

**Oralidade e gêneros multissemióticos:
a articulação das práticas de linguagem no planejamento da aula**
*Orality and multisemiotic genres:
the articulation of language practices in lesson planning*

Wanda Maria Braga CARDOSO¹
Cristiane Renata da Silva CAVALCANTI²
Thaís Maria Cecília da PAZ³

Resumo: A prática pedagógica a partir de gêneros multissemióticos na oralidade se torna desafiadora para o docente, uma vez que trabalhar os principais aspectos da oralidade, conforme cita a BNCC (BRASIL, 2018), em sala de aula: a) o levantamento e a reflexão acerca das condições de produção dos textos orais; b) a compreensão de textos orais; c) a produção de textos orais; d) a discussão dos efeitos de sentidos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos orais; e d) a relação entre fala e escrita, requerem, do professor, uma concepção dialógica de ensino da língua. Assim, objetiva-se potencializar essa prática e verificar quais estratégias são mais viáveis para implementar o uso da oralidade e dos gêneros multissemióticos. Os pressupostos teóricos estão ancorados em Dolz; Schneuwly (2010), Marcuschi (2002,2003), acerca da língua oral; Kress; Van Leeuwen (2001), Rojo; Barbosa (2015) sobre gêneros multissemióticos e multimodais. Os procedimentos metodológicos versam sobre uma formação continuada docente, com uma pesquisa qualitativa, na observação participante. Os resultados demonstram a complexidade e a dificuldade de se trabalhar com essa temática, apesar de os professores reconhecerem que devem contemplar a prática de linguagem oral em seus planejamentos e implementarem as habilidades desse eixo com os estudantes.

Palavras-chave: Gêneros multissemióticos. Oralidade. Prática pedagógica.

Abstract: Pedagogical practice from multisemiotic genres in orality becomes challenging for the teacher, since working the main aspects of orality, as mentioned by BNCC (BRASIL, 2018), in the classroom: a) the survey and the reflection on the conditions of production of oral texts; b) understanding of oral texts; c) the production of oral texts; d) the discussion of the meaning effects of linguistic and multisemiotic resources in oral texts; d) the relationship between speech and writing; requires from the teacher a dialogical conception of language teaching. Thus, the objective is to enhance this practice and verify which strategies are more viable to implement the use of orality and multisemiotic genres. Theoretical assumptions are anchored in Dolz; Schneuwly (2010), Marcuschi (2002,2003), about oral language; Kress; Van Leeuwen (2001), Rojo; