua Portuguesa: uma análise a partir de propostas de ensino implementadas no Estágio Supervisionado do curso de Letras Português**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Bacharelado em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Bacelar, Helena Quiroga Bacelar

O lugar da oralidade na aula de Língua Portuguesa: :  
uma análise a partir de propostas de ensino implementadas  
no Estágio Supervisionado do curso de Letras Português /  
Helena Quiroga Bacelar Bacelar ; orientadora, Isabel de  
Oliveira e Silva Monguilhott , 2022.

76 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Comunicação e Expressão, Graduação em Letras Português,  
Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Letras Português. 2. Língua Portuguesa. 3. Ensino de  
Língua. 4. Oralidade. I. , Isabel de Oliveira e Silva  
Monguilhott. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Graduação em Letras Português. III. Título.

Helena Quiroga Bacelar

**O lugar da oralidade na aula de Língua Portuguesa:** uma análise a partir de propostas de ensino implementadas no Estágio Supervisionado do curso de Letras Português

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Bacharelado em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas.

Florianópolis, 15 de julho de 2022.

---

Profa. Carla Regina Martins Valle, Dra.

Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Profa. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, Dra.

Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profa. Maria Izabel de Bortoli Hentz, Dra.

Avaliadora

Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profa. Izete Lehmkuhl Coelho, Dra.

Avaliadora

Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho à minha versão de cinco anos que já sonhava em ser professora.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus que me deu a vida e a tem sustentado desde então.

Sem que essas palavras sejam suficientes para expressar o tamanho da minha gratidão, agradeço à professora Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott pela orientação, pela confiança, pela dedicação, por me abrir portas e me permitir explorar o mundo da pesquisa acadêmica. Agradeço por me acompanhar nos momentos mais importantes da minha jornada e por me ajudar a construir a professora que um dia serei.

À professora Maria Izabel de Bortoli Hentz pela orientação carinhosa desde 2018 e por tudo o que gentilmente me ensinou marcando a minha vida e me inspirando profundamente.

Aos meus pais pelo apoio incondicional durante esses 23 anos e, em especial, nos últimos 6 por me permitirem estudar e realizar os meus sonhos. À minha mãe por ser a minha melhor amiga e ao meu pai por ser meu porto seguro.

À minha irmã por me inspirar a ser mais forte, por me ensinar que existe amor onde comumente não se vê e por confiar nos meus conhecimentos.

Ao Paulo, meu companheiro para toda a vida, por não soltar da minha mão em nenhum segundo desse processo, por me ouvir, aconselhar, incentivar, acolher e por sempre me mostrar que o mundo é maior do que a minha bolha.

À vó Elir por financiar as minhas leituras e ser a minha companheira nesse mundo da literatura.

À vó Alice por me ensinar que existe força na delicadeza e que o amor é bonito até quando dói.

Ao vó Quiroga por me ensinar a questionar e argumentar.

Ao vó Getúlio por me ensinar que a beleza da vida está em ser vivida e não controlada.

À Dinda Lu por ser a minha inspiração na vida, na profissão e no mundo acadêmico.

À Júlia pelo incentivo e pela amizade que eu sempre procurei sem saber que procurava.

À minha psicóloga por me ajudar a encontrar a mulher que existe dentro de mim.

A cada professor e professora que abriu o caminho por onde passei e em especial àquelas que marcaram a minha graduação de forma inesquecível: à incrível Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, à icônica Tânia Regina Oliveira Ramos, à maravilhosa Fabiana Giovani e à inspiradora Izete Lehmkuhl Coelho por ter visto potencial em mim.

À Universidade Federal de Santa Catarina por todas as experiências proporcionadas e conhecimentos adquiridos.

Por fim, agradeço a mim por ter sido corajosa nos momentos desafiadores, por ter perseguido o sonho da docência desde pequena e por ter perseverado para concluir mais um ciclo importante na realização deste sonho.

*A língua é o instrumento mais poderoso e mais barato de transformação de qualquer sociedade. Quando todos entendermos isso, ouvir, falar, ler e escrever serão tratados como sagrados direitos de todo brasileiro e de toda brasileira, a escola será um ambiente de verdadeiro aprendizado e as práticas de silenciamento serão banidas de nossos sistemas escolares, tanto para alunos, como para docentes. (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 158 grifo dos autores)*

## RESUMO

O presente trabalho analisa o lugar da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, de um modo geral, e em propostas de ensino na forma de relatórios finais de Estágio Supervisionado do curso de Letras Português, de um modo específico, objetivando investigar como essa prática de uso da língua é tratada nos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa e nos textos científicos da área, como são desenvolvidas as atividades com essa prática nas propostas de ensino analisadas e como se deu o trabalho com essa prática na modalidade remota de ensino adotada em razão do isolamento social, imposto pela pandemia da covid-19. Dessa maneira, o estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, de base interpretativista, já que foram adotadas a análise documental e a pesquisa bibliográfica como procedimentos metodológicos. Observou-se que os documentos orientadores e os textos científicos da área de ensino de língua apontam para a importância de um trabalho pautado nos usos reais da língua e que contemple as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística promovendo atividades igualmente sistematizadas com cada uma, visando à ampliação da competência comunicativa dos estudantes para uma plena participação social. Em contrapartida, constatou-se que as atividades com a oralidade presentes nas propostas de ensino analisadas, apesar de aparecerem em maior número, são menos sistematizadas já que, em geral, se tratam de eventos de oralização informais que servem de suporte para um trabalho mais sistematizado com outras práticas de uso da língua. No ensino remoto, por sua vez, verificou-se que, na maior parcela de propostas analisadas, as atividades com a oralidade perdem espaço já que as interações informais percebidas na modalidade presencial, passam a ser mediadas pela escrita.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Ensino de língua. Oralidade.

## ABSTRACT

The present work analyzes the place of orality in Portuguese Language classes, in general, and in teaching proposals in the form of final reports of Supervised Internship of the Portuguese Letters course, in a specific way, aiming to investigate how this practice of use of the language is treated in the guiding documents of the teaching of Portuguese Language and in the scientific texts of the area, how the activities with this practice are developed in the analyzed teaching proposals and how the work with this practice took place in the remote teaching modality adopted due to the social isolation imposed by the covid-19 pandemic. In this way, the study is configured as a qualitative research with an interpretive basis, since document analysis and bibliographic research were adopted as methodological procedures. It was observed that the guiding documents and scientific texts in the area of language teaching point to the importance of a work based on the real uses of the language and that contemplates the practices of reading, writing, orality and linguistic analysis promoting activities equally systematized with each one aimed at expanding students' communicative competence for full social participation. On the other hand, it was found that the activities with orality present in the analyzed teaching proposals, despite appearing in greater numbers, are less systematized since, in general, they are informal oralization events that serve as support for a more efficient work systematized with other language use practices. In remote teaching, in turn, it was found that, in most of the proposals analyzed, activities with orality lose space since the informal interactions perceived in the face-to-face modality are mediated by writing.

**Keywords:** Portuguese Language. Language teaching. Orality.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Divisão das propostas de ensino segundo o nível e o eixo organizador de ensino	27
Quadro 2 - Tratamento das práticas de interação oral, segundo a BNCC.....	33
Quadro 3 - Exemplos de atividades menos sistematizadas com a oralidade.....	37
Quadro 4 - Gêneros orais sugeridos pelos documentos orientadores do ensino de língua portuguesa divididos por campos de atuação.....	43

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>16</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>26</b>
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>28</b>
4.1 O INÍCIO DE TUDO.....	28
4.2 TEORIA E PRÁTICA: COMO A ORALIDADE É APRESENTADA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES E NOS TEXTOS CIENTÍFICOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMA COMO ESSA PRÁTICA É TRABALHADA PELOS ESTAGIÁRIOS.....	34
4.3 O ENSINO REMOTO E A ORALIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE PROPOSTAS DE ENSINO IMPLEMENTADAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19.....	57
4.4 EM BUSCA DE SOLUÇÕES: O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO ALTERNATIVA PARA UM ENSINO MAIS SISTEMATIZADO DA ORALIDADE.....	64
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>76</b>
<b>ANEXO A - Propostas de ensino mencionadas ao longo do trabalho e que se constituíram como materiais de consulta .....</b>	<b>78</b>
<b>ANEXO B - Apresentação da Antologia de Lendas Urbanas ilustradas.....</b>	<b>82</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde 2019 a pesquisa "O ensino de Língua Portuguesa no Estágio Supervisionado do curso de Letras Português" tem sido desenvolvida no Programa Institucional de Iniciação Científica, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, com o objetivo de analisar propostas de ensino na forma de relatórios finais de estágio. Tal análise buscou identificar quais pressupostos teóricos norteiam a prática dos estagiários, qual o foco organizador do trabalho com as práticas de uso da língua e como esse trabalho acontece, com a finalidade de que essas propostas constituam um acervo didático-pedagógico disponibilizado no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina para consulta por parte de estagiários e professores da educação básica.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foram coletados e analisados 105 relatórios de estágio realizados de 2011 a 2021, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas disciplinas de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I e Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II<sup>1</sup>, respectivamente, - do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa<sup>2</sup> da Universidade Federal de Santa Catarina<sup>3</sup> - sob a orientação da Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott e da Profa. Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz. Os resultados obtidos com a análise das propostas de ensino apontaram que há coerência entre a prática dos estagiários e a teoria que eles apresentam como norteadora da prática, considerando as condições de produção e implementação das propostas de ensino. Já em relação ao eixo organizador das atividades com as práticas de uso da língua, percebeu-se que, dentre as sete possibilidades de organização levantadas, as propostas de ensino organizadas por gênero do discurso se sobressaíram em relação às outras.

No que se refere ao trabalho com as práticas de uso da língua, especificamente, observou-se que, em parte significativa das propostas de ensino, as atividades que envolvem o uso oral da língua se sobressaem na quantidade de vezes em que são realizadas em comparação com as atividades com as outras práticas de uso da língua. Entretanto, percebe-se que, na maior parte das propostas, essas atividades são menos sistematizadas já que, em geral, as atividades de oralidade acontecem atreladas às práticas de leitura e escrita, como leituras em voz alta e/ou dramatizadas, discussões sobre os materiais lidos e assistidos em aula,

1 A partir daqui referidas apenas como Estágio I e Estágio II.

2 A partir daqui referido apenas como Letras Português.

3 A partir daqui referida apenas como UFSC.

socialização das produções escritas em sarais ou rodas de conversa, escuta de áudios e vídeos etc. Sendo raras as propostas de ensino que apresentam um trabalho mais sistematizado e específico com algum gênero tipicamente oral como o debate e a entrevista, por exemplo.

Sendo o objetivo da aula Língua Portuguesa tornar o aluno competente para atuar socialmente por meio da língua de forma autônoma, crítica e reflexiva (ANTUNES, 2003) e sabendo que “é usando que se aprende a usar uma língua” (RAMOS, 1997, p. 20), é importante que o ensino de Língua Portuguesa se pautem em usos reais, isto é, o ensino de Língua Portuguesa deve se dar a partir de textos que tenham interlocutores e meio de circulação reais, que não sirvam apenas de treino, tanto na leitura, na escuta e na análise, quanto na produção e reflexão sobre os textos produzidos (ANTUNES, 2003; BRASIL, 2018; GERALDI, 1991).

Dessa forma, o ensino, a fim de ser contextualizado e significativo, deve acompanhar as práticas de uso presentes na sociedade visando a ampliação da competência comunicativa dos estudantes para uma atuação mais plena por meio da escrita, da leitura, da fala, da escuta e da reflexão sobre a língua. Essas práticas precisam ser trabalhadas de modo articulado (BRASIL, 1997), planejado e sistematizado, ou seja, envolvendo a eleição de metodologias coerentes, a continuidade, a regularidade e a progressividade (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018).

Entende-se que todas as práticas de uso da língua devem encontrar um lugar igualmente prioritário no planejamento das aulas, porque a menor sistematização das atividades que envolvem uma determinada prática leva ao não desenvolvimento de habilidades mobilizadas especificamente no uso dela. Isto é, um ensino menos cuidado da leitura, da escrita, da oralidade ou da análise linguística, significa privar o aluno de desenvolver habilidades necessárias a todos os indivíduos para uma participação social e política mais competente por meio da língua.

Nesse sentido, a menor sistematização das atividades que envolvem o uso oral da língua - observada nas 105 propostas de ensino analisadas - demonstra a necessidade de olhar atentamente para as aulas de Língua Portuguesa, de um modo geral, e para as propostas de ensino, de um modo específico, e questionar: Qual o lugar que a oralidade como prática de uso da língua ocupa na sala de aula de Língua Portuguesa? Além dessa questão, dado o contexto atual de mais de dois anos de pandemia da covid-19, em que medida o trabalho com

a oralidade ficou prejudicado na modalidade remota de ensino adotada em razão do isolamento social imposto pela pandemia da covid-19?

Para responder a essas questões foi delimitado o seguinte objetivo geral: Partindo dos resultados da pesquisa “O ensino da Língua Portuguesa no Estágio Supervisionado do curso de Letras Português”, analisar o lugar que a oralidade, como prática de uso da língua, ocupa nas aulas de Língua Portuguesa e nas propostas analisadas - materializadas na forma de relatórios finais de estágio produzidos nas disciplinas de Estágio I e II no curso de Letras Português da UFSC sob a orientação das Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott e Profa. Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz.

Com a finalidade de alcançar o objetivo acima descrito foram delimitados quatro objetivos específicos: i) Apresentar os resultados da análise das propostas de ensino de Língua Portuguesa implementadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott e da Profa. Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz materializadas na forma de relatórios finais de estágio das disciplinas de Estágio I e II no curso de Letras Português da UFSC em relação: às concepções de língua e de ensino de língua que fundamentam cada proposta de ensino, ao foco do ensino que organiza cada proposta e às atividades de escrita, leitura, oralidade e análise linguística presentes em cada proposta de ensino; ii) Investigar o lugar que a oralidade, como prática de uso da língua, ocupa nas propostas de ensino analisadas; iii) Discutir, com base nos documentos orientadores do ensino de língua e em textos científicos, o lugar que a oralidade, como prática de uso da língua, deve ocupar nas aulas de Língua Portuguesa; iv) Analisar como o trabalho com a oralidade se deu na modalidade remota de ensino adotada em razão do isolamento social imposto pela pandemia da covid-19.

Diante de tudo o que foi exposto, a relevância da pesquisa desenvolvida se justifica pelo fato de que, sendo o objetivo das aulas de Língua Portuguesa promover “um contato mais positivo do aluno com a língua que ele estuda, a fim de que saiba falar, ouvir, escrever e ler mais adequada e competentemente.” (ANTUNES, 2003, p. 13) é necessário, como já dito, que as práticas de uso da língua - escrita, leitura, oralidade e análise linguística - sejam abordadas de forma igualmente sistematizada.

Assim, frente à observada carência de sistematização no trabalho com a oralidade, é necessário refletir sobre o lugar que essa prática de uso da língua ocupa nas aulas de Língua Portuguesa e como ela é abordada pelos documentos orientadores do ensino. Além disso,

diante dos, praticamente, dois anos de aula na modalidade remota de ensino, é necessário analisar até que ponto o trabalho com a oralidade foi prejudicado. O caminho percorrido teve como finalidade buscar rotas para a maior sistematização das atividades que envolvem o uso oral da língua objetivando o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes com vistas à sua participação social e política.

Em relação às propostas de ensino analisadas, a hipótese é de que o trabalho com a oralidade se sobressaia em número, mas seja menos sistematizado porque as atividades que envolvem essa prática se constituem como eventos de oralização informais, em que não há reflexão sobre os usos orais, já que os gêneros orais não são, na maior parcela das propostas, objeto de ensino. Em se tratando da modalidade remota de ensino, a hipótese é de que as interações que envolvem o uso oral da língua tenham passado a ser mediadas pela escrita por conta das especificidades do ensino remoto e do ambiente virtual.

Na próxima seção se apresentam os pressupostos teóricos que norteiam o presente trabalho. A terceira seção apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. A quarta seção é dividida em quatro subseções em que: i) se contextualiza a pesquisa "O ensino de Língua Portuguesa no Estágio Supervisionado do curso de Letras Português" a partir da qual se obteve os dados, objeto de análise deste estudo; ii) se discute como a oralidade é apresentada nos documentos orientadores e nos textos científicos de ensino de Língua Portuguesa olhando de forma mais atenta para as propostas de ensino analisadas e para o trabalho com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa de um modo geral; iii) se investiga o trabalho com a oralidade na modalidade remota de ensino e iv) se analisa como a variação linguística pode ser uma alternativa para um ensino mais sistematizado com oralidade. Por fim, na última seção, se apresentam as conclusões dessa pesquisa.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

As concepções que fundamentam a pesquisa desenvolvida são aquelas apresentadas e defendidas nos documentos orientadores<sup>4</sup> do ensino de Língua Portuguesa em nível nacional - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) - e estadual - Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) -, portanto, esta seção inicia-se com

<sup>4</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/224827>. Acesso em 06 fev. 2022.

uma discussão sobre a concepção de linguagem adotada e sua relação com os gêneros do discurso, em seguida, trata dos eixos de ensino da língua (leitura, escrita, análise linguística) investigados nas propostas de ensino analisadas e, por fim, a oralidade, tema do trabalho.

Neste trabalho, toma-se a língua como interação sociodiscursiva entre dois ou mais sujeitos organizados socialmente situados em uma realidade histórica e cultural que se materializa por meio de enunciados orais ou escritos. Tais enunciados têm natureza social (VOLÓCHINOV, 2017, p. 216) já que todo enunciado possui falante e um interlocutor, sendo assim, são também bilaterais porque são determinados tanto por quem o profere quanto por seu destinatário. Além disso, são sempre dotados de conteúdo e significação ideológica, além de sempre estar respondendo a algo que já foi dito anteriormente, ou seja, cada enunciado está sempre interagindo com outros enunciados (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184).

Ademais, esses enunciados se organizam na forma de gêneros do discurso que circulam em determinados campos da atividade humana, como explica Bakhtin (2016):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2016, p. 11-12)

Dessa forma, todo o enunciado se configura em um gênero do discurso que possui uma forma relativamente estável e circula em uma determinada esfera discursiva. Esses gêneros do discurso são extremamente variados e heterogêneos, dotados de estilo e composição temática e são escolhidos pelo falante levando em conta a finalidade, a especificidade do campo da comunicação discursiva em que a interação em questão se dá, o tema do discurso, a condição concreta da interação discursiva e os participantes da interação.

Nessa linha, os documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa definem a língua como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (BRASIL, 1997, p. 20). Além disso, postulam que a linguagem, como atividade social, se constitui, para o falante, em uma forma de interagir e compreender o outro, o mundo e a si mesmo (SANTA CATARINA, 1998, p. 58), assim, o

sujeito à medida que interage por meio da língua está a formar a si mesmo e a colaborar na formação do outro.

Além do exposto, neste estudo concebe-se a língua como um objeto heterogêneo que está em constante variação por influência de fatores linguísticos e sociais. Entende-se que as diferentes variedades dentro de uma mesma língua são igualmente ordenadas e seguem a princípios lógicos de modo que os fenômenos de variação que podem ser observados são perfeitamente explicados cientificamente. Assim, admite-se que o prestígio e o estigma atribuídos a determinados falares não se dão por aspectos linguísticos, mas sim por parâmetros sociais ligados às relações de poder existentes na sociedade que originam os preconceitos sociais entre os quais se encontra o preconceito linguístico (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002; BAGNO, 2003; BORTONI-RICARDO, 2004; COELHO et al., 2010; ZILES; FARACO, 2015).

Na perspectiva do que foi apresentado, a BNCC defende um ensino de língua que vise “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67). Para tanto, os documentos orientadores defendem a centralidade do texto na definição dos objetivos e conteúdos de cada aula, já que é por meio dele que a língua se realiza.

Pela mesma razão, Geraldi (1991, p. 135) defende um ensino de língua em que a produção de textos seja tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada de toda aula de Língua Portuguesa. Esse texto que se torna a unidade de ensino da aula de Língua Portuguesa deve ser um texto real “que estabelece um 'ponto de encontro' entre dois sujeitos historicamente presentes num aqui e num agora definidos. É o texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidades, que não acontece apenas para servir de treino.” (ANTUNES, 2009, p. 39).

Assim, a fim de ampliar as potencialidades comunicativas dos alunos, o que deve se constituir no eixo organizador das aulas de Língua Portuguesa é o ensino e a aprendizagem das práticas de uso da língua - escrita, oralidade, leitura e análise linguística<sup>5</sup> - tendo, em cada uma, o texto como ponto de partida e chegada. Os PCNs definem que o planejamento das aulas deve levar em conta a totalidade dessas práticas, ou seja, não se pode apresentá-las de

<sup>5</sup> Vale ressaltar que nos projetos de docência aquilo que é denominado tema no contexto da pesquisa desenvolvida foi entendido como foco que organiza a proposta de ensino, que pode vir a ser um tema propriamente dito, um gênero do discurso, um tipo textual, um gênero ou movimento literário, por exemplo.

forma fragmentada porque assim os estudantes podem não reconhecê-las (BRASIL, 1997, p. 36). Dessa maneira, embora em determinados momentos seja necessário focar uma prática específica para que se compreenda o funcionamento da língua, é necessário que as práticas sejam trabalhadas de forma articulada pois é assim que elas acontecem fora da aula.

Além da totalidade com a qual devem ser trabalhadas, essas práticas devem ser situadas, isto é, contextualizadas já que são práticas que derivam da vida social e isso deve se dar em contextos que sejam significativos para os estudantes (BRASIL, 2018, p. 84). Por essa razão a BNCC divide o trabalho com cada prática por campos de atuação que contemplem aspectos relevantes quanto ao uso da língua na escola e fora dela. A partir desses campos são selecionados os gêneros, as atividades, os procedimentos, etc. Dito isso, é necessário refletir de forma breve sobre o trabalho com cada prática de uso da língua e em especial o trabalho com a oralidade.

A escrita como uma modalidade de uso da língua está a serviço da comunicação, isto é, ela cumpre uma função comunicativa socialmente relevante (ANTUNES, 2003, p. 47), é nessa perspectiva que ela deve ser ensinada, fazendo com que o aluno se constitua como autor dos seus textos e como um sujeito que participa da sociedade por meio de textos escritos. Além disso, conceber essa prática de uso da língua como interação supõe o entendimento da escrita como processo e não como produto, isto é, a escrita não é apenas o texto em si ou apenas o ato de escrever, mas o movimento de planejar, escrever, revisar e reescrever. Essas etapas do processo contam ainda com aspectos como o tema do texto, o público alvo, o gênero do discurso, a esfera de comunicação em que o texto vai circular, o objetivo, as condições dos leitores e o grau de formalidade da escrita, por exemplo (ANTUNES, 2003, p. 56; SANTA CATARINA, 1998, p. 85).

Nesse sentido, Geraldi (1991) coloca que para produzir um texto em qualquer modalidade é preciso que

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto o sujeito diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1991, p. 137)

Desse modo, em uma aula de Língua Portuguesa em que a concepção de língua que norteia a prática é a da interação social, as unidades de ensino de escrita devem prever etapas prévias ao ato de escrever - o planejamento - assim como etapas posteriores - a revisão e a publicação. Ademais, conceber a escrita, dentro de uma perspectiva sócio-interacionista e

considerá-la uma atividade processual leva, necessariamente, à noção de intertextualidade e ao entendimento de que todo texto oral ou escrito é um elo na cadeia discursiva. Ou seja, ele não é o primeiro texto, mas um texto, dentre todos os que já foram proferidos ou escritos na história do mundo e em maior ou menor grau responde àqueles que o precedem, ecoa esses textos e entra, assim, em uma relação de intertextualidade com eles (BAHKTIN, 2016, p. 26).

Nesse mesmo sentido, a leitura também é interação, pelo encontro das ideias, dos elos da corrente discursiva, uma vez que o leitor tem a possibilidade de participar cooperativamente “na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor.” (ANTUNES, 2003, p. 66). Nessa linha, Geraldi (1991) defende a leitura como um processo dialógico em que o autor e o leitor se encontram, por meio do texto, em uma analogia de mãos - do autor e do leitor - que com seus fios próprios tecem, no texto, um bordado. “São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecitura do mesmo e outro bordado.” (GERALDI, 1991, p. 166). Esse encontro de fios é que possibilita a interlocução entre o autor e o leitor de modo a produzir a cadeia de leituras já que “o sentido do texto é algo que se constrói; ele não está depositado no texto aguardando uma possibilidade de extração” (SANTA CATARINA, 1998, p. 68).

Além disso, se entende que as leituras na aula de Língua Portuguesa devem estar atreladas à produção de textos para suprir necessidades e gerar necessidades, ou seja, para “ter o que dizer” e para que o aluno se aproprie das diferentes possibilidades e “estratégias de dizer”, isto é, se aproprie das especificidades da escrita (GERALDI, 1991, p. 188).

Importante destacar que na BNCC a prática da leitura é tomada em um sentido mais amplo, considerando como texto passível de ser lido não somente o escrito, mas também as imagens estáticas ou em movimento e o som. Ademais, o documento coloca que a prática de leitura possibilita

fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 71)

Em vista disso, a leitura vem a ser uma atividade que oportuniza o acesso ao conhecimento produzido (ANTUNES, 2003, p. 70) já que é a porta que dá acesso à palavra que se tornou pública, ela expressa o respeito ao princípio democrático de que todos têm

direito à informação e é condição para o exercício pleno da cidadania, promovendo, portanto, a inclusão social uma vez que o acesso à palavra escrita é uma maneira de partilhar do poder social (ANTUNES, 2009, p. 193).

Na linha do que foi exposto, a análise linguística - “momentos de exploração da língua a partir dos conhecimentos epilinguísticos e das atividades realizadas com textos no âmbito da escola e fora dela” (SANTA CATARINA, 1998, p. 85) - deve estar necessariamente vinculada aos textos produzidos e lidos em sala de aula, isto é, os textos escritos e lidos pelos alunos devem ser o ponto de partida das reflexões sobre a língua e as “estratégias do dizer”, essa reflexão, por sua vez, deve conduzir à reescrita dos textos escritos pelos alunos (GERALDI, 1991).

É necessário que o ensino das categorias gramaticais, que compõem esse eixo, se dê sobre as funções dessas categorias e esteja à serviço da interação social, ou seja, que o ensino se dê sobre os usos reais da língua e não sobre frases isoladas e descontextualizadas. Dessa forma, o importante é que o olhar esteja voltado para os usos dessas categorias em enunciados reais, que se observe os sentidos provocados, as conclusões estabelecidas, as informações retomadas, entre tantas possibilidades. Esse entendimento de como deve acontecer o ensino de gramática está ancorado na noção de que as regras gramaticais não existem em função de si mesmas, "mas em função do que as pessoas falam, ouvem, lêem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua." (ANTUNES, 2003, p. 89).

Não obstante, a análise linguística deve caminhar na direção do reconhecimento e da valorização das diversas variedades da Língua Portuguesa em que os textos podem ser produzidos, de forma oral ou escrita, fazendo com que os alunos compreendam qual a variedade mais adequada para cada contexto de produção. Além disso, a reflexão sobre a língua deve levar em consideração a discussão sobre o preconceito linguístico a fim de combatê-lo de forma que o sujeito compreenda “pelo contexto social, as variedades linguísticas com que se defronta pelos contatos humanos, e respeitá-las, o que significa respeitar os membros da sociedade.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 72).

Em relação à oralidade, é necessário iniciar colocando que a linguagem, especificamente a fala, é característica fundamental da espécie humana e determinante para a construção da identidade dos sujeitos, a maneira como os indivíduos falam, suas vozes, timbres, variedades linguísticas etc são um retrato do que o indivíduo é.

Assim a oralidade de cada um é um patrimônio pessoal e intransferível construído ao longo de toda a existência [...]. Nossa oralidade nos conecta com o mundo e nos representa como um ser-no-mundo, um ser peculiar, único, complexamente singular. A oralidade é, portanto, mais do que a parte central de uma fórmula boba do tipo “emissor-receptor”, ela é muito mais do que a parte da linguagem que Saussure gostava de estudar ou a forma mais comum de comunicação humana - ela é parte de uma fórmula nada boba, nada simples e nada desprezível, uma fórmula incopiável e irreduplicável chamada “eu”. Negar a alguém sua oralidade é negar-lhe o seu eu. E negar a alguém o seu eu é, obviamente, condená-lo à infelicidade. (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 17)

Dessa maneira, quanto ao ensino da oralidade, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), afirmam que é importante ensinar o aluno a se responsabilizar pelo que se diz, entendendo a fala como um ato de valor social, mantendo a cooperatividade no diálogo, a civilidade, o respeito ao outro e à diversidade e o apreço pela verdade, de maneira que os alunos possam falar e ouvir competentemente nas diferentes situações sociais com responsabilidade e autonomia, de modo crítico e reflexivo.

A escola precisa ser um ambiente de discussão social permanente em que os alunos sejam levados a entender as consequências de suas falas para o bem e para o mal [...]. Ao dedicar tempo das atividades regulares para tratar desse tema, a escola não apenas dará uma contribuição inestimável à sociedade, como evitará incontáveis problemas internos que enfrenta hoje apenas pelo fato de os alunos não terem sido corretamente educados para as “artes” da oralidade. Ao evitar esses temas, a escola dá um tiro em seu próprio pé. E depois reclama que não consegue trabalhar direito porque está mancando. (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 70)

Diante do que vem sendo discutido, os PCNs apontam que, por se dar no espaço doméstico, acredita-se que o ensino e a aprendizagem da oralidade não são tarefa da escola, e nesse sentido as situações de ensino vêm propondo o uso da modalidade oral da língua unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos. Antunes (2003, p. 24) também aponta esse mesmo problema, “a omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar”, quando analisa o lugar da oralidade na sala de aula e acrescenta que essa “crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula” leva a

[...] uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada; nesse contexto, predominam os registros coloquiais, como a “conversa”, “a troca de ideias”, “a explicação para o colega vizinho” etc. Na verdade, o trabalho se restringe à reprodução desses registros informais, sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece. (ANTUNES, 2003, p. 25)

Assim, as atividades que envolvem o uso oral da língua devem ser propostas na intenção de dar condições para que os alunos desenvolvam a sua competência comunicativa, que tem como um dos seus aspectos “o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de

interlocução oral e escrita.” (BRASIL, 1997, p. 23), em outras palavras, “[...] a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73).

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 74 e 76), essa competência permite que o falante escolha, entre os recursos comunicativos - normas linguísticas e culturais - de que dispõe e os adeque atendendo às exigências de um determinado evento comunicativo levando em conta o ambiente, o interlocutor, o tópico da conversa e o papel social que está desempenhando. Esses recursos comunicativos viabilizam o ato de fala, já que para falar o enunciador necessita de recursos gramaticais e lexicais e de estratégias retórico-discursivas, por exemplo, e são ampliados de acordo com o grau de dependência contextual (maior ou menor uso de informações implícitas), o grau de complexidade do tema abordado e a familiaridade que o enunciador tem com a tarefa comunicativa. A autora ainda afirma que:

As pessoas vão adquirindo recursos comunicativos à medida que vão ampliando suas experiências na comunidade onde vivem e passam a assumir diferentes papéis sociais. Mas a escola tem uma função muito importante no processo de aquisição desses recursos. As crianças, quando chegam à escola, já sabem falar bem a sua língua materna, isto é, sabem compor sentenças bem formadas e comunicar-se nas diversas situações. Mas ainda não têm uma gama muito ampla de recursos comunicativos que lhe permita realizar tarefas comunicativas complexas em que se exija muita monitoração. *É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos*, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74, grifos da autora).

Isto é, todo falante já é competente na sua língua materna, entretanto, à medida que o sujeito vai desempenhando ações mais diversificadas e complexas na sociedade, tem de atender às normas dos novos domínios de interação social que passa a frequentar. Nesses domínios, o indivíduo muitas vezes é submetido às exigências de eventos de fala mais monitorados e mediados pela escrita.

Assim, é importante que a escola dê ao aluno condições de reconhecer se a situação comunicativa de que está participando se trata de um evento de letramento, mediado pela língua escrita, e que exige maior monitoração e o uso de uma variedade linguística mais próxima daquelas socialmente valorizadas ou se trata-se mais de um evento de oralidade, em que não há diretamente uma influência de textos escritos e, portanto, a fala pode ser menos monitorada e variedades linguísticas mais informais podem ser utilizadas (BORTONI-RICARDO, 2004).

Segundo a autora, “[...] o grau de monitoração que um falante pode conferir à sua fala vai depender dos recursos comunicativos que ele já adquiriu, no contato com a língua escrita e com eventos monitorados de linguagem oral.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 29). Dessa forma, percebe-se que não apenas proporcionar o contato com a língua escrita é papel da aula de Língua Portuguesa, mas também o de propiciar momentos em que o uso oral da língua necessite de monitoração a fim de que o aluno adquira e exercite os recursos comunicativos que lhe permitam adequar a sua fala às diferentes situações comunicativas dando-lhe condições de atuar de forma competente em práticas sociais especializadas.

Para tal é necessário que o professor não assuma um discurso autoritário, transformando-o em instrumento de poder e regulação, mas que valorize os saberes dos alunos, sua realidade linguística, seus conhecimentos linguísticos, seu universo sócio-histórico e suas manifestações variacionais de linguagem (SANTA CATARINA, 1998, p. 67) dando ao aluno a oportunidade de se expressar oralmente. Nesses momentos, “o aluno é ora locutor, ora alocutário, como alguém que, na disputa das vozes, aprende mais do que conteúdos, aprende a constituir-se enunciativo” (BORTOLOTTI, 1998, p. 105) e o discurso se constrói sem que haja predominância de papéis enunciativos.

Além de promover eventos de oralização em que o conhecimento se produza de forma conjunta, é necessário que se proporcione momentos de reflexão sobre os usos orais dada a complexidade que envolve a oralidade. Dessa maneira, a BNCC aponta que, no tratamento das práticas de interação oral, é necessário levar o aluno a refletir sobre as condições de produção dos textos orais, a compreender textos orais, a produzir textos orais, a compreender os efeitos de sentidos provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos e a analisar a relação entre fala e escrita (BRASIL, 2018, p. 79-80). Assim, fica evidente que a oralidade como uma prática social não envolve apenas a produção de textos orais mas também a compreensão desses textos, a escuta, uma vez que em uma situação interativa não há falantes sem ouvintes.

Ademais, o documento aponta para a necessidade de produzir textos orais que não sirvam apenas como treino, mas que atendam às especificidades do campo de atuação e do gênero do discurso, sirvam às demandas sociais em contextos mais e menos amplos ou a interesses pessoais, de modo que essas produções sejam contextualmente significativas.

Dessa forma, é necessário que se priorize o trabalho com a oralidade - fala e escuta - da mesma maneira que se prioriza o trabalho com as demais práticas de uso da língua,

privilegiando as especificidades das interações orais, o que inclui o ensino e a aprendizagem dos gêneros típicos da oralidade, assim como se privilegiam as especificidades das interações mediadas pela escrita. Segundo Antunes (2003, p. 99), não há diferenças essenciais entre as modalidades oral e escrita da língua, ambas servem à interação e se concretizam por meio de enunciados em um determinado gênero, o que possibilita que ambas sejam trabalhadas em uma perspectiva processual.

Nesse sentido, a autora aponta oito aspectos para os quais o trabalho com a oralidade, dentro de uma perspectiva interacional, deve ser orientado. Segundo ela, as atividades de oralidade devem considerar a coerência global dos textos orais, isto é, a compreensão do texto como uma unidade temática e a sua finalidade. Assim como devem prever os princípios da textualidade que regem os textos orais para articular os tópicos e subtópicos da interação. Assim como apresentado na BNCC, a autora aponta que é necessário que as atividades enfoquem também as especificidades da oralidade em contraste com as particularidades das interações escritas.

Outro ponto a ser considerado é a variedade dos gêneros orais de modo que seja desmistificada a ideia de que a fala se realiza sempre da mesma maneira e seja evidenciada a heterogeneidade das formas e das condições em que as interações orais se realizam. O ensino de oralidade deve também facilitar o convívio social, levando os alunos a refletir sobre os papéis sociais agenciados nas interações e as possibilidades de atuação de cada um. Seguindo também aquilo exposto nos documentos orientadores, a autora aponta que as atividades com a oralidade têm de considerar os recursos linguísticos, cinésicos e multissemióticos agenciados na construção do sentido dos textos orais.

Além disso, Antunes (2003), coloca a necessidade de promover atividades de escuta ativa dos mais diversos tipos de interlocutores em diferentes situações comunicativas exercitando a atenção e o respeito de modo que se compreenda que o ouvinte é participante da interação oral. Dentro disso, a autora coloca que o ensino da oralidade deve promover “momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos contadores e repentistas” (ANTUNES, 2003, p. 105) a fim de valorizar a forma de expressão oral e os valores culturais de uma determinada comunidade.

Portanto, o ensino dessa prática de uso da língua deve tomar como ponto de partida as interações que o aluno estabelece de forma independente, sua realidade linguística, e caminhar em direção àquelas interações que ele pode vir a desempenhar com o auxílio de um

falante mais experiente, considerando e valorizando, evidentemente, seu universo sócio-histórico e a sua variedade linguística objetivando o desenvolvimento de sua competência comunicativa para uma atuação social e política mais plena.

Em resumo, para promover o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, fala e escuta, o reconhecimento da heterogeneidade e variabilidade inerentes à língua e a apreensão, a análise e a reflexão sobre o sistema linguístico é necessário um ensino de Língua Portuguesa que conceba a língua como interação social. O que pressupõe que se considere que toda interação possui uma finalidade específica, se dá entre dois ou mais sujeitos organizados cultural e socialmente, em uma determinada situação de comunicação e se materializa na forma de textos orais ou escritos em um gênero discursivo. Por essa concepção é que os textos, que são a unidade da comunicação discursiva, tornam-se a unidade de ensino da aula de Língua Portuguesa, essa é orientada pelos gêneros discursivos que dão forma aos textos e às práticas de uso da língua - escrita, leitura, oralidade e análise linguística - são ensinadas de forma articulada, contextualizada e cada uma é igualmente sistematizada e priorizada a serviço da interação social. São esses os pressupostos que norteiam o presente trabalho.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa de caráter documental e de base interpretativista. Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), uma pesquisa qualitativa é aquela em que, por meio da coleta de dados objetivando a extração de informações, se busca compreender um fenômeno em seu local de ocorrência. A coleta de dados para a investigação do fenômeno que se quer compreender pode acontecer através de diversos instrumentos como, por exemplo, questionários, entrevistas, observação e análise documental.

No que se refere à análise documental, as autoras definem que a mesma ocorre, via de regra, a partir de documentos que não tenham sido analisados e sistematizados anteriormente, ou que possibilitem uma nova investigação. Assim, os relatórios finais de estágio se configuram como documentos que não tinham recebido tratamento analítico antes das pesquisas orientadas pela Profa. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott e que foram analisados a fim de coletar dados que pudessem ser sistematizados e investigados.

Além da análise documental, esse trabalho se trata também de uma pesquisa bibliográfica, considerando que houve uma coleta de dados secundária a partir da bibliografia disponível sobre o tema a fim de “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (LAKATOS & MARCONI, 2001, p. 183 apud OLIVEIRA, 2011, p. 39).

Dito isso, depois de todo o processo de análise documental realizado no PIBIC envolvendo 105 propostas de ensino na forma de relatórios finais de estágio realizados de 2011 a 2021 no Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas disciplinas de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I e II, respectivamente, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott e da Profa. Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz, a primeira etapa do trabalho consistiu no retorno aos dados obtidos. Essa investigação centrou o olhar, porém, nos objetivos do presente trabalho, ou seja, observaram-se as questões relativas às atividades com a oralidade a fim de analisar, em comparação com as atividades que envolveram as outras práticas de uso da língua, qual o lugar ocupado pela oralidade nos projetos elaborados e implementados pelos estagiários do curso de Letras Português da UFSC.

Partindo da investigação das propostas de ensino, o segundo passo foi observar qual o lugar a oralidade ocupa nas aulas de Língua Portuguesa, a partir da leitura de textos científicos da área de ensino de língua, além de analisar como os documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa abordam essa prática de uso da língua.

Por fim, ao concluir o lugar da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, a partir das análises especificadas acima, foi necessário refletir sobre a forma como a modalidade remota de ensino, adotada em razão do isolamento social imposto pela pandemia da covid-19, impactou o trabalho com a oralidade.

Dessa forma, a pesquisa documental, baseada na análise dos relatórios de estágio, e a pesquisa bibliográfica, com base na análise dos materiais orientadores do ensino de Língua Portuguesa e da literatura da área, buscaram investigar o fenômeno do ensino da oralidade em seu local de ocorrência, propostas de ensino de Língua Portuguesa produzidas e implementadas no contexto do Estágio Supervisionado.

#### **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Nessa seção se discute o lugar da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa e nas propostas de ensino analisadas. Desse modo, em primeiro lugar se apresentam os resultados da pesquisa “O ensino de Língua Portuguesa no Estágio Supervisionado do curso de Letras Português” a fim de contextualizar o objeto do presente estudo. Em seguida, se investiga como a oralidade é tratada nos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa e nos textos científicos da área, com ênfase nas propostas de ensino analisadas. Logo depois, há uma breve discussão sobre como o ensino remoto impactou o trabalho com a oralidade a partir da observação de 10 propostas implementadas em 2020 e 2021. Por fim, há uma breve reflexão sobre as contribuições do ensino de variação linguística para um trabalho mais sistematizado com a oralidade.

#### 4.1 O INÍCIO DE TUDO

Como já exposto na introdução, os resultados da pesquisa “O ensino de Língua Portuguesa no Estágio Supervisionado do curso de Letras Português”, desenvolvida desde 2019 sob a orientação da Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, no Programa Institucional de Iniciação Científica, levaram a questionamentos que originaram esse trabalho. Tal pesquisa analisou, ao longo dos anos, 105 propostas de ensino na forma de relatórios finais de estágio implementadas no Ensino Fundamental e Médio, de 2011 a 2021<sup>6</sup>, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott e da Profa. Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz, nas disciplinas de Estágio I e II. A análise feita tinha como objetivo identificar quais pressupostos teóricos norteiam a prática dos estagiários, qual o foco organizador do trabalho com as práticas de uso da língua e como esse trabalho acontece com a finalidade de organizá-las na forma de uma material didático-pedagógico a ser disponibilizado para consulta por parte de estagiários e professores da educação básica.

Para alcançar esses objetivos, fez-se uma leitura dos relatórios finais de estágio e uma investigação atenta das atividades descritas nos planos de aula apresentados pelos estagiários.

<sup>6</sup> A fim de preservar a identidade dos alunos estagiários autores das propostas de ensino, foi criado um código que identifique cada proposta seguindo o padrão (x/y - ano.semestres z, p. ), sendo que x e y representam a primeira letra do último sobrenome dos alunos estagiários e z o nível de ensino em que a proposta foi implementada (Ensino Fundamental ou Ensino Médio).

Para sistematizar os dados obtidos, montou-se uma tabela com as seguintes informações de cada uma das propostas de ensino: i) professor orientador; ii) nome dos alunos/autores do trabalho; iii) título do trabalho; iv) ano em que o trabalho foi desenvolvido; v) campo de estágio e professor regente; vi) ano escolar em que a proposta foi realizada; vii) foco e viii) atividades desenvolvidas e conteúdos trabalhados.

Por fim, entre as propostas de ensino analisadas, foram selecionadas as mais relevantes, interessantes e completas de cada eixo organizador de ensino a fim de constituí-las em material didático-pedagógico. As propostas escolhidas foram sistematizadas em um modelo de documento que apresentava uma imagem de capa representativa do projeto seguida de informações básicas sobre o trabalho (Título, Autores, Orientadora, Escola, Professor da turma, Ano escolar e Ano em que a proposta foi implementada), um pequeno parágrafo contextualizando o trabalho e um quadro com o cronograma das aulas e atividades desenvolvidas. Em seguida, indicou-se qual era o gênero do discurso trabalhado no projeto de ensino, tema, tipo textual, escola ou movimento literário referência do projeto, assim como o eixo organizador do ensino. Também foram indicados os objetivos do trabalho - o objetivo geral e objetivos específicos para cada prática de uso da língua (leitura, escrita, análise linguística e oralidade) - e, ao final, foi apresentada a metodologia de cada aula planejada pelos estagiários, assim como os materiais por eles produzidos em anexo.

Esses documentos foram disponibilizados como material pedagógico de consulta em coleções criadas especificamente para esse fim, a saber: as coleções “Material Pedagógico resultante de estágios orientados pela Professora Isabel Monguilhott” e “Material Pedagógico resultante de estágios orientados pela Professora Maria Izabel de Bortoli Hentz”, dentro da subcomunidade Português do acervo dos Relatórios de Estágio, do Centro de Ciências da Educação, presente no Portal das Licenciaturas do Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina<sup>7</sup>.

Em relação aos resultados da investigação, a leitura da seção de referencial teórico que consta em cada projeto de docência produzido pelos estagiários, demonstrou que os pressupostos teóricos que norteiam a prática dos estagiários são aqueles aprendidos ao longo das disciplinas que compõem o currículo do curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas que coincidem com aqueles apresentados nos documentos orientadores do ensino de Língua

<sup>7</sup> As propostas de ensino apresentadas nesta seção e que já foram revisadas e inseridas no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina para servir como material de consulta estão disponíveis em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/224827>. Acesso em 08 jun. 2022.

Portuguesa. De forma resumida: a concepção de língua como objeto heterogêneo e interação social que se dá entre indivíduos histórica e culturalmente situados e se realiza de forma concreta em enunciados orais ou escritos que são produzidos em um determinado gênero do discurso - que circula em uma determinada esfera da atividade humana - atendendo a uma finalidade específica e são esses enunciados, os textos, que assumem a centralidade do ensino e se tornam a unidade de ensino da aula de Língua Portuguesa.

Já a exploração da tabela levou a algumas conclusões em relação ao foco de cada proposta de ensino e em relação às atividades com cada uma das práticas de uso da língua. No que diz respeito ao foco, foi possível dividir as propostas de ensino em oito grupos seguindo o foco orientador do trabalho com as práticas de uso da língua que cada uma demonstrou. Cada um dos grupos e a quantidade de propostas enquadradas em cada um podem ser analisados no quadro abaixo.

Quadro 1: Divisão das propostas de ensino segundo o nível e o eixo organizador de ensino

<b>Grupos segundo o nível de ensino e o eixo organizador de ensino</b>	<b>Número de propostas</b>
Propostas de ensino para o Ensino Fundamental organizadas por gênero do discurso	45
Propostas de ensino para o Ensino Fundamental organizadas por tema	9
Propostas de ensino para o Ensino Médio organizadas por gênero do discurso	15
Propostas de ensino para o Ensino Médio organizadas por tema	4
Propostas de ensino para o Ensino Médio organizadas por tipo textual e tema	3
Propostas de ensino para o Ensino Médio organizadas por movimento ou escola literária	24
Propostas de ensino para o Ensino Médio organizadas por gênero do discurso e movimento ou escola literária	4
Propostas de ensino para o Ensino Médio organizadas por tipo textual e movimento ou escola literária	1
<b>Total</b>	<b>105</b>

Observando o quadro acima percebe-se que o grupo “Propostas de ensino para o Ensino Fundamental organizadas por gênero do discurso” congregou o maior número de propostas de ensino de Língua Portuguesa implementadas no contexto do estágio supervisionado no curso de Letras Português da UFSC. O enquadramento de cada proposta em um dos grupos se deu com base no que cada proposta de ensino apresenta na seção em que

discorre sobre a escolha do tema<sup>8</sup> nos relatórios e com base nas atividades apresentadas nos planos de aula. É válido comentar que a escolha do foco que organiza o trabalho se dá a partir de vários fatores: os conteúdos que o professor regente disponibiliza para os estagiários; a constituição da turma (idade, gênero, interesses, nível de participação nas aulas, relação entre os alunos, relação dos alunos com o professor regente da turma, etc.); a maneira como a escola organiza o currículo; a afinidade dos estagiários com algum conteúdo, etc.

As propostas de ensino implementadas no Ensino Fundamental foram categorizadas em apenas dois grupos por apresentarem um foco bem definido, o que sugere uma menor variação de organização do currículo nesse nível de ensino, comparativamente ao Ensino Médio. Já as propostas implementadas no Ensino Médio representaram maior dificuldade de categorização pela diversidade de variáveis incidindo sobre a escolha do foco que organiza o ensino, isso se dá pela necessidade que os estagiários têm de dar conta de diversos conteúdos e nem sempre poder focar apenas no estudo de um gênero do discurso ou tema.

Outro fator que influencia essa disparidade na quantidade de grupos por nível de ensino, é o fato de que no Ensino Médio a literatura faz parte do componente curricular da disciplina de Língua Portuguesa e o foco do trabalho com a literatura vem a ser, comumente, a historiografia literária o que acaba por dividir o ensino em movimentos literários os transformando em conteúdos a serem contemplados nos planos de ensino. Além disso, nesse nível de ensino, se percebe um enfoque no tipo textual dissertativo-argumentativo em função da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio.

Já no Ensino Fundamental, o trabalho com a literatura se dá através da leitura do texto literário e nas propostas de ensino analisadas os textos literários são escolhidos considerando o foco do trabalho seja o gênero do discurso ou o tema. Razão pela qual não encontramos propostas de ensino organizadas por temáticas ligadas à literatura no Ensino Fundamental e no Ensino Médio sim. Além disso, diferentemente do Ensino Fundamental em que os estágios em sua maioria aconteceram em escolas que organizam seu currículo por gênero do discurso, no Ensino Médio, a variedade de escolas e a diversidade de organização de currículos resultou também na variedade de categorias de organização.

É possível perceber que, apesar das diferentes variáveis incidindo na maneira como as propostas de ensino se organizam, a organização por gênero do discurso prevaleceu, constituindo mais de 57% das propostas de ensino, sem contar as propostas que buscaram

<sup>8</sup> A apresentação deste material elaborado pelas estagiárias pode ser conferida no Anexo B.

trabalhar com um gênero do discurso aliado a um movimento ou escola literária. A prevalência do enfoque em um gênero do discurso pode ser explicada pelo fato, já exposto, de que as teorias que orientam o ensino de Língua Portuguesa nos documentos oficiais e também no currículo do curso de Letras Português postulam que a língua se concretiza na interação social por meio de enunciados orais ou escritos em um determinado gênero do discurso (BAKHTIN, 2016), o que leva, tanto os estagiários, quanto os professores de Língua Portuguesa, ao esforço de desenvolver o ensino centrado no texto em um determinado gênero.

Esse mesmo fator faz com que algumas escolas organizem o currículo da disciplina de Língua Portuguesa por gênero do discurso o que leva os estagiários a trabalhar com os gêneros previstos no planejamento do professor. Quando não é o caso de ter um currículo organizado por gêneros, mas tendo a liberdade de escolher qual o foco do projeto de docência, os estagiários tendem a seguir a mesma linha das teorias estudadas.

Partindo para as conclusões em relação ao trabalho com cada prática de uso da língua, foi observado que na maior parte das propostas há uma prática de uso da língua que é mais contemplada e uma que é menos. A partir da seção da metodologia dos planos de aula, foi possível listar as atividades desenvolvidas e os conteúdos abordados pelos estagiários durante o período de docência. Quando possível, essas atividades levantadas foram enquadradas em uma ou duas práticas de uso da língua e ao final da análise foi possível perceber qual prática foi mais contemplada durante as aulas pelo número de vezes em que os alunos foram convidados a ler, a escrever, a falar e ouvir ou a refletir sobre a língua.

O resultado desse levantamento apontou que, na maior parte das propostas de ensino, a prática de uso da língua trabalhada mais vezes foi a oralidade e a prática de uso da língua trabalhada menos vezes foi a análise linguística. Embora não seja o ideal, já que as práticas de uso da língua deveriam ser igualmente priorizadas, entende-se que o tempo do estágio, sobretudo o que corresponde à docência, é de certa forma limitado o que faz com que nem todas as práticas de uso da língua sejam trabalhadas de forma proporcional e entende-se que alguns conteúdos levam a um trabalho mais específico com uma ou outra prática.

Nas propostas de ensino analisadas, em geral, as práticas de análise linguística acontecem vinculadas aos textos produzidos pelos alunos, entre a produção da primeira versão do texto e a reescrita do mesmo, a fim de analisar e refletir sobre as principais problemáticas encontradas nas produções da turma, priorizando um movimento centrado no texto (GERALDI, 1991) e a reflexão sobre a língua a partir de enunciados reais (ANTUNES,

2009). Desse modo, embora menos privilegiada que as demais, o trabalho com a análise linguística nas propostas de ensino investigadas está em consonância com o referencial teórico apresentado pelos próprios estagiários como norteador do ensino, já que essa prática é tratada de modo articulado com as outras práticas de uso da língua reconhecendo que todas constituem uma totalidade (BRASIL, 1997).

Entretanto, o que mais chamou a atenção em relação à diferença de tratamento entre a escrita, a leitura, a oralidade e a análise linguística, não foi o contraste entre o número de vezes em que cada uma foi trabalhada, mas o fato que a oralidade - fala e escuta -, embora pareça ser priorizada nas aulas, é trabalhada de forma menos sistematizada em relação ao trabalho com as outras práticas de uso da língua. Ou seja, os gêneros orais e as especificidades das interações orais, na maioria das propostas, não foram objetos de estudo. Via de regra as atividades com a oralidade aparecem vinculadas aos debates e discussões sobre os textos trabalhados em sala de aula, às rodas de conversa e círculos de leitura, às leituras orais dramatizadas ou não, à escuta de áudios, vídeos e palestras, às dinâmicas, às apresentações orais de trabalhos e, principalmente, à socialização das produções feitas pelos estudantes.

Vale ainda ressaltar que nas propostas implementadas durante a modalidade remota de ensino se observa um movimento inverso em relação à oralidade, essa prática de uso da língua passa a ocupar a posição de prática menos trabalhada junto à análise linguística. Isso se dá pelas particularidades da modalidade remota de ensino e pelo fato de não ser trabalhada de forma sistematizada, aparecendo, no ensino presencial, como suporte ao trabalho com as outras práticas de uso da língua. Como a interação oral foi extremamente prejudicada pelo sistema de aulas *online* até mesmo nos encontros síncronos, o trabalho com a oralidade foi impactado e atividades que, usualmente, envolveriam o uso oral da língua passaram a ser propostas como atividades de produção textual escrita.

Entendendo que existe uma limitação no estágio de docência em relação ao número de horas-aula, concluiu-se que há uma coerência entre o trabalho com as práticas de uso da língua, a teoria apresentada como norteadora do ensino e a maneira como a proposta de ensino está organizada.

Todavia, ainda se mantêm algumas questões em relação ao ensino da oralidade: Qual lugar a oralidade ocupa nos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa? O que pode contribuir para um ensino mais sistematizado da oralidade? Nas subseções seguintes,

busca-se responder a essas questões e olhar de forma mais atenta para as atividades com essa prática de uso da língua descritas nas propostas de ensino analisadas.

#### 4.2 TEORIA E PRÁTICA: COMO A ORALIDADE É APRESENTADA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES E NOS TEXTOS CIENTÍFICOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMA COMO ESSA PRÁTICA É TRABALHADA PELOS ESTAGIÁRIOS

Segundo os documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa, o papel da escola é formar cidadãos e para isso deve garantir aos jovens o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade e que, nesse sentido, são necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p. 5), assim sendo “O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social.” (BRASIL, 1997, p. 18).

Portanto, quando se nega o acesso ao domínio da língua como sistema e o desenvolvimento das capacidades de uso da linguagem, se está dificultando o exercício da cidadania já que é pela linguagem que os indivíduos expressam suas ideias, sentimentos e intenções, é pelo uso oral e escrito da língua que os sujeitos se comunicam, constroem conhecimento e visões de mundo e as compartilham, acessam à informação, manifestam pontos de vista, produzem cultura e estabelecem relações interpessoais. Assim, é necessário que a escola oportunize aos estudantes o exercício da escrita, da fala, da leitura, da escuta e da análise sobre a língua visando a “participação qualificada no mundo, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum.” (BRASIL, 2018, p. 477)

Essa responsabilidade da escola revela a importância de se trabalhar a oralidade - fala e escuta - de um modo intencional e sistematizado a fim de desenvolver nos alunos a competência comunicativa de modo que eles sejam capazes de atuar na sociedade por meio do uso oral da língua de forma autônoma, crítica e reflexiva. Porque, além do exposto e como já dito, “a oralidade é determinante para a composição de nossa identidade.” de forma que

“negar a alguém sua oralidade é negar-lhe seu “eu”.” (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 17).

É nesse sentido, entendendo o papel da oralidade como meio pelo qual um sujeito participa socialmente, que diversos objetivos postulados pelos documentos orientadores para a educação básica em nível nacional, PCNs e BNCC, envolvem o exercício de práticas de oralidade, como “Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.” (BRASIL, 1997, p. 6).

Pensando no ensino da oralidade, a BNCC compreende esse eixo a partir de práticas de interação oral que envolvem ou não o contato face a face

como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2018, p. 78-79)

Nessa perspectiva, são muitas as habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, definidas pela BNCC para cada ano do Ensino Fundamental, que envolvem o exercício da oralidade em cada campo de atuação, o que implica, também, o conhecimento de gêneros específicos da oralidade. No Ensino Médio, a disciplina de Língua Portuguesa aparece no documento dentro de uma área mais ampla, a área de Linguagens e suas tecnologias, essa área amplia e complexifica os conhecimentos já desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental considerando, porém, o perfil dos alunos desse nível de ensino.

Para desenvolver nos alunos as habilidades apontadas pelo documento, o tratamento que se deve dar às práticas de interação oral pode se dividir em cinco competências - reflexão sobre as condições de produção dos textos orais, compreensão de textos orais, produção de textos orais, compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos e relação entre fala e escrita - cujas habilidades a serem mobilizadas podem ser conferidas no quadro abaixo:

Quadro 2: Tratamento das práticas de interação oral, segundo a BNCC

Competências	Habilidades
Consideração e reflexão sobre as <b>condições de produção dos textos orais</b> que regem a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos</li> </ul>

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

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p. 79, 80.

No quadro apresentado acima, as habilidades mais gerais do trabalho com a oralidade apontadas na coluna da direita podem ser entendidas como um resumo das habilidades

específicas de cada campo de atuação apresentado na BNCC. Como já dito, o documento coloca ainda a necessidade de produzir textos, orais ou escritos, que, atendendo às especificidades do campo de atuação e do gênero do discurso, sirvam às demandas da escola e da comunidade ou a interesses pessoais, de modo que essas produções sejam contextualmente significativas e não sirvam apenas de treino.

Além disso, nessas habilidades desenvolvidas no exercício da oralidade, percebe-se que outras práticas de uso da língua são agenciadas, porque é assim que ocorre quando a língua está em uso fora da escola, não há uma segmentação, a escrita, a fala, a leitura, a escuta e a reflexão sobre a língua se dão de forma concomitante, entrelaçadas e dessa forma devem ser trabalhadas dentro da sala de aula, ainda que, evidentemente, uma atividade tenha como objetivo o exercício de uma ou mais práticas especificamente.

Ademais, a BNCC ressalta de forma mais enfática aquilo que de alguma maneira já estava contemplado nos documentos orientadores publicados anteriormente no tocante à necessidade de que o ensino de língua contemple a compreensão e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) entendendo a necessidade de capacitar o aluno para atuar no mundo digital. Na competência específica relacionada às TDICs, o documento traz a palavra ética, que embora não expresse muitas vezes dessa forma, é uma dimensão presente em todo o documento, já que a “formação cidadã da criança inclui sua formação ética” (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 41) e, nesse sentido, a atuação social por meio da língua deve se dar visando a “construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 28). Como já comentado, é importante que os alunos sejam ensinados que a fala possui um valor social e, portanto, deve se ter responsabilidade sobre aquilo que se diz..

Diante do exposto, entende-se que o trabalho com a fala e a escuta deve visar a participação social do aluno e dessa forma, como já comentado, objetiva o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes (BORTONI-RICARDO, 2004). Assim, deve-se considerar no ensino dessa prática de uso da língua os diversos gêneros típicos da oralidade, as especificidades das interações orais e os efeitos de sentido provocados pelos recursos multissemióticos agenciados nessas interlocuções. Considerando que quanto mais recursos comunicativos e variedades linguísticas o indivíduo tiver adquirido, maiores são as situações interativas das quais poderá participar de forma competente (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 180) e quanto maior for o número de eventos de fala monitorada ao qual o sujeito for

exposto, maior será o grau de monitoração que será capaz de conferir à sua fala (BORTONIRICARDO, 2004, p. 29). Nesse sentido,

É preciso que o aluno desenvolva sua capacidade de uso da língua em instâncias privadas [...] e em instâncias públicas, mais formais e fortemente institucionalizadas, de modo a não se constranger quando for necessário assumir a palavra, produzindo seja textos orais, seja textos escritos. (SANTA CATARINA, 1998, p. 72)

Quando se desconsidera tudo que vem sendo discutido até aqui, a modalidade oral da língua encontra na sala de aula o espaço de mero instrumento para a abordagem de conteúdos, sem se constituir como prática social. É a atividades desse tipo que se refere quando se diz que nas propostas de ensino, embora o uso oral esteja, em geral, mais presente que as outras práticas de uso da língua - isto é, no planejamento das aulas os estagiários separam diversos momentos para que os alunos se manifestem oralmente -, o ensino da oralidade é menos sistematizado, já que fica reduzido a uma abordagem instrumental. Como se pode ver no quadro abaixo.

Quadro 3: Exemplos de atividades menos sistematizadas com a oralidade

Proposta de ensino <sup>9</sup>	Atividades/ conteúdo trabalhado divididos por práticas de uso da língua (em parênteses o número de vezes que a atividade foi realizada)
E/Z - 2015.1 EM <sup>10</sup>	<p><b>Escrita</b>            Produção textual individual (1)            Reescrita (1)            Produção, em grupos, de uma paródia ou poema (1)</p> <p><b>Leitura</b>            Leitura da letra de uma música (2)            Leitura oral de um poema (12)</p> <p><b>Oralidade</b>            Leitura oral de um poema (12)            Socialização da atividade escrita (2)            Reprodução de uma música (4)            Exibição de um vídeo (5)</p> <p><b>Análise Linguística</b>            Análise linguística dos principais problemas encontrados nas produções textuais dos alunos (1)</p>

<sup>9</sup> Cabe ressaltar que, pelo período de implementação dos projetos de docência utilizados nesta investigação, <sup>10</sup> foram planejados e executados na modalidade remota de ensino.

<sup>10</sup> Todas as propostas de ensino mencionadas no trabalho e que foram selecionadas para se constituir em material de pesquisa são apresentadas no Anexo A por meio da imagem de identificação produzida para introduzir tais documentos, como já mencionado na subseção 4.1.

C/E - 2016.2 EF	<p><b>Escrita</b> Atividade de compreensão leitora (8) Produção de artigo de opinião (1) Reescrita (1)</p> <p><b>Leitura</b> Leitura de artigos de opinião (8) Leitura de fábulas (1)</p> <p><b>Oralidade</b> Recitação de poema (4) Discussão sobre a atividade (4) Socialização das fábulas e suas morais (1) Socialização das dificuldades da escrita do artigo de opinião (1) Socialização dos artigos de opinião (1) Eleição dos melhores artigos de opinião (1) Reprodução de música (2) Reprodução de poema em áudio (1)</p> <p><b>Análise linguística</b> Análise linguística das principais inadequações das produções dos estudantes (1)</p>
F/B - 2012.2 EM	<p><b>Escrita</b> Pesquisa em casa sobre mitos ou lendas (1) Criação individual de um personagem para o bestiário da turma (1) Reescrita da criação (1)</p> <p><b>Leitura</b> Leitura de trecho da carta de Caminha (1) Leitura oral (7)</p> <p><b>Oralidade</b> Discussão sobre o estranhamento (1) Leitura oral (7) Discussão sobre o texto lido (1) Socialização da pesquisa (1) Discussão sobre a construção do bestiário (1) Socialização dos personagens e das imagens que os representam (1)</p> <p><b>Análise linguística</b> Análise linguística das principais necessidades dos alunos na criação dos personagens (1)</p>

Nessas três propostas selecionadas percebe-se - contando pelo número de vezes em que as atividades foram feitas - que as atividades que envolvem o exercício da fala foram feitas mais vezes. Entretanto, essas atividades não são sistematizadas porque ao que tudo indica, pela análise das propostas de ensino, não são planejadas com o objetivo de

desenvolver uma determinada competência no uso oral da língua pelos estudantes, considerando um gênero oral ou uma situação de interação específica que poderia envolver uma situação de fala mais monitorada, como é a apresentação do resultado de uma pesquisa em um seminário, por exemplo.

Percebem-se que algumas atividades que envolvem a leitura oral aparecem tanto na seção da leitura quanto na seção destinada à oralidade porque são atividades que visam desenvolver as habilidades ligadas à leitura e ao mesmo tempo envolvem o uso oral da língua. Isso se dá por conta da forma articulada como as práticas de uso da língua acontecem, sem a segmentação que muitas vezes é necessária em um contexto de ensino.

Nesse sentido, Koch e Oesterreicher (2006) apresentam o contínuo entre imediatez e distância comunicativa em que os enunciados estão inseridos, considerando a proximidade ou a distância física, social e referencial entre os interlocutores. Dentro desse contínuo é possível observar textos falados que têm uma origem muito mais próxima da escrita, como uma apresentação de seminário em meio acadêmico, e textos escritos que possuem uma origem ligada à oralidade, como é o caso de uma carta pessoal.

Assim essas atividades de leitura oral, por serem menos sistematizadas, não se configuram em uma prática social envolvendo a fala e a escuta, mas se tratam apenas de situações de oralização do texto escrito que buscam atender as necessidades do processo de ensino e aprendizagem em que outra prática de uso da língua está sendo privilegiada.

A primeira proposta do quadro faz parte do grupo de propostas de ensino para o Ensino Médio organizadas por movimento ou escola literária, essa proposta tinha como eixo principal as poesias do romantismo brasileiro. Já a segunda e a terceira proposta são dos grupos de propostas organizadas por gênero do discurso, sendo que, respectivamente, uma foi planejada para o Ensino Fundamental e a outra para o Ensino Médio. Em relação ao foco, a segunda proposta trabalhou com o gênero artigo de opinião e a última com o gênero besteiário.

Independente do foco ou do nível de ensino, percebe-se que as três propostas têm atividades de oralidade, de certo modo, parecidas. Essas atividades envolvem a oralização de textos escritos; a socialização de atividades feitas anteriormente; a escuta de músicas, vídeos ou poemas em áudio; a discussão sobre atividades já realizadas, conteúdos, temas ou textos trabalhados; e as discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Cada uma dessas atividades é prevista no trabalho com a oralidade nos documentos orientadores e poderia ter sido feita de um modo mais sistematizado, ou seja, planejada com o propósito de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes em uma situação de interação que requeira o uso mais monitorado da fala, por exemplo. Porém não é o que se observa uma vez que, por exemplo, nas atividades de escuta não há indicação no planejamento da aula de que se aproveitará o momento para fomentar a reflexão a fim de que o aluno volte o seu olhar "para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos" (BRASIL, 2018, p. 79).

Na oralização de textos literários não se identifica um planejamento prévio que vise levar os alunos a usar e refletir acerca dos recursos linguísticos e cinésicos como a modulação de voz, a entonação, a altura, a intensidade, o ritmo, a respiração, os gestos, a postura corporal, a expressão facial, o contato de olho com plateia, as reações da audiência, etc (BRASIL, 2018).

Em relação à socialização de atividades e produções textuais nos diversos gêneros, não há uma previsão no planejamento de que esses eventos de oralização vão se constituir em eventos de fala mais monitorada e, assim, se tornar possibilidades de desenvolver habilidades ligadas à produção de textos orais como: o planejamento; a adequação ao contexto produção e circulação, à variedade linguística e/ou semiótica apropriada, às especificidades do gênero, etc; e a utilização dos recursos linguísticos e cinésicos.

Os momentos de discussão têm, em geral, uma estrutura de pergunta-resposta e, em seu planejamento prévio, contam apenas com perguntas que visam a retomada de informações quanto ao conteúdo dos textos lidos ou dos assuntos estudados. São poucas as questões propostas que tem o propósito de levar o aluno a desenvolver sua capacidade de argumentação, a defesa de um ponto de vista, a tomada de posição em relação ao tema em discussão, o respeito à fala do outro, próprios de um debate, por exemplo.

Nessas atividades se percebe ainda que a compreensão dos textos orais, ou seja, a escuta ativa tanto do texto que já foi produzido quanto daquele que se produz nos momentos de interação na sala de aula, fica praticamente ausente. Essa ausência contribui para que as atividades que envolvem o uso oral venham a ser mera oralização que serve como

instrumento para o tratamento dos conteúdos da aula e não se constituam como atividade social.

É importante retomar que essa análise não se restringe apenas às propostas selecionadas como exemplo, mas à maior parte das atividades com a oralidade planejadas nas propostas de ensino investigadas. Por não haver essa intenção de que, a partir dessas atividades, os alunos possam se desenvolver em relação a essa prática é que se diz que esses eventos em que os alunos são convidados a fazer o uso da palavra por meio do uso oral se constituem como instrumento do trabalho com as outras práticas de uso da língua.

Vale ainda ressaltar que esses momentos de oralização relacionados à leitura, à escrita e à análise linguística previstos nas propostas de ensino são extremamente importantes, já que a oralização a serviço da construção textual cria um ambiente gerador de ideias, de confronto e de reconhecimento de ideologias, etc (BORTOLOTTI, 1998, p. 101). Isso está em consonância com o proposto pelos PCNs já que se entende que a sala de aula deve ser “ um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro.” (BRASIL, 1997, p. 48).

E, nesse sentido, percebe-se que os estagiários valorizam aquilo que os estudantes têm a dizer e os recursos linguísticos que os estudantes já possuem, uma vez que proveem momentos em que os alunos podem se expressar e situações de construção coletiva do conhecimento, e esses momentos são tantos que fazem com que as atividades de oralidade se sobressaiam.

Entretanto, “Não basta deixar que as crianças falem: apenas o falar e a exposição ao falar alheio não garantem a aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 50). Ou seja, somente os recursos linguísticos desenvolvidos pelos estudantes fora da escola não são o suficiente para que eles atuem socialmente em interações orais mais especializadas, assim, é papel do professor regular o funcionamento discursivo (BORTOLOTTI, 1998, p. 10) já que “As competências mais complexas da oralidade demandam ensino formal e sistemático: não são um “dom” que qualquer um vai receber magicamente [...]” (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 23).

Assim, não se quer dizer que essas atividades com a oralidade não tenham valor, mas há necessidade de se planejar atividades que visem o exercício do uso oral da língua para além da sala de aula.

Uma rica interação dialógica na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialógica que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano. (BRASIL, 1997, p. 24)

Isto é, apenas as interações mais informais na sala de aula não garantem que o aluno esteja preparado para participar das mais diversas situações comunicativas que irá enfrentar na vida social. Assim, é necessário que se parta das situações comunicativas em que o aluno já sabe atuar de forma mais competente em direção àquelas que ele precisa da mediação de um falante mais experiente, o professor.

Ou seja, os alunos vão enfrentar diferentes situações comunicativas fora do espaço escolar em que serão avaliados pela sua capacidade de adequar a sua fala para atender às especificidades dos diferentes gêneros orais. Portanto, ensinar a oralidade não é o mesmo que trabalhar a capacidade de falar de um modo geral, é necessário, do modo como se faz com a escrita, trabalhar essa prática de forma intencional e sistematizada, construindo um movimento que parta do uso em direção à reflexão e retorne ao uso em torno dos gêneros do discurso típicos das interações orais.

Em resumo, a oralidade como atividade social não é a mera oralização de um texto escrito ou apenas o ato de falar, mas se trata de uma realização enunciativa situada histórica e culturalmente (MARCUSCHI, 2007), essa realização se dá dentro de condições de produção específicas que englobam o gênero do discurso, o campo da atuação e envolvem o falante e um ou mais ouvintes, já que a escuta é parte indissociável da prática de oralidade. Assim, considerando que ouvir e falar são competências que se aprendem juntas, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) afirmam que

Tendo isso em mente, o professor deve considerar que as atividades de oralidade relacionam-se sempre a toda a classe, a todo o conjunto de estudantes, pois enquanto uns estão ativamente falando, outros devem estar ativamente ouvindo, até chegar a sua vez de falar. (CARVALHO, FERRAREZI JR., 2018, p. 36)

Nesse sentido, em relação à escuta de textos orais, especificamente, os PCNs definem como objetivos a ampliação dos conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais agenciados na tessitura dos sentidos de um texto; o reconhecimento do quanto elementos não-verbais como gestos, expressões faciais e postura corporal contribuem com o texto; a utilização da linguagem escrita como suporte para registro, documentação e análise; a ampliação da capacidade de reconhecer as intenções do falante, a fim de aceitar ou rejeitar as

posições ideológicas sustentadas em seu discurso; o reconhecimento das distinções entre as características dos gêneros literários e do falar cotidiano (BRASIL, 1997).

Já em se tratando da produção dos textos orais os objetivos são desenvolver: o planejamento da fala pública fazendo uso da escrita, a fim de atender às exigências da situação e dos objetivos determinados; a capacidade de ajustar o texto à variedade linguística adequada aos papéis assumidos pelos participantes da interação e ao gênero; o reconhecimento e o emprego do repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos; a habilidade de monitorar o seu desempenho oral considerando a intenção comunicativa e a reação do interlocutor, a fim de, se necessário, reformular o planejamento prévio; a aptidão para reconhecer os efeitos de sentido causados pelo uso de elementos não verbais; a prática de utilizar recursos escritos como tabelas, esquemas, gráficos e tópicos como apoio para a exposição oral (BRASIL, 1997).

A fim de atender a esses objetivos, é necessário que se sistematize as atividades que envolvem a fala e a escuta, a começar pela seleção de textos que favoreçam “a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.” (BRASIL, 1997, p. 24). Seguindo esses critérios, os textos selecionados devem ser, prioritariamente, aqueles que aparecem de forma mais frequente na realidade social e no universo escolar a fim de propor práticas que tenham sentido já que “É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita.” (BRASIL, 1997, p. 34).

Assim, os textos devem ser escolhidos dentro de gêneros orais que proporcionem práticas linguisticamente significativas, nesse sentido, os PCNs dividem os gêneros em grupos - literário, de imprensa, de divulgação científica e publicitário - que na BNCC aparecem atualizados sob o nome de cinco campos de atuação. Cada um dos campos e os gêneros orais sugeridos na BNCC, nos PCNs e na PCSC podem ser conferidos no quadro abaixo.

Quadro 4: Gêneros orais sugeridos pelos documentos orientadores do ensino de língua portuguesa divididos por campos de atuação

Campos de atuação	Gêneros do discurso
<b>Campo jornalístico-midiático</b>	Reportagem multimidiática, debate, <i>vlog</i> noticioso, <i>podcasts</i> noticiosos, <i>vlog</i> cultural,

	<i>podcast</i> cultural, propaganda, <i>jingle</i> , <i>spot</i> , entrevista, comentário radiofônico, depoimento, dentre outros.
<b>Campo de atuação na vida pública</b>	Discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, <i>spot</i> , propaganda, turno de fala em assembleia, tomada de turno em reuniões, dentre outros.
<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	Apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, relato (multimidiático) de campo, documentário, <i>podcast</i> e vídeo de divulgação científica, conferência, dentre outros.
<b>Campo artístico-literário</b>	<i>Vlog</i> cultural, <i>podcast</i> cultural, fanvídeos, <i>trailer</i> honesto, vídeo-minuto, texto teatral, paródia, cordel, caso e similares, canção, mito e lenda popular, parlenda, adivinha, piada, anedota, provérbio, reza, dentre outros.
<b>Campo da vida pessoal</b>	Apresentações pessoais, <i>playlist</i> comentada, mapa comentado e dinâmico, debate, dentre outros.

Fonte: BRASIL, 1997; SANTA CATARINA, 1998; BRASIL, 2006; BRASIL 2018.

Os PCNs apontam para o trabalho com esses gêneros a necessidade de se considerar o tempo para o planejamento prévio dos textos orais e a importância de desenvolver a capacidade de planejar e adequar o texto oral de forma simultânea ao processo de produção, levando em conta, nesses dois momentos, o espaço, o tempo, os interlocutores e suas reações, os objetivos e o gênero. O material sugere ainda que se analise as atividades discursivas realizadas pelos alunos a fim de “avaliar as facilidades e dificuldades encontradas no processo enunciativo, a reação da audiência em função dos efeitos pretendidos, entre outros, de modo a instrumentalizar o aluno para melhorar seu desempenho.” (BRASIL, 1997, p. 75).

Desse modo, se percebe que os textos orais podem e devem ser trabalhados em uma perspectiva processual, assim como os textos escritos. Segundo Antunes (2003, p. 99), não existem grandes oposições ou diferenças essenciais entre a fala e a escrita, já que ambas servem à interação verbal, por meio de enunciados proferidos na forma de um determinado gênero. Assim, respeitando as especificidades de cada modalidade, o mesmo trabalho sistematizado planejado para a escrita pode ser feito com os gêneros orais uma vez que “Tanto a fala quanto a escrita podem variar, podem estar mais planejadas, podem estar mais ou

menos “cuidadas” em relação à norma-padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso.” (ANTUNES, 2003, p. 100).

Isso posto, entende-se que o ensino da oralidade não se trata meramente de proporcionar momentos de oralização, mas de promover situações de interação oral que envolvam a fala e a escuta ativa, o que exige planejamento e sistematização da ação pedagógica (BRASIL, 1997, p. 50). A sistematicidade do ensino dessa prática de uso da língua envolve a escolha de uma metodologia coerente, a continuidade e a regularidade na oferta das atividades, além da progressividade, isto é, construir um movimento que parta daquilo que é basilar em direção às atividades que mobilizam mais saberes dos alunos (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 32).

Assim, a seguir apresentam-se exemplos de propostas de ensino analisadas que envolvem o exercício da fala e da escuta como atividade social e que, por esse motivo, se consideram práticas mais sistematizadas à luz de tudo que foi discutido até aqui. Nas 95 propostas implementadas de 2011 a 2019, ou seja, na modalidade presencial de ensino, foram identificadas atividades pontuais ou alguns projetos que envolvem o trabalho com gêneros do discurso tipicamente orais ou que envolvam a oralidade. Esses gêneros são a lenda urbana, o mito, os causos, o conto, o debate, o seminário, a entrevista e a paródia. Além disso, foram identificados trabalhos que envolvem a reflexão sobre os usos orais da língua a partir do estudo sobre variação linguística, porém esses trabalhos serão analisados posteriormente.

Nos três trabalhos desenvolvidos em 2018 no 6º ano do Ensino Fundamental com o gênero lenda urbana percebeu-se atividades semelhantes que culminaram na produção escrita de uma lenda urbana, e apesar da produção final não ter se dado de forma oral todo o processo de ensino e aprendizagem passou por momentos de reflexão sobre as diferenças entre a fala e a escrita. Por exemplo, as estagiárias propuseram aos estudantes a gravação em vídeo ou áudio de uma lenda urbana com amigos ou familiares, depois as gravações, ou as lendas coletadas, foram socializadas gerando uma espécie de roda de contação de lendas urbanas. Abaixo, consta o encaminhamento dessa atividade feito por uma dupla de estagiárias.

#### A coleta do áudio

Em duplas, vocês deverão realizar uma gravação de uma Lenda Urbana utilizando o aparelho celular. Vocês podem pedir para seus familiares, vizinhos ou amigos contarem essa Lenda, e o áudio deverá ter no máximo 2 minutos.

Na sexta-feira, 11/05, será feita a socialização desta pesquisa e um do grupo deverá contar à turma a história gravada.

Data de entrega: 11/05 - Sexta-feira (C/S - 2018.1 EF, p. 22)

Posteriormente, foi proposto que os alunos fizessem as transcrições ortográficas das lendas urbanas, atentando-se para as marcas típicas da interação oral que surgiram na transcrição. Abaixo encontra-se o encaminhamento dessa atividade feito por outra dupla.

#### **ATIVIDADE DE TRANSCRIÇÃO**

Agora vocês farão a transcrição do áudio das lendas urbanas coletadas por vocês na tarefa pedida em uma das aulas passadas. Para essa atividade, utilizaremos o celular e fone de ouvidos. Vocês deverão ouvir atentamente o que está sendo contado e transcrever da mesma forma, isto é, com todas as marcas da oralidade que aparecem na fala (exemplo: *dai, tá, né, tipo*, os risos e as pausas). Ao final da aula a tarefa deve ser entregue às professoras. (G/S - 2018.1 EF, p. 59-60)

Em outra oportunidade, os alunos foram orientados a reescrever as lendas coletadas adequando a produção à modalidade escrita da língua. Abaixo encontra-se o objetivo geral da aula seguinte à aula de transcrição planejada pela mesma dupla do excerto anterior.

Fazer a reescrita da transcrição, produzida pelos alunos na aula anterior, de forma a aprimorar o texto, pensando na passagem do texto oral ao texto escrito. Nesse momento, os estudantes foram orientados a fazer acréscimos à história no intuito de deixar a narrativa mais completa e mais atraente. (G/S - 2018.1 EF, p. 61)

Ramos (1997, p. 48-49), destaca a importância de atividades que envolvam a transcrição de áudios, como demonstrado acima, para o ensino da oralidade, já que é uma possibilidade de produzir um texto escrito partindo do texto falado, de analisar as diferenças entre a modalidade oral e a modalidade escrita da língua partindo do uso real, além de proporcionar aos alunos se constituírem autor e revisor de sua produção.

Além de outros momentos de oralização menos sistematizados, como as discussões sobre os textos lidos e sobre o conteúdo estudado, esses projetos que trabalharam com o gênero lenda urbana envolveram a socialização das produções textuais escritas. Embora isso possa não ter ficado claro aos estudantes, já que no planejamento não foi previsto um momento que buscasse orientar os alunos para o evento de oralização a fim de que eles se preparassem previamente, os objetivos específicos da atividade eram:

Conhecer o trabalho dos colegas a partir da socialização das lendas produzidas;  
Atribuir sentido à fala do outro pela escuta atenta e ativa das lendas produzidas pelos colegas;  
Expressar-se com clareza, objetividade e coerência na apresentação oral da lenda;  
(G/S - 2018.1 EF, p. 89)

Por fim, cada dupla de estagiárias decidiu como seria a proposta da produção final, uma lenda urbana autoral ou a versão adequada à modalidade escrita da língua da lenda

urbana coletada em áudio ou vídeo, e essas produções foram reunidas junto com ilustrações feitas pelos alunos e transformadas em uma antologia de lendas urbanas ilustradas do 6º ano<sup>11</sup>.

Embora nos principais momentos de oralização os alunos não tenham sido levados a usar e refletir sobre os recursos linguísticos e cinésicos agenciados durante a interação oral, nem orientados a adequar sua fala às especificidades do gênero e da situação de comunicação, segundo o que se pode ver nos planos de aula, entende-se que as atividades de oralidade foram desenvolvidas de modo sistematizado, uma vez que previram a escuta ativa e a compreensão de textos orais e suas condições de produção e a reflexão acerca da relação entre fala e escrita em consonância com aquilo que está previsto nos documentos orientadores (BRASIL, 2018, p. 79-80).

Os contos, os causos e os mitos aparecem nas propostas de ensino com a ideia de valorizar a cultura de contação de histórias, e foram trabalhados, de certa forma, em uma abordagem semelhante àquela vista no trabalho com as lendas urbanas, envolvendo a coleta de histórias em áudio, vídeo ou de forma escrita, como suporte para a oralização, e a socialização em forma de roda de contação de histórias.

Um trabalho interessante foi desenvolvido em 2017 com uma turma de 1º ano do Ensino Médio com essa intenção de valorizar a oralidade a partir de contos africanos. Esse projeto contou com uma apresentação sobre a figura dos griots, um momento de contação de histórias com uma convidada especial e uma atividade de coleta de histórias contadas oralmente por familiares ou amigos e a socialização dessas histórias ao redor de uma fogueira. Além disso, incluiu um momento com a presença de um convidado de nacionalidade Angolana que contou um pouco sobre seu país e sua língua materna, o kimbundo, auxiliando os estudantes a interpretarem palavras escritas nessa língua presentes em um conto lido por eles e a refletirem sobre questões de identidade relacionadas ao uso das palavras em uma língua africana em um texto escrito em português.

Contando com outros momentos de oralização menos intencionais e planejados, entende-se que as atividades planejadas nessas propostas de ensino visam a valorização da cultura oral, a escuta ativa e a compreensão de textos orais e de suas condições de produção,

<sup>11</sup> Optou-se por se referir a todos os documentos oficiais analisados como documentos orientadores, embora saiba-se que a Base Nacional Comum Curricular tenha uma natureza normativa enquanto os Parâmetros Nacionais Curriculares e a Proposta Curricular de Santa Catarina apresentam-se, de fato, apenas como orientações.

passando também por momentos de reflexão sobre as diferenças entre a fala e a escrita e, portanto, se configuram como um trabalho mais sistematizado com a oralidade.

Em relação ao gênero debate, diversas foram as vezes em que os estagiários utilizaram essa palavra para nomear atividades com o uso oral da língua, mas nem todas, de fato, foram planejadas e desenvolvidas com o objetivo de trabalhar com o debate como um gênero especificamente oral, isto é, tendo um tema definido sobre o qual grupos com pontos de vista divergentes irão argumentar a fim de defender sua posição. Além disso, considerar o debate como um gênero da modalidade oral da língua envolveria também o estudo das especificidades desse gênero, como conhecer e refletir sobre situações de interação que envolvem esse gênero, a maneira como ele se organiza, se estrutura, etc.

Nesse sentido, expõe-se a metodologia de uma proposta de ensino implementada em 2015 no 7º ano da Educação de Jovens e Adultos que trabalhando com a identidade cultural e histórica do manezinho buscava “mostrar a variação linguística na oralidade, na escrita e promover a reflexão dos diferentes contextos de uso da língua.” (S/S - 2015.2 EF p. 15). Essa proposta, além de trabalhar com causos, proporcionou um momento de debate organizado - que contou com uma aula de preparação para o debate e uma aula para o debate em si - a fim de enriquecer as discussões feitas sobre o tema trabalhado ao longo do projeto. Ambas as atividades, o planejamento do debate e o debate em si, mobilizam habilidades apontadas na BNCC. A metodologia da aula de preparação para o debate apresentava o seguinte:

Nessa aula haverá a preparação para um debate, por isso, com fins de introdução ao tema, primeiramente será lida em voz alta a crônica “Tomografia mané”, de Sérgio da Costa Ramos. A seguir, será lida também em voz alta a Lei municipal de Florianópolis nº 7262/07 que oficializa o que é ser manezinho da ilha. O próximo passo é dividir a turma em duplas para o debate que será realizado na aula seguinte (07/10) com o tema do que se acredita ser um manezinho. Depois disso, será disponibilizado material que sirva como fonte de opinião para que as duplas escolham. O material estará separado em envelopes sem que os alunos saibam do conteúdo, somente escolherão a partir de uma figura representativa colada em cada envelope. Nesse material estarão opiniões retiradas de livro, da internet sobre o que é ser um manezinho e estarão postagens da rede social “Os manezinho pira” que dão pistas de como é ser um manezinho sob um ponto de vista. Escolhido o material, será feita uma exposição de como argumentar. Ao final, será feita a preparação de argumentos com os materiais escolhidos. (S/S - 2015.2 EF, p. 57)

Já a aula do debate apresentava a seguinte metodologia:

Essa aula será dedicada à promoção de um debate, por isso, serão dispostas as carteiras em círculo e em seguida se sorteará a ordem das apresentações. Em seguida, a estagiária instigará a discussão, dando início ao debate, sendo prosseguida pela fala dos alunos. Cada dupla deverá se posicionar de modo aos dois componentes

participarem do desenvolver-se da argumentação. A argumentação deverá ter no máximo 2min., a réplica e a tréplica, 1 min. cada. Ao final das argumentações, a estagiária, como mediadora, deve finalizar o debate com uma fala conclusiva. Para facilitar a análise dos argumentos, a estagiária poderá anotar no quadro o conceito de manezinho para cada um. (S/S - 2015.2 EF, p. 86-87)

Assim, percebe-se que foi proposta uma atividade em que os alunos tiveram possibilidade de planejar o seu ato de fala tendo acesso a materiais que lhes proporcionaram a construção de uma argumentação coerente. Além disso, foi criado um ambiente em que os estudantes precisaram monitorar a sua fala, respeitar o turno de fala do outro e as exigências da situação interativa. Desse modo, foram exercitados e apreendidos recursos linguísticos que possibilitam o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos a fim de que eles sejam capazes de atuar socialmente em eventos de fala que envolvam o debate de ideias, indo, dessa forma, ao encontro daquilo proposto nos documentos orientadores do ensino.

O gênero entrevista sempre aparece nas propostas de ensino vinculado ao ensino de gêneros típicos da escrita como os da esfera jornalística ou nas atividades que envolvem a presença de convidados especiais nas aulas. Atividades que abrangem o ato de entrevistar alguém mobilizam o planejamento prévio da situação de interação oral utilizando a escrita como um suporte no momento em que se constrói um roteiro, habilidade exercitada muitas vezes também no momento da entrevista quando se faz um registro escrito das respostas do entrevistado. Além disso, a entrevista incita uma escuta ativa do que o entrevistado tem a dizer e supõe, muitas vezes, uma fala mais monitorada.

Assim, destaca-se uma proposta de ensino implementada em 2011 em uma turma de 8º ano da Educação de Jovens e Adultos em que os estagiários trabalharam com diversos gêneros da esfera jornalística. Dentro do projeto, o gênero entrevista foi trabalhado em primeiro lugar a partir da escuta ativa de entrevistas em vídeo e pela leitura de entrevistas escritas de modo que, pelo contato com textos no gênero, os alunos pudessem apreender as características de uma entrevista, observando a situação de interação propriamente dita, o tema de cada entrevista, identificado os participantes e os papéis sociais desempenhados por cada um na situação de interação específica, etc.

Depois, foi proposta aos alunos uma atividade de entrevistas em duplas para que, entrevistando os próprios colegas, os alunos pudessem se preparar para a atividade de entrevistar em grupos algum funcionário da escola. Antes dessa segunda entrevista os alunos foram orientados ainda a produzir um roteiro e planejar a entrevista bem como a utilizar a escrita para registrar as respostas dos entrevistados. Esses registros serviram como base para a

transformação da entrevista oral em uma entrevista escrita a ser publicada no jornal da turma. Desse modo, esse trabalho mobilizou diversas habilidades previstas nos documentos orientadores.

Destacam-se ainda as propostas de ensino que envolveram apresentações orais em forma de seminário - atividade que propicia um ambiente de fala monitorada, compreende o planejamento prévio e a utilização de recursos que deem suporte à fala -, e as propostas de produção de paródias e roteiros para materiais audiovisuais. Nesses dois últimos gêneros, embora a produção textual escrita esteja envolvida, entende-se que ela se configura como um suporte para um texto que vai ser oralizado já que as atividades sugeridas envolviam a oralização através da gravação de vídeos para posterior socialização. Assim, essas atividades promoviam o planejamento, a produção e a edição de textos orais, habilidades previstas na BNCC.

Além dessas propostas de ensino analisadas, foi observado um trabalho interessante que misturava o foco na leitura e na oralidade com a proposta de círculos de leitura que está em consonância com uma habilidade a ser desenvolvida no campo artístico-literário que envolve a prática da leitura e da oralidade “Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes [...]” (BRASIL, 2018, p. 157).

Tal proposta de ensino foi implementada em 2012 em uma turma do 2º ano do Ensino Médio e envolvia a leitura dos livros *Noite na Taverna* de Álvares de Azevedo e *Assassinatos na Rua Morgue e Outras Histórias* de Edgar Allan Poe. A turma foi dividida em dois grupos, cada um responsável pela leitura de um dos livros, e a cada aula os alunos deveriam fazer a discussão do trecho lido respeitando as suas funções dentro do grupo. Além de exercitar a habilidade exposta acima, essa atividade possibilitava a escuta ativa, o uso da escrita como suporte para a oralização, o respeito ao turno de fala do outro e a mobilização dos recursos linguísticos e cinésicos próprios da interação oral.

Como já dito, o estágio tem condições diferenciadas em relação às condições de um professor de Língua Portuguesa, condições limitadas em relação ao tempo de docência - entre 16 h/a e 26 h/a, segundo o observado nas propostas analisadas -, ou seja, diferente de um professor de Língua Portuguesa, os estagiários têm menos tempo para implementar seus projetos e necessitam optar pelas atividades e abordagens que consideram prioritárias, além de

não ter, na maioria das vezes, a liberdade de escolher o eixo organizador do ensino com as práticas de uso da língua, já que precisam dar continuidade ao planejamento do professor regente da turma.

Nesse sentido, acredita-se que as atividades com a oralidade recebem menos prioridade nos planejamentos pela ideia apresentada, pelos PCNs e por Antunes (2003), e anteriormente comentada de que a oralidade não necessita ser trabalhada na escola por já ser adquirida fora dela. Pelo fato de os estudantes serem falantes competentes de Língua Portuguesa, é possível que se acredite que as habilidades ligadas às outras práticas de uso da língua aprendidas comumente na escola devem ser priorizadas.

Outro ponto que pode favorecer a menor priorização da oralidade é, possivelmente, a falta de clareza sobre quais os objetivos do trabalho com essa prática de uso da língua e de que forma esse trabalho poderia ser feito. É possível afirmar, que a BNCC traz um lugar mais privilegiado para a oralidade em relação aos documentos orientadores publicados anteriormente em que se parece que essa prática não apresentava o mesmo espaço que os demais eixos no currículo da disciplina de Língua Portuguesa. Considerando que as propostas de ensino analisadas, em sua maioria, são anteriores à publicação do documento, pode ser mais uma hipótese para o fato de os gêneros orais serem menos contemplados nos planejamentos dos professores e, por consequência, não serem tão trabalhados durante o estágio.

Sabendo desses pontos levantados, em alguns casos observados, uma forma de sistematizar as atividades de oralidade a fim de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes é aproveitar as atividades que os estagiários já propõem e fazer pequenos ajustes. Por exemplo, as socializações das produções escritas presentes em quase todos os planejamentos são uma possibilidade de trabalhar esse eixo do ensino de língua de forma sistemática e constituindo esse momento em uma atividade social, envolvendo o planejamento e o exercício da leitura oralizada, agenciando os recursos típicos da fala e os gestos corporais e, depois, levando os alunos à reflexão sobre o seu próprio ato de fala já é possível mobilizar diversas habilidades previstas nos documentos orientadores e promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Um exemplo de como transformar essas situações de socialização em uma situação de interação oral em que a competência comunicativa do estudante está sendo ampliada pode ser

conferida na metodologia de uma aula de uma proposta de ensino implementada no ano de 2015 em uma turma de 8º ano da Educação de Jovens e Adultos.

Ressaltar que esse é um momento de apresentação de trabalho e embora não seja uma situação de extrema formalidade, é importante tomar alguns cuidados, pois não se trata de uma simples conversa. Desta forma, os alunos devem falar de forma clara e objetiva, fazendo com que todos da turma entendam o que está exposto em seu trabalho. Enfocar a importância da colaboração de todos diante das socializações para o bom andamento da aula e para que a atividade faça sentido para a turma. Não se trata apenas de falar sobre o seu trabalho, mas, de ouvir e participar da apresentação do outro. Durante a apresentação, os estagiários devem fazer anotações de aspectos da fala dos alunos que podem melhorar em situações de prestígio e de elementos em variação para fechar a atividade chamando a atenção para as diferenças entre a fala e a escrita e a necessidade de sistematização da oralidade. (C/M/C - 2015.2 EF, p. 87)

Se percebe que há uma clara intenção de que essa atividade se configure como um evento de fala mais monitorada e que os alunos serão conscientizados sobre essa condição, além disso, existe uma indicação de que a escuta ativa faz parte da interação oral e que os alunos também serão orientados quanto a isso. Por fim, há no planejamento dessa atividade um momento de reflexão sobre os usos orais, levando em conta a adequação à situação comunicativa, as diferenças entre fala e escrita, e a necessidade de sistematizar a oralidade.

Ainda assim, como se concluiu na pesquisa "O ensino de Língua Portuguesa no Estágio Supervisionado do curso de Letras Português" considera-se que, mesmo com a menor sistematização das atividades de oralidade, os estagiários mantêm a coerência entre a teoria e a prática considerando as limitações do estágio.

Por outro lado, há que se reconhecer que, em alguns aspectos, o estágio possui condições privilegiadas em relação à orientação disponível e o tempo de planejamento se comparadas com as condições de um professor comum. Isto é, os estagiários têm os professores orientadores das disciplinas de Estágio e os professores regentes de Língua Portuguesa dando suporte no planejamento e na implementação dos projetos de docência, enquanto os professores planejam suas aulas sozinhos. Além disso, os estagiários planejam, em geral em duplas ou trios, aulas para uma única turma, enquanto os professores têm diversas turmas em turnos diferentes e alguns dão aulas em mais de uma escola. Essa sobrecarga de trabalho eventualmente prejudica o planejamento das aulas e afeta a qualidade das atividades desenvolvidas.

Os possíveis fatores que influenciam na menor sistematização das atividades com a oralidade no estágio apontados são, provavelmente, um reflexo da menor sistematização dessa prática de uso da língua nas aulas de Língua Portuguesa de um modo geral. Somado a eles, a

sobrecarga de trabalho dos professores e o pouco tempo de planejamento para as aulas possivelmente favoreceriam a dependência de materiais como livros didáticos que podem conceber a língua como instrumento de comunicação. Dentro dessa concepção, os aspectos materiais e formais da língua seriam o enfoque da aula e das atividades e assim a aprendizagem aconteceria “pela memorização, através de treinos e repetições, via trabalho mecânico com as formas de língua e estruturas frasais.” (BORTOLOTTI, 1998, p. 25).

Esse trabalho com a língua caminharia na direção contrária dos documentos orientadores já que não teria como centro do processo de ensino e aprendizagem a língua em usos reais, contextualizados e significativos, o texto - oral e escrito - seria concebido como produto e tomado como pretexto para a transferência de conteúdos. Dessa forma, a heterogeneidade e a variação não seriam entendidas como parte da língua que seria tomada como um sistema estático e o ensino se debruçaria sobre as nomenclaturas gramaticais.

Segundo os PCNs, desde a década de 80, a partir das pesquisas elaboradas por uma linguística independente das tradições normativas e os estudos desenvolvidos em variação linguística, tem-se feito críticas ao ensino tradicional de Língua Portuguesa. Entre os pontos criticados mais frequentemente, encontra-se “a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão” (BRASIL, 1997, p. 17). O estudo de nomenclaturas gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa sem articulação com atividade de reflexão linguística tem impactos específicos no uso da oralidade, já que “A concentração no código mais do que em sua utilização, conduz, desse modo, a não utilizar dois fatores importantes em todo o aprendizado de língua: a atividade linguística da criança e sua competência linguística.” (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 201). Nesse sentido,

Reduzir o ensino da língua a seu esqueleto gramatical é como andar para trás, de vez que o aluno, bem ou mal, vinha desenvolvendo o seu conhecimento linguístico de uma forma espontânea, e para ele é como se, na escola, descobrisse que não era nada daquilo, e que seu conhecimento não serve para quase nada. (SANTA CATARINA, 1998, p. 85)

Nesse caminho de desvalorização dos conhecimentos linguísticos dos alunos e daquilo que ele tem a dizer e da priorização do ensino das nomenclaturas gramaticais ao invés do exercício das práticas de uso da língua, a oralidade é retirada até mesmo do lugar de mero suporte para o trabalho com as outras práticas de uso da língua e a levada para um lugar ainda mais negativo na aula de Língua Portuguesa: o lado de fora.

Embora a pesquisa de Bortolotto (1998) seja anterior aos documentos orientadores que norteiam o ensino de língua, como já apresentado, em uma direção em que se entende que o conhecimento se constrói de forma conjunta, de modo que os saberes do aluno sejam valorizados, sobretudo a sua maneira de expressar aquilo que sabe - já que a oralidade é o objeto de estudo dessa análise -, é possível concordar com a autora quando afirma que a escola é vista como o acesso legítimo dos estudantes aos conhecimentos historicamente acumulados. Essa visão, atribui posições enunciativas aos indivíduos que fazem parte das instituições educacionais, já que marca as relações interpessoais pela associação que se faz entre os objetos de conhecimento e os sujeitos. Dessa forma:

Tradicionalmente o professor é situado numa posição hierarquicamente privilegiada [...]. Ao aluno é imprimida a condição de aprendiz em escala zero - *tabula rasa* [...] - consequentemente de elemento que está aí para assimilar certos conteúdos, obediente e passivo diante de seu único interlocutor, o professor, que, nesta relação, detém “o saber” e “o poder”. (BORTOLOTTI, 1998, p. 20)

É possível que essa visão tradicional seja uma das razões que dificultam o ensino de oralidade uma vez que nem mesmo como mero suporte às atividades com as outras práticas de uso da língua ela estaria presente nas salas de aula, já que o que o aluno tem a dizer não seria valorizado e, assim, nem a capacidade de dizer seria exercitada. Ramos (1997, p. 14-15) concorda com essa perspectiva quando diz que “a imagem do interlocutor criada pelo estudante, resulta do caráter repressivo e valorativo da escola. Ante tal interlocutor, o estudante sente-se impelido a mostrar que “sabe” e a negar sua capacidade linguística oral”. É importante entender que

O conhecimento é algo que os alunos constroem na relação com os seus pares, com a mediação do professor. Nas aulas de português, quando o objeto do nosso estudo é a língua, a organização da aula como um espaço de conversa, de fala, de trocas é fundamental, pois é preciso construir possibilidades de abstração, de forma a tornar a língua objeto de estudo. Nada disso é possível se tivermos uma relação vertical na sala de aula, em que o professor detém a palavra, utilizando-a e controlando seu uso por parte dos alunos. (ZILLES; FARACO, 2015, p. 60)

Além dessa visão tradicional de conhecimento como algo transmitido pelo professor a um aluno que nada sabe, em relação à oralidade, Antunes (2003, p. 24-25) afirma que ainda impera nas salas uma visão da fala como um lugar propício para a violação das regras de gramática, sem considerar as situações comunicativas mais monitoradas, o que poderia ser mais um fator para a não priorização e a menor sistematização das atividades com essa prática de uso da língua.

Assim, essa visão perpetuaria a ideia de que os indivíduos não sabem falar competentemente a sua língua materna, a ideia de “erro linguístico”, ignorando a

heterogeneidade, a variação e a ordenação que são inerentes à língua. Dentro dessa linha, o que se esperaria do ensino da oralidade seria ensinar o aluno a se expressar na língua ideal, prescrita pela gramática, “uma espécie de oralização da escrita, um tipo de leitura em voz alta” (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 197), o que não daria conta das especificidades das interações orais. A escolha por um único uso para ser privilegiado durante as aulas levaria à condenação dos demais usos por conta de preconceitos sociais, isso afastaria a escola de sua realidade social e o ensino de língua dos usos reais.

Ou seja, se criaria

[...] uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público”. (ANTUNES 2003, p. 25)

Essas visões alimentam, e são alimentadas, pela ideia desvalorizada da oralidade em relação à escrita e à leitura, uma vez que essas práticas mantêm um vínculo estreito com o poder e com as classes dominantes que a elas têm acesso. Já que “[...] nas sociedades em que a escrita é implementada há uma tendência histórica de desvalorizar a oralidade, que acaba ficando como consolação das classes menos prestigiosas, e a escrita como um meio de diferenciação, como um tipo de prova de inteligência e de competências especiais para poucos.” (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 21-22).

Isto é, há uma tendência de desvalorizar a oralidade já que ela pode ser acessada por todos enquanto a escrita e a leitura não, uma vez que são aprendidas tradicionalmente na escola, instituição que há não muito tempo era inacessível à maior parcela da sociedade. Possivelmente essa desvalorização se reflete na formação dos professores dando a essa prática menor atenção e levando a uma falta de clareza de como ela deve ser trabalhada, o que pode contribuir para que a oralidade seja menos contemplada nos planejamentos e/ou trabalhada de forma menos sistematizada. O que explicaria tanto o que se observou nas propostas de ensino implementadas em contexto de estágio analisadas, quanto o que é descrito nos textos científicos que analisam o ensino de Língua Portuguesa de um modo geral.

Em resumo, o resultado de relegar à oralidade essas posições desvalorizadas seria o não desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e no lugar dele a inculcação da ideia de que o aluno não é capaz de usar de forma competente a sua língua materna, fortalecendo as noções de erro linguístico e reforçando o preconceito às variedades

linguísticas mais distantes dos falares privilegiados. Além disso, essas posições corroborariam com a visão tradicional de que o conhecimento está pronto e deve ser transferido a um aluno que nada sabe e, assim, alimentam uma cultura de silenciamento a alienação social do indivíduo (BAGNO; STUBS; GAGNÉ, 2002, p. 200).

Tendo isso em vista, é necessário colocar que além das possíveis concepções ligadas ao uso da oralidade que provavelmente afetam o seu lugar na sala de aula e das condições que os docentes têm à sua disposição no planejamento das aulas, se somaram as especificidades da modalidade remota de ensino, durante os meses de isolamento social imposto pela pandemia da covid-19. Na seção seguinte busca-se refletir sobre como a modalidade remota de ensino afetou o trabalho com a oralidade a partir de dez propostas de ensino implementadas em 2020 e 2021 nas disciplinas de Estágio II.

#### 4.3 O ENSINO REMOTO E A ORALIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE PROPOSTAS DE ENSINO IMPLEMENTADAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Durante um determinado período dos anos de 2020 e 2021 a educação em todos os países do mundo sofreu drásticas mudanças por conta do isolamento social imposto pela pandemia da covid-19. Dessa forma, as instituições educativas tiveram de adequar suas atividades ao novo contexto e muitas optaram pelo ensino remoto emergencial dentro das possibilidades de sua realidade.

Nesse cenário, os estagiários da UFSC cursaram a disciplina de estágio de forma remota e seguindo as medidas adotadas por cada instituição de educação básica parceira da universidade. Assim, foram identificadas 10 propostas de ensino, dentre as 105 analisadas, que foram implementadas na modalidade remota de ensino, tanto para os estagiários quanto para os estudantes das escolas.

Essas dez propostas foram implementadas em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio de duas escolas diferentes, três propostas em uma e sete em outra. Ambas as escolas, apesar de estarem inseridas em realidades distintas, organizaram o ensino de forma muito semelhante, com encontros síncronos e atividades assíncronas em um Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) e entrega de materiais impressos para aqueles alunos que não

podiam acompanhar a disciplina de modo *online* por não ter acesso à internet ou por outro fator.

Na primeira escola, em que três propostas foram implementadas em turmas de 1º ano, os alunos tinham encontros síncronos de uma hora de duração a cada 15 dias e atividades assíncronas e videoaulas postadas no AVEA nas semanas em que o encontro não acontecia. Já na segunda escola, em que sete propostas foram implementadas em turmas de 2º ano, os alunos tinham encontros síncronos, que também duravam uma hora, uma vez por semana e atividades assíncronas todas as semanas no AVEA.

Em ambas as escolas, os encontros síncronos aconteciam com todas as turmas do mesmo ano juntas, o que na primeira escola era uma tentativa de reunir um número significativo de alunos presentes e na segunda escola acabava por gerar um ambiente lotado de estudantes. Durante o período de estágio, porém, a fim de permitir que todos os grupos de estagiários pudessem exercer a docência nesses momentos, os encontros síncronos foram divididos por turmas.

Dito isso, fica evidente que o ensino remoto, ao menos nas escolas em que as propostas analisadas foram implementadas, se deu em condições muito diferentes das experimentadas pelo docente na sala de aula comum, adicionando desafios e possibilidades inéditas. As atividades remotas foram uma oportunidade de direcionar a aula de Língua Portuguesa para trabalhar com as TDICs previstas pela BNCC. Pensando em um estudo centrado em gêneros do discurso, são muitos os gêneros próprios do mundo digital que não encontravam tanto espaço nas aulas presenciais.

O trabalho com a Língua Portuguesa de forma remota permite que os alunos entrem em contato com gêneros como o podcast, o curta-metragem, o fórum de discussão, os chats, o e-mail, a videoaula, dentre outros [...] que são extremamente necessários para a formação de um aluno consciente na utilização da linguagem como prática social, enquanto estabelece relações com o contexto, seus papéis constitutivos e propósitos comunicativos. [...] A partir do domínio de gêneros diversos e de interações verbais, o indivíduo é capaz de promover transformação social. (CARVALHO; RIBEIRO, 2021, p. 19)

Em termos de desafios, se pode apontar o tempo que os professores têm com os alunos, uma hora por semana ou a cada 15 dias no caso das escolas citadas, que é muito inferior ao número de aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio na grade de ensino presencial. Outro ponto que diferencia a modalidade remota da realidade do ensino presencial é o número de estudantes presentes nos encontros, uma quantidade muito superior ou muito inferior ao comum.

Esses dois fatores dificultam o trabalho por conta do contato reduzido com os estudantes e, durante esses contatos, geram um ambiente sobrecarregado, no caso de salas virtuais lotadas, ou desmotivador, no caso de salas com poucos estudantes presentes, que acabam por inibir a participação dos estudantes, “logo, uma dificuldade a mais foi acrescentada no período pandêmico, a distância entre alunos e professores, bem como a possibilidade de manter câmeras e áudios desativados durante as aulas síncronas realizadas por plataformas digitais.” (BATISTA; NOVELLI, 2021, p. 180)

Esses pontos não são apenas diferenças entre as modalidades de ensino, mas desafios que se somam às especificidades das interações remotas que podem não ser familiares para uma parcela significativa de docentes e discentes, além das condições que essa modalidade exige (acesso à internet e a dispositivos que acessem à internet, local adequado para estudar etc) que podem não estar ao alcance de professores e alunos por conta da desigualdade social. Além disso, existem questões específicas do isolamento social e da pandemia que se colocam como desafios dessa modalidade de ensino, “como os impactos na saúde mental, falta de motivação para a realização das atividades domiciliares e problemas na gestão do tempo.” (CARVALHO; RIBEIRO, 2021, p. 20).

Pensando no estágio, se no ensino presencial as poucas semanas de docência dos estagiários de certa forma limitavam o trabalho com as práticas de uso da língua, na modalidade remota isso se intensifica por conta do pouco contato com os estudantes por meio das atividades e dos encontros síncronos. Assim, percebe-se que todas as práticas de uso da língua ficaram prejudicadas nos trabalhos implementados durante esse período porque tratar a língua como interação social requer tempo para desenvolver as atividades de escrita, leitura, análise linguística e oralidade dentro de uma dimensão processual.

Entretanto, percebe-se que, em comparação com o lugar que cada prática de uso da língua ocupava nos planejamentos das aulas na modalidade presencial, a oralidade foi a prática que mais sofreu prejuízos no ensino remoto. Na linha do observado nas propostas de ensino analisadas, a pesquisa de Batista e Novelli (2021) demonstra que, assim como no ensino de língua materna, nas aulas de língua estrangeira na educação básica a oralidade usualmente fica desprivilegiada em relação à escrita e a questões gramaticais, situação que se intensificou durante o ensino remoto confirmando que o trabalho com essa prática foi impactado nessa modalidade de ensino.

Todas as propostas implementadas em 2020 e 2021 analisadas tinham como eixo principal organizador das práticas de uso da língua uma escola ou movimento literário e combinado a esse conteúdo da historiografia literária, alguns grupos de estagiários trabalharam também com algum gênero do discurso de sua escolha ou com algum conteúdo gramatical selecionado pelo professor regente da turma. Em nove propostas a prática de uso da língua mais trabalhada foi a leitura, enquanto a oralidade e a análise linguística foram menos privilegiadas.

Como o trabalho com a escrita em uma perspectiva processual ficou prejudicado no estágio, porque nas poucas semanas de docência, e considerando o escasso contato com os alunos, não seria possível propor a escrita de um texto em um determinado gênero do discurso levando em conta o planejamento, a escrita e a reescrita dentro de um projeto em que o eixo principal era uma escola ou movimento literário, a análise linguística - que no estágio, em geral, acontece vinculada aos textos produzidos pelos alunos - apareceu apenas nas três propostas em que aspectos gramaticais da língua foram objeto de estudo.

Em relação à oralidade, o que se observa é que as atividades menos sistematizadas mediadas pela oralidade no ensino presencial, passaram a ser mediadas pela escrita. A começar pelos diálogos informais em que se percebe uma prevalência da fala do professor e a interação dos alunos por meio do *chat* ou outras ferramentas de resposta presentes nas plataformas virtuais. Essa situação gera uma aula em que o conhecimento não é produzido de forma conjunta, o professor vem a ser o transmissor do saber e o aluno apenas aquele que recebe.

Quanto às discussões sobre os materiais lidos ou assistidos e os debates, em algumas propostas de ensino essas atividades se transformaram em postagens escritas em fóruns de discussão, como se vê no exemplo abaixo que se trata de um exemplo de atividade proposta por um trio de estagiárias que trabalharam com o Realismo e o Naturalismo em uma turma de 2º ano.

Após a leitura do conto O cooper de Cida, elabore um comentário, entre 10 e 20 linhas, no fórum de discussão. O que achou da experiência da protagonista? Reflita sobre como os acontecimentos vivenciados por Cida têm relação com o atual momento de pandemia que estamos vivendo. (S/S/S - 2020.1 EM, p. 51)

Atividades desse tipo costumavam aparecer entre aquelas menos sistematizadas na modalidade presencial, atividades em que a oralidade estava sendo agenciada como instrumento para um trabalho mais sistematizado com a leitura. Esse movimento da língua

escrita assumindo o lugar privilegiado em interações mais informais é próprio do mundo digital, “Não há como dissociar a internet do uso da língua escrita, visto que, em algumas situações comunicativas, a escrita vem ocupando espaços sociais que até então eram exclusivos da oralidade.” (MENDES, 2020, p. 102).

Em vista disso, é importante ressaltar que essas interações escritas menos ou mais formais que tomam o lugar normalmente ocupado pela oralidade nas aulas de Língua Portuguesa não substituem a importância da conversação, já que esses momentos de fala, mesmo os menos sistematizados, mobilizam exercícios e recursos específicos da fala.

[...] haja vista que a oralidade em sala de aula e em outros espaços da escola exige do interlocutor ‘aluno’ mecanismos linguísticos e paralinguísticos que o fazem avançar em relação a interações que ele realiza no dia a dia com seus pares. Esse avanço é diretamente proporcional ao nível de letramento e ao acesso a bens culturais do aprendiz e do grupo social a que pertence. Há um importante intervalo no espectro entre a escrita informal no ambiente remoto e a fala (in)formal nos espaços físicos de interação, como no interior das escolas. Tal intervalo não pode ser ignorado sob pena de privar o aprendiz do pleno desenvolvimento de sua competência comunicativa. [...] as regras que regem a conversação espontânea na fala são diferentes também nos sistemas de bate-papo *online*. A fala possui características organizacionais próprias, incluindo marcadores conversacionais de natureza suprasegmental, que não podem ser resgatados em ambientes remotos de interação. O desafio de ensinar em ambiente *online* prevê falhas e lacunas importantes, em especial em relação à competência comunicativa oral dos aprendizes. (MOLLICA; RIBEIRO; QUADRIO, 2020, p. 830-831)

Nos moldes do que foi exposto, nem mesmo como suporte a oralidade encontra lugar nas aulas, o que não se trata de uma crítica ao trabalho dos estagiários e professores durante o ensino remoto, mas de uma constatação dos prejuízos dessa modalidade de ensino para o exercício da competência comunicativa dos estudantes dentro e fora da aula de Língua Portuguesa. Assim, nas propostas analisadas, em geral, o lugar da oralidade ficou reservado à escuta, menos sistematizada, de textos orais como músicas, poemas declamados, vídeos, filmes, curta-metragens e das exposições feitas pelos estagiários.

Entretanto há que se reconhecer que houve propostas de atividades interessantes que envolviam o uso da oralidade mesmo na modalidade remota de ensino. Um exemplo dessas atividades foi o trabalho com o gênero radionovela na mesma proposta do excerto exposto acima. Esse gênero típico da oralidade, mas ao mesmo tempo, de certa forma, em desuso, foi apresentado a partir da reprodução de um trecho de uma radionovela, como demonstra um trecho da metodologia do plano de aula em que esse momento aconteceu.

Após a exposição das obras e dos autores, será perguntado aos alunos se eles sabem o que é uma radionovela e, no próximo *slide*, se eles já ouviram uma radionovela, ambas as respostas serão dadas por meio de duas enquetes de ‘sim’ ou ‘não’ [...].

Com base nessas respostas, será exibido um trecho de uma radionovela da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* disponível no Youtube. Após, esse mesmo trecho será lido na obra original [...] para que eles percebam as adaptações que os autores da radionovela fizeram no romance e, dessa maneira, compreendam como acontece a criação de um roteiro para este gênero. (S/S/S - 2020.1 EM, p. 85)

Nessa atividade se percebe o exercício de diversas habilidades que envolvem as competências de compreensão de textos orais, de suas condições de produção e dos efeitos de sentido causados pelo uso de recursos próprios da fala bem como das diferenças entre a escrita e a oralidade (BRASIL, 2018). A escolha do gênero radionovela possibilitou um trabalho, de certa forma, centrado no texto em um determinado gênero, atendendo ainda o eixo central definido pela professora regente da turma. Além de proporcionar o exercício da escuta ativa e da reflexão sobre textos orais, as estagiárias propuseram a adaptação de um conto para um roteiro de radionovela, como se pode ver no comando da produção.

Como visto em aula, a radionovela pode ser gravada a partir da adaptação de outras obras. Sendo assim, selecionamos três contos Realistas para que vocês se inspirem e os adaptem em um roteiro para a sua radionovela. Lembrem-se de manter os acontecimentos mais relevantes experienciados no conto. [...] Após a leitura e escolha do conto, pense como você fará o roteiro, você se reunirá com os colegas da turma por videoconferência? Ou fará sozinho com a ajuda de sua família? Lembre-se de se atentar para a quantidade de personagens presentes no conto, além de um narrador. (S/S/S - 2020.1 EM, p. 107)

Seguindo o roteiro adaptado, os alunos foram convidados a gravar a radionovela em áudio, como se vê na proposta de atividade abaixo.

Agora que você já leu e adaptou os contos para um roteiro de radionovela, está na hora de começar a produção. Seja criativo e abuse dos recursos tecnológicos apresentados em aula, como: aplicativos de som; vídeo chamadas; gravador de voz; editor de áudio ou vídeo; para criar uma radionovela instigante. (S/S/S - 2020.1 EM, p. 123)

Essa atividade, além de proporcionar a produção de um texto oral, exercitou diversas capacidades ligadas ao uso das TDICs, um trabalho menos frequente na modalidade presencial, mas apontado pela BNCC como necessário dentro do ensino de Língua Portuguesa. Essas gravações foram socializadas durante um encontro síncrono de modo que os estudantes puderam exercer novamente a escuta ativa.

De forma semelhante ao exposto, destaca-se um trabalho interessante com o gênero paródia implementado em uma turma de 2º ano cujo eixo principal do projeto era o Romantismo. O trio de estagiários propôs que os estudantes produzissem uma paródia do poema *Canção do Exílio* de Gonçalves Dias. No encontro síncrono antes de propor a produção da paródia, o trio apresentou paródias produzidas a partir do mesmo poema, de modo que os estudantes pudessem ter contato com o gênero.

Além de produzir as paródias escritas do poema, os estudantes foram convidados a oralizar as suas produções e gravar um áudio a ser postado junto com a produção escrita no AVEA. Para finalizar a atividade, alguns textos orais e escritos produzidos pelos estudantes foram socializados no encontro síncrono seguinte. Essa atividade de oralização das paródias foi planejada com a intenção de exercitar recursos específicos da oralidade, como se pode ver nos critérios de avaliação da atividade elencados pelos estagiários.

O texto escrito será avaliado da seguinte forma: a adaptação ao tema proposto na paródia, a adequação às normas da língua portuguesa, a criatividade, e na expressão oral com a gravação do áudio, os critérios de avaliação serão: a abordagem temática, a expressividade, a entonação, a fluência, o ritmo na declamação do poema. (B/S/S - 2020.2 EM, p. 32)

Diante de tudo o que foi exposto nesta seção, conclui-se que, de um modo geral, nas propostas de ensino analisadas o trabalho com todas as práticas de uso da língua foi prejudicado em razão do ensino remoto emergencial, em especial o trabalho com a oralidade que já recebia menor ênfase e sistematização, uma vez que a escrita tomou o lugar das conversações informais e das atividades em que a oralidade era utilizada como suporte das outras práticas de uso da língua. Tal cenário traz impactos para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes e, conseqüentemente, para o uso proficiente da oralidade dentro e fora da escola. Entretanto, existiram esforços notáveis por parte de alguns grupos de estagiários no sentido de trabalhar de forma sistematizada com a escuta e a produção de textos orais dentro das condições em que as propostas foram implementadas.

#### 4.4 EM BUSCA DE SOLUÇÕES: O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO ALTERNATIVA PARA UM ENSINO MAIS SISTEMATIZADO DA ORALIDADE

São diversos os aspectos que compreendem o ensino da oralidade na disciplina de Língua Portuguesa, nesta seção se discute como o ensino da variação linguística pode promover atividades mais sistematizadas em torno dos usos orais da língua, sobretudo no que diz respeito à reflexão sobre esses usos - um tópico praticamente ausente nas aulas planejadas nas propostas de ensino investigadas -, a fim de promover a ampliação da competência comunicativa dos estudantes.

Os documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa consideram que “A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu

e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa.” (BRASIL, 1997, p. 29). Isto é, a língua, em todos os seus níveis, é viva e heterogênea, dotada de variação inerente a ela (COELHO et al., 2010, p. 22) e essa variação diz respeito às variedades mais ou menos prestigiadas. De modo que a escola, tendo a incumbência de tornar o aluno proficiente para participar socialmente por meio da língua, não deve promover um ensino que considere a língua como um sistema estático e homogêneo, já que até mesmo o dito “padrão” registrado nas gramáticas não está imune a essa variação (SANTA CATARINA, 1998, p. 71). Nessa linha, a BNCC coloca como um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa “Analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.” (BRASIL, 2018, p. 486)

Dessa forma, é necessário que, na aula de Língua Portuguesa, se leve em conta que a língua varia de modo ordenado condicionado por variáveis internas e externas, ou seja, por influência de fatores linguísticos e sociais e que essa variação não tem juízo de valor sobre as novas formas que entram na língua, é apenas um processo incessante inerente às línguas naturais (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 71-72).

Assim, visto que “Nas práticas escolares cotidianas, ainda predomina uma concepção mais tradicional da variação linguística e se lança mão ainda da régua estreita do certo e do errado tomados como valores absolutos e não como valores relativos.” (ZILLES; FARACO, 2015, p. 20), é importante que se leve aos alunos a compreensão de que quando se atribui algum julgamento a uma determinada forma linguística, se está conferindo um julgamento sobre o falante que fez dada construção (BAGNO, 2003, p. 29), o que perpetua o preconceito linguístico.

Esse, por sua vez, está fortemente relacionado ao preconceito social, já que “[...] são fatores históricos, políticos e econômicos que conferem o prestígio a certos dialetos ou variedades regionais e, conseqüentemente, alimentam a rejeição e preconceito em relação a outros.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 34) e assim “quanto menos prestigiado socialmente é um indivíduo, quanto mais baixo ele estiver na pirâmide das classes sociais, mais *erros* [...] os membros das classes privilegiadas encontram na língua dele.” (BAGNO, 2003, p. 28). Essa reflexão deve ser levada à sala de aula de forma que o preconceito linguístico seja enfrentado, já que não há fatores científicos que justifiquem a suposta superioridade de uma variedade sobre outra (BRASIL, 1997, p. 26).

E, nesse sentido, é importante refletir sobre os enunciados proferidos tomando critérios para além de noções preconceituosas de “certo” e “errado”, como a adequação às condições da situação comunicativa, os papéis sociais desempenhados pelos falantes e interlocutores, as razões para se escolher o que se diz e o como se diz etc (ZILLES; FARACO, 2015, p. 61). Reflexões como essas levam à desconstrução de ideias amplamente difundidas como a de que os brasileiros não sabem utilizar a sua língua materna ou de que a Língua Portuguesa é muito difícil (COELHO et al., 2010, p. 35-36).

Como já discutido, todo o falante é competente no uso de sua língua materna (BORTONI-RICARDO, 2004), entretanto, o que a sociedade, de um modo geral, entende por Língua Portuguesa se trata de uma variedade que se aproxima da escrita literária e daquilo prescrito nas gramáticas normativas, de modo que os falares que se afastam desse ideal são taxados como errados. Nesse sentido,

É mais do que justo que o professor explique com base em teorias linguísticas consistentes, a origem e o funcionamento das variantes linguísticas estigmatizadas, que mostre as regras gramaticais que governam cada uma delas. Isso deixará claro que as formas alternativas à regra padrão tradicional não são caóticas nem confusas nem incoerentes: muito pelo contrário, obedecem regras tão lógicas e consistentes quanto as que governam a opção padrão e por isso podem ser explicadas. (BAGNO, 2003, p. 150-151)

Ainda nessa linha, entendendo que todas as variedades são dotadas de ordenação lógica, é importante destacar que, cabe ao professor de Língua Portuguesa levar os alunos a refletir sobre os valores sociais que são atribuídos às variantes linguísticas de modo que eles entendam que determinados usos são discriminados e estigmatizados enquanto outros são prestigiados e, portanto, as suas próprias produções estão sujeitas a essa avaliação social (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 75). Isto é, a discussão sobre preconceito linguístico leva tanto à necessidade de valorizar todas as variedades linguísticas quanto à conscientização de que em determinados espaços certas variedades e variantes são mais aceitas do que outras, de modo que o falante deve escolher aquelas mais adequadas à situação comunicativa.

Os documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa reconhecem essa contribuição do ensino de variação linguística para a ampliação da competência comunicativa dos alunos quando colocam que

considerar a variação e a mudança linguísticas como fatos intrínsecos aos processos sociais de uso da língua deveria contribuir para que a escola entendesse as dificuldades dos alunos e pudesse atuar mais pontualmente para que eles viessem a compreender quando e onde determinados usos têm ou não legitimidade e pudessem, tendo alcançado essa consciência social e linguística, atuar de forma também mais

consciente nas interações de que participassem, fossem elas vinculadas às práticas orais ou às práticas escritas de interação. (BRASIL, 2006, p. 20)

Assim, é imprescindível que o ensino de Língua Portuguesa promova a apropriação da variedade linguística prestigiada, ao mesmo tempo em que preserva a identidade linguística e cultural dos estudantes.

Cabe à escola mostrar e ensinar às crianças a variedade social de prestígio adequada à região e aos usos sociais do lugar em que está situada. Se isso, contudo, significar a ridicularização da variedade linguística das crianças, alguma coisa bem errada vai acontecer. Ao ensinar uma variedade linguística diferente daquela praticada pelas crianças, é imprescindível mostrar o valor histórico-social e identitário de cada uma das formas de falar. O papel da escola é o de sempre acrescentar saberes e não pode destruir saberes. A escola deve ampliar horizontes, não reduzi-los. A criança deve sentir-se à vontade para a prática de sua variedade linguística enquanto ela seja adequada à situação social. Ao mesmo tempo, deve poder adaptar-se à variedade necessária a cada momento de comunicação, o que, evidentemente, demandará grande esforço e dedicação da escola. (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 50)

Ou seja, valorizar a variedade linguística que o aluno usa não significa retirar desse aluno o direito à apreensão da variedade linguística socialmente prestigiada, é necessário fazer um sem desconsiderar o outro, já que apreendendo a variedade de prestígio os estudantes terão a sua inclusão socioeconômica e cultural facilitada.

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. (SOARES, 1986, p. 78 apud BAGNO, 2003, p. 186)

Ou seja, não se trata apenas de garantir o acesso à variedade de maior prestígio, se trata de dar condições para que o aluno participe política e socialmente. Além disso, o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes supõe a ampliação do seu repertório linguístico e não a redução. Em outros termos, quando se proporciona a aquisição da variedade socialmente prestigiada sem desconsiderar as variedades que o estudante já domina, se está garantindo uma vasta gama de variedades à disposição do sujeito o que lhe permite transitar por uma variedade maior de situações interativas (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 180).

Querer impedir a escola, pela razão ideológica que seja, de fazer o aluno adquirir o código escrito e o registro mais formal do código oral parece, portanto, nocivo para o indivíduo cujo repertório verbal seria então limitado e para a comunidade que ficaria empobrecida com isso. Querer, sob pretexto de purismo ou de ascensão social,

impedir a escola, o indivíduo ou mesmo a criança de utilizar uma variedade linguística dialetal de registro informal quando quiser, para assegurar as funções de linguagem que ela deseja, constitui igualmente um empobrecimento comunitário e uma discriminação inaceitável. (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 213-214)

Assim, é necessário “avançar na construção de uma pedagogia que seja capaz, de fato, de dar acesso à expressão culta sem demonizar as expressões ditas populares.” (ZILLES; FARACO, 2015, p. 26). Desde 1997 a valorização das diversas variedades linguísticas e o combate ao preconceito linguístico são postulados como objetivos do ensino de Língua Portuguesa. Os PCNs (BRASIL, 1997, p. 33) colocam que o aluno deve ser capaz de “Conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico.” e de “Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades.”.

Já a BNCC coloca como alguns de seus objetivos “ Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.” (BRASIL, 2018, p. 83) e “Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico.” (BRASIL, 2018, p. 486)

Concordando com o discutido até aqui, os PCNs + colocam que os estudantes devem compreender que qualquer língua possui diversas variedades e que todas devem ser respeitadas, além disso, a depender dos interlocutores, das intenções, do espaço e do tempo, cada variedade vai ser mais ou menos adequada a uma situação comunicativa. Nesse sentido, a escola deve proporcionar situações comunicativas diversas a fim de que o aluno adeque a sua fala às condições da interação e eleja a variedade apropriada (BRASIL, 2006, p. 76-77).

Diante de tudo o que foi dito - tanto em relação ao que os teóricos da área da linguagem expõem sobre a variação linguística, quanto ao que os documentos orientadores do ensino direcionam sobre o trabalho com esse assunto - fica evidente que na aula de Língua Portuguesa, visando o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes e um ensino sistematizado de oralidade, deve ser promovido um trabalho com a realidade sociolinguística brasileira considerando os contextos mais amplos e mais específicos da comunidade e da sala de aula. Além disso, é importante identificar fenômenos variáveis e o

funcionamento desses considerando as questões de identidade cultural mediadas pela linguagem, assim como refletir sobre conceitos de “certo” e “errado” a fim de que os alunos possam se posicionar em situações de preconceito linguístico (COELHO et al., 159-160, p. 22).

Pode-se destacar ainda que, no que diz respeito à compreensão e análise de textos orais e textos escritos, a abordagem da variação linguística junto aos gêneros do discurso a serem trabalhados nos diferentes anos escolares possibilita um trabalho dentro do contínuo oralidade-letramento apresentado por Marcuschi (2007) e do o contínuo entre imediatez e distância comunicativa de Koch e Oesterreicher (2006). Assim, como já comentado, é importante levar os alunos a perceberem que certos gêneros típicos da oralidade carregam fortes traços de escrituralidade e determinados gêneros escritos são fortemente marcados pela oralidade, dessa forma, entende-se que as práticas de fala/escuta e de leitura/escrita não se sustentam sozinhas e que a discretização é muito mais uma questão didático-pedagógica do que prática.

Agora, se analisam duas propostas de ensino que tiveram como eixo organizador do trabalho com as práticas de uso da língua temáticas ligadas à variação linguística, a fim de observar como essa temática suscita um trabalho mais sistematizado em relação à oralidade. A primeira proposta a ser analisada foi implementada em uma turma de 1º ano do Ensino Médio no ano de 2013 e a segunda no ano de 2015 em uma turma de 8º ano da Educação de Jovens e Adultos.

A proposta de 2013 tinha como título “A língua que eu estudo não é a mesma que eu falo: reflexões sobre a Língua Portuguesa na escola” e visou levar aos alunos as reflexões proporcionadas pelas pesquisas da área da sociolinguística acerca da variação e dos fenômenos linguísticos. Para tanto, apresentou aos alunos a noção de variação diacrônica a partir da leitura e análise de um texto literário, uma exposição “sobre a entrada do item *você* como pronome de segunda pessoa do singular no paradigma pronominal do Português Brasileiro” (B/M - 2013.2, EM, p. 44, grifo das autoras), uma proposta de pesquisa sobre a entrada do item *a gente* e a socialização da mesma. Além disso, as estagiárias suscitaram reflexões sobre as noções de “certo” e “errado” e sobre como as relações de poder influenciam essas classificações, diferenças entre o Português Brasileiro e o Português Europeu e uma exposição sobre a variação linguística regional no Brasil.

Nessa proposta foi trabalhada também a variação diastrática e discutido o preconceito linguístico mais de uma vez. O fenômeno de variação linguística estudado foi o rotacismo e houve ainda uma exposição sobre os conceitos de norma padrão, norma culta e norma vernacular e uma discussão “acerca do “sentimento de colônia” presente em nossa norma escrita, a qual ainda segue as regras do português europeu” (B/M - 2013.2, EM, p. 63).

Foi proposto ainda um jogo de variação lexical em grupos divididos pelos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro que tinha como objetivo a compreensão do conceito de variação diatópica e como ela se manifesta no Brasil a fim de que os estudantes percebessem que a Língua Portuguesa é heterogênea e varia “E essa heterogeneidade é fruto de influências internas (sistêmicas) e externas (sociais), o que pôde ser atestado durante a realização da atividade, em que os alunos perceberam a identidade linguística (e cultural) de cada estado brasileiro.” (B/M - 2013.2, EM, p. 260). Tal atividade exigia uma pesquisa prévia cuja orientação pode ser conferida no excerto a seguir.

#### Atividade

Durante as últimas aulas, estudamos um pouco sobre variação e mudança linguística. Na última aula, discutimos a respeito da variação de acordo com a localização no espaço. Agora, vamos realizar uma atividade chamada “Jogo da variação lexical”. [...] Faça o seguinte: Junte-se aos seus colegas, formando grupos de 5 alunos; Juntamente com o grupo, pesquise sobre palavras e/ou expressões típicas de uma das regiões do Brasil, conforme o tema sorteado para vocês; Em uma folha A4, tragam digitadas pelo menos 25 palavras e/ou expressões com seus respectivos significados; Não se esqueçam de informar: nome dos componentes do grupo, região-tema das palavras ou expressões e fontes utilizadas para a pesquisa. (B/M - 2013.2, EM, p. 62)

Além do conteúdo de variação linguística, a proposta trabalhou com as figuras de linguagem ironia, ambiguidade, metáfora e polissemia e com o gênero do discurso *storyboard* a fim de que os estudantes pudessem produzir textos que contemplassem o conteúdo estudado.

A proposta implementada em 2015 tinha como tema a “Variação linguística, tendo como base o dialeto regional (Grande Florianópolis).” (C/M/C - 2015.2 EF, p. 46) e contou com a primeira reflexão sobre a variação linguística a partir de uma letra de música, em outro momento os alunos foram convidados a pensar sobre variação e fenômenos linguísticos a partir dos diferentes sotaques percebidos nas diferentes regiões do país e a escrever um texto sobre as suas impressões sobre o assunto. Para dar um suporte onde essas produções pudessem ser socializadas, os estagiários propuseram a produção de *fanzines*, tais materiais foram socializados em uma atividade que se considera um bom exemplo de atividade sistematizada com a oralidade já exposta na subseção 4.2.

A partir da leitura de uma crônica, os alunos foram convidados a refletir sobre o falar “gauchês” entendendo que “ Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33) e assim relacionando a variação linguística com a identidade cultural de um determinado grupo social. Os estudantes também foram levados a pensar sobre prestígio e preconceito linguístico como se pode ver na metodologia de uma determinada aula.

Construir, juntamente com os alunos, os conceitos de variante estigmatizada e variante de prestígio, sem necessariamente nomear esses conceitos e sim por meio da consciência de que a língua está vinculada à cultura e o que existe não são erros abomináveis e acertos louváveis, mas sim, formas diferenciadas de se expressar nos mais diferentes ambientes. Solicitar que os alunos reflitam, [...], sobre a relação entre a situação e posição social do sujeito e seu jeito de falar. Introduzir a noção de preconceito linguístico fazendo os alunos perceberem o que é esse preconceito por meio da leitura de relatos pessoais da página “Já sofri preconceito linguístico” disponível na rede social *facebook*. (C/M/C - 2015.2 EF, p. 98)

Dando continuidade a essas reflexões e seguindo os exemplos mostrados, os estagiários propuseram a escrita de um relato pessoal sobre preconceito linguístico, a orientação para a produção textual pode ser conferida abaixo.

Atividade: escrevendo um relato pessoal

Agora é a sua vez de escrever um relato pessoal baseado no preconceito linguístico. Se você já sofreu preconceito linguístico, conte sua história. Caso não tenha sofrido esse tipo de preconceito, procure conversar com alguém que já tenha sofrido e peça para essa pessoa lhe contar como foi a experiência. O relato pode também ser fictício, desde que traga elementos existentes na língua falada e coerentes com a fala que encontramos nas diferentes regiões do país. Aproveite todos os debates e conhecimentos que compartilhamos até aqui para enriquecer o seu relato. (C/M/C - 2015.2 EF, p. 106)

Além da atividade de socialização dos *fanzines* exposta na subseção 4.2, o fechamento do projeto contou com outra atividade mais sistematizada com a oralidade que envolveu a gravação em vídeo dos relatos pessoais. A metodologia da aula em que essa atividade foi desenvolvida é exposta no excerto abaixo.

Durante as gravações cabe ao estagiário lembrar os alunos de como proceder um uma gravação oficial que será exibida em uma exposição. É fundamental esse gesto que deve situar o aluno que provavelmente irá ter sua primeira experiência diante de câmera e precisa saber que é necessário ter um certo monitoramento tanto oral quanto gestual. (C/M/C - 2015.2 EF, p. 110)

Essa atividade é considerada sistematizada em relação à oralidade pois há uma intenção clara de que se configure em uma situação monitorada de interação oral e é expresso que os alunos serão conscientizados em relação a isso, além disso, nessa atividade se entende

que recursos cinésicos fazem parte da interação oral quando ocorre face a face ou quando envolve o uso de imagem.

De um modo geral, pode-se concluir que a temática da variação linguística não suscitou atividades de escuta e produção de textos orais mais sistematizados, ainda se percebeu uma prevalência das discussões e dos momentos de socialização mais informais, como discutido na subseção 4.2, já que as atividades mais sistematizadas da última proposta não se deram em razão do tema.

Entretanto, se percebe uma clara contribuição dessa temática em relação à reflexão sobre os usos orais da língua a partir de enunciados reais. Os momentos de reflexão sempre pressupunham a participação dos alunos de modo que seus conhecimentos prévios fossem respeitados assim como a sua variedade linguística na medida em que eram convidados a fazer uso da palavra (BORTOLOTTI, 1998). Além disso, essas reflexões levavam os alunos a entender a heterogeneidade e a variação como características intrínsecas das línguas, a perceber que as línguas variam de modo ordenado e, portanto, linguisticamente não há variedades melhores que outras.

Nesse sentido, as atividades apresentadas contribuíram para a desconstrução de mitos acerca do português brasileiro e seus falantes, para o entendimento de que as noções de “certo” e “errado” são construções sociais e que o prestígio e o estigma atribuídos a determinadas variedades estão intimamente relacionados com o preconceito social e as relações de poder.

Desse modo, se entende que trabalhar com a variação linguística e todos os aspectos que rodeiam esse tema em sala de aula, na perspectiva do que foi exposto nesta seção, pode contribuir para o desenvolvimento das competências de reflexão sobre as condições de produção dos textos orais e sobre a relação entre fala e escrita elencadas pela BNCC no tratamento das práticas de interação oral (BRASIL, 2018, p. 79-80). Evidentemente, ao desenvolver essas competências os alunos são capacitados para produzir e compreender textos orais de forma mais crítica, autônoma e reflexiva.

A escola, caso trabalhe corretamente com a oralidade, permitirá à criança escolhas e mudanças muito mais profundas e abrangentes na sua variedade de fala, permitindo-lhe adaptar-se de forma mais eficiente a qualquer situação social, da mais informal e despreocupada à mais formal e monitorada, sem nunca desprezitar a variedade linguística de ninguém. (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 50)

Assim, se percebe que no esforço de promover um ensino de oralidade sistematizado visando a ampliação da competência comunicativa dos estudantes de modo que eles sejam capazes de participar por meio da fala e da escuta de diferentes situações interativas, sobretudo as mais monitoradas, o ensino da variação linguística é capaz de contribuir para o desenvolvimento das competências que envolvem o tratamento das práticas de interação oral e para a construção de uma sociedade mais justa na medida em que impulsiona o enfrentamento do preconceito linguístico e social.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da observação de que as atividades com a oralidade, apesar de se sobressaírem em número, eram menos sistematizadas em comparação com as atividades de leitura, escrita e análise linguística em propostas de ensino implementadas no Estágio Supervisionado do curso de Letras Português e da compreensão de que, para a ampliação da competência comunicativa dos estudantes, todas as práticas de uso da língua devem receber a mesma prioridade nos planejamentos de aulas de Língua Portuguesa, essa pesquisa foi desenvolvida com o objetivo central de analisar o lugar que a oralidade, como prática de uso da língua, ocupa nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, esse trabalho se apresenta como uma pesquisa qualitativa de caráter documental e de base interpretativista já que se escolheu a análise documental como procedimento metodológico para proceder com a investigação mais específica das propostas de ensino e a pesquisa bibliográfica para o estudo mais geral daquilo que os documentos orientadores apresentam em relação ao trabalho com a oralidade.

A fim de alcançar esse objetivo, quatro objetivos específicos foram elencados. O primeiro de apresentar os resultados da análise documental das 105 propostas de ensino que compunham o *corpus* da pesquisa em relação às concepções de língua e de ensino de língua que fundamentam cada proposta, ao foco do ensino que organiza o trabalho com as práticas de uso da língua e às atividades de escrita, leitura, oralidade e análise linguística. A apresentação dos resultados demonstrou que os estagiários embasam as suas propostas nas mesmas concepções que os documentos orientadores do ensino de língua se alicerçam. Em relação ao foco, se percebeu uma prevalência do gênero do discurso como eixo organizador do trabalho com as práticas de uso da língua. Já em se tratando das atividades com cada

prática de uso da língua, se percebeu que na maior parte das propostas analisadas a reflexão sobre a língua é a prática menos trabalhada e a oralidade se sobressai no número de vezes em que é mobilizada, porém se observou que as atividades com essa prática de uso da língua são menos sistematizadas.

O segundo objetivo específico dizia respeito à investigação do lugar da oralidade nas propostas de ensino analisadas. Sendo menos sistematizadas, apesar de frequentes, se observou que na maior parcela das propostas as atividades que envolviam o uso oral da língua apareciam como suporte para atividades mais sistematizadas com outras práticas de uso da língua. Isto é, os gêneros típicos da oralidade e as especificidades das interações orais, na maioria das propostas, não foram objetos de estudo. Em geral, as atividades com a oralidade aparecem vinculadas aos debates e discussões informais sobre os textos trabalhados em sala de aula, às rodas de conversa e círculos de leitura, às leituras orais dramatizadas ou não, à escuta de áudios ou vídeos, às dinâmicas, às apresentações orais de trabalhos e, principalmente, à socialização das produções feitas pelos estudantes.

O terceiro objetivo específico buscava discutir o lugar que a oralidade, como prática de uso da língua, deve ocupar nas aulas de Língua Portuguesa, a partir da pesquisa bibliográfica que tomou como base os documentos orientadores do ensino de língua e os textos científicos da área. Concluiu-se que a oralidade, fala e escuta, deve ocupar um lugar central nas aulas de Língua Portuguesa junto à escrita, à leitura e à análise linguística. Uma vez que sendo a língua a forma pela qual os sujeitos relacionam-se entre si e com o mundo, a ampliação da competência comunicativa dos estudantes - escolher entre os recursos linguísticos adquiridos o mais adequado às condições da situação interativa - deve ser um dos principais objetivos da aula de Língua Portuguesa em que se quer formar um aluno capaz de atuar socialmente de forma crítica, autônoma e reflexiva por meio da língua. Esse objetivo só se alcança com um trabalho intencionalmente planejado, sistemático e constante com todas as práticas de uso da língua, entre elas a oralidade.

O último objetivo específico visava analisar como a modalidade remota de ensino adotada em razão do isolamento social imposto pela pandemia da covid-19 impactou o trabalho com a oralidade. A análise de 10 propostas de ensino implementadas nos anos de 2020 e 2021 demonstrou que, na maior parcela de propostas investigadas, a oralidade perdeu o seu espaço de prática de uso da língua com o maior número de atividades passando a ocupar o lugar de prática menos trabalhada junto à análise linguística, embora se tenham observado

trabalhos interessantes com gêneros orais. Essa menor presença da oralidade nas aulas se deu em razão das especificidades da modalidade remota de ensino e das interações do mundo digital, uma vez que se observou que até mesmo as atividades menos sistematizadas com a oralidade e as interações menos monitoradas foram reformuladas e passaram a ser mediadas pela escrita.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as duas hipóteses iniciais foram confirmadas já que, em primeiro lugar, se observou que apesar das atividades com a oralidade sobressaírem-se em número, são menos sistematizadas porque os gêneros orais não são, na maior parcela das propostas, objeto de ensino de modo que os momentos em que os alunos são convidados a usar a palavra oral acabam por se constituir como eventos de oralização informais em que não há reflexão sobre os usos orais. Em segundo lugar, também foi confirmado que as interações que na modalidade presencial envolviam o uso oral da língua passaram a ser mediadas pela escrita durante o ensino remoto devido às especificidades da modalidade de ensino e do ambiente virtual.

Entre as contribuições da presente pesquisa se pode citar o fato de que este estudo instiga o olhar para a problemática da não sistematização das atividades com a oralidade no Estágio Supervisionado, demonstrando a importância de analisar a forma como essa prática de uso da língua tem sido tratada na aula de Língua Portuguesa de um modo geral e nas aulas do Estágio de um modo mais específico. Também se pode destacar os caminhos apontados para a sistematização das atividades que envolvem a fala e a escuta sobretudo nas aulas do Estágio. Além disso, vale ressaltar que a maior preocupação em torno da sistematização das atividades com a oralidade proposta por esse trabalho, abre caminhos para um ensino em que sejam formados alunos mais competentes para interagir oralmente em diferentes situações da vida social e política.

É relevante destacar que pelo fato dessa pesquisa se concentrar nos dados obtidos através das propostas de ensino na forma de relatórios finais de estágio investigadas, houve uma limitação em relação à visão do docente sobre o trabalho com a oralidade. Seria importante analisar qual o lugar da oralidade para os professores de Língua Portuguesa e, na visão deles, quais fatores motivam a maior ou a menor sistematização do trabalho com essa prática de uso da língua, ficando como sugestão para futuras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola é possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BATISTA, Patrícia Cardoso; NOVELLI, Josimayre. O trabalho com a oralidade nas aulas de inglês em tempos de pandemia. **Linguatéc**, Bento Gonçalves, v. 6, n. 2, p. 179-192, nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 1997.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI Jr., Celso. **Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- CARVALHO, Ive Marian de; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. O ensino remoto de língua portuguesa na educação básica frente à pandemia da COVID-19: perspectivas e possibilidades. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 15-25, abr. 2021.
- COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones**, Bogotá, n. 14, p. 55-73, jul. 2015. Semestral.

KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. Oralidad y Escrituralidad a la luz de la teoría del lenguaje. In: KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. **Lengua hablada en la Romania: Español, Francés, Italiano**. Madrid: Gredos, 2006. p. 2-14.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (org.). Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDES, Alessandra Cristina Costa. Ensino de Língua Portuguesa na modalidade educação remota: análise de uma experiência contemporânea. **Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Uerj**, [S.L.], v. 19, n. 34, p. 97-112, 18 dez. 2020. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/palimpsesto.2020.54160>.

MOLLICA, Maria Cecilia; RIBEIRO, Hadinei; QUADRIO, Andreia Cardozo. O remoto no ensino de língua na pandemia da Covid-19- Experimentação in vitro, experimentação in vivo. **Revista Linguística**, [S.L.], v. 16, n. , p. 817-850, 7 nov. 2020. Revista Linguística. <http://dx.doi.org/10.31513/linguistica.2020.v16nesp.a43736>.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão: UFG, 2011. Disponível em: [https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual\\_de\\_metodologia\\_cientifica\\_-\\_Prof\\_Maxwell.pdf](https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf) Acesso em Jan/2022.

RAMOS, Jânia M.. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, fundamental e ensino médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

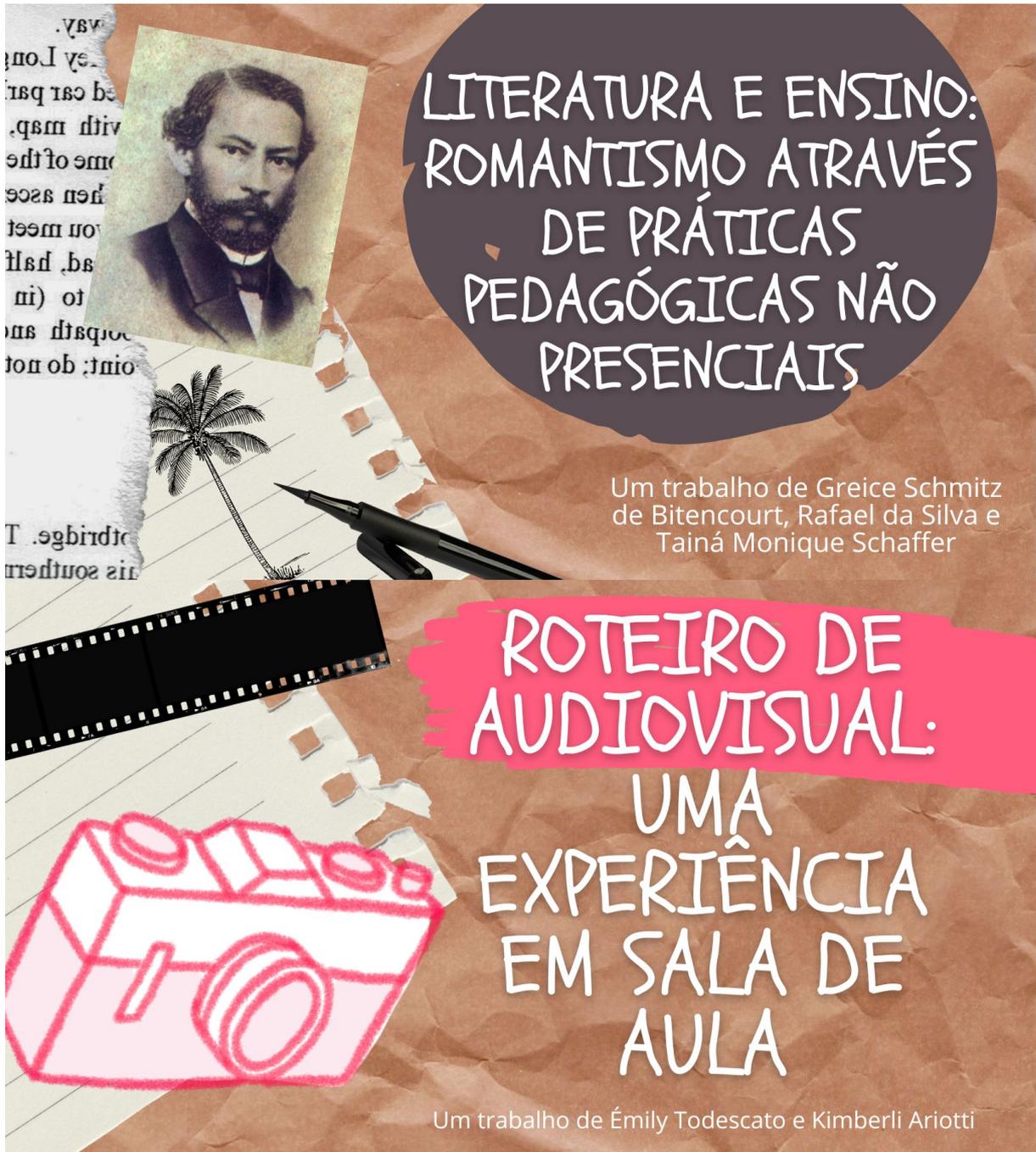
VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

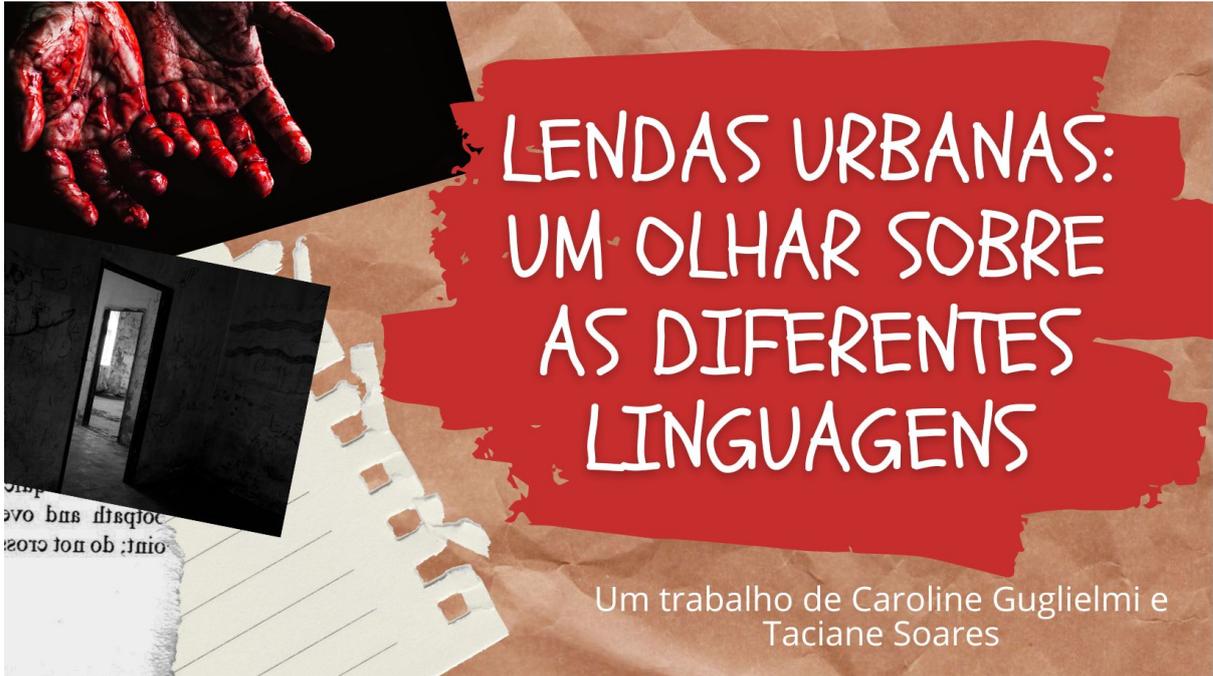
ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

**ANEXO A - Propostas de ensino mencionadas ao longo do trabalho e que se constituíram como materiais de consulta<sup>12</sup>**



<sup>12</sup> Toma-se a escrita, a leitura, a oralidade e a análise linguística como eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa de acordo com aquilo que é apresentado pelos documentos oficiais, embora saiba-se que há autores como Marcuschi (2007) que consideram a oralidade como uma prática social enquanto a leitura e a escrita como modalidades de uso da língua. Assim, haveria o par *fala e escrita* que caracterizam usos da língua e o par *oralidade e letramento* considerados práticas sociais em que essas modalidades são agenciadas, “oralidade e letramento são realizações enunciativas da mesma língua em situações e condições de produção específicas e situadas” (MARCUSHI, 2007, p. 54). Para o autor, a oralidade, portanto, se distingue da escrita porque esta, sendo uma modalidade de uso, ocorre apenas no âmbito do sistema linguístico assim como a fala é “uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano” (MARCUSHI, 2007, p. 40), enquanto a oralidade, como atividade comunicativa, depende de fatores que estão fora dos aspectos do sistema linguístico uma vez que exigem um domínio da vida social.





# LENDAS URBANAS: UM OLHAR SOBRE AS DIFERENTES LINGUAGENS

Um trabalho de Caroline Guglielmi e  
Taciane Soares



# JAUULA DAS BESTAS MODERNAS

Um trabalho de Josiane de  
Freitas e Maria Isabel Brisolara



# ENTRE-CULTURAS: UM CONTINENTE DE MARGENS HÍBRIDAS E HISTÓRIAS ÚNICAS

Um trabalho de Debóra Machado  
Gonçalves e Larissa Malu dos Santos

## ANEXO B - Apresentação da Antologia de Lendas Urbanas ilustradas

### APRESENTAÇÃO

Esta antologia é resultado das atividades realizadas no estágio de docência vivenciado por seis acadêmicas do Curso de Letras Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no primeiro semestre de 2018.

O estágio foi orientado pela Professora Doutora Isabel Monguilhott, do Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação da UFSC, e coorientado pela Professora Doutora Cristiane Seimetz Rodrigues, professora regente das três turmas dos sextos anos do Colégio de Aplicação da UFSC, local onde os estágios foram realizados.

Os projetos, elaborados pelas acadêmicas e orientados pelas professoras, versaram sobre o gênero do discurso Lendas Urbanas, indo ao encontro do que previa o planejamento da professora regente para o período em que o estágio foi realizado.

As acadêmicas Ana Paula Tomaz Cardoso e Bruna Scalco desenvolveram o Projeto *O Mistério das Lendas Urbanas* na turma 6A, Caroline Guglielmi e Taciane Soares colocaram em prática o Projeto *Lendas Urbanas: um olhar sobre as diferentes linguagens* na turma 6B e Karyna Landra e Sindy Serafim trabalharam com o Projeto *Criação Antológica no Gênero Lendas Urbanas* no 6C.

A presente antologia resulta, então, das atividades realizadas ao longo da vivência docente: os alunos dos sextos anos realizaram atividades de leitura de textos do gênero lenda urbana em meio impresso e digital, coletaram e gravaram narrativas desse gênero com familiares, vizinhos, transcreveram-nas, então analisaram as transcrições e, posteriormente, as reescreveram. Por fim, digitaram as lendas e as ilustraram.

Dessa forma, o que este material apresenta são versões de lendas urbanas que foram recontadas, com maior ou menor distanciamento da narrativa original consultada. Algumas histórias se repetem, dado o nível de fama que alcançaram no imaginário popular. Mesmo assim, é possível verificar nuances de linguagem e de enredo nos recontos elaborados pelas turmas A e C. Já a turma B, além de exercitar a pesquisa e o processo de escrita e reescrita nos moldes descritos acima, optou por produzir suas próprias lendas. Também nessas histórias autorais se verificam ressonâncias das lendas lidas ou ouvidas ao longo do período de estágio, bem como alguma inspiração oriunda de filmes e novelas que despertaram o senso de mistério e terror dos estudantes.

Desejamos, aos que tiverem oportunidade de ter contato com essas produções, uma ótima leitura!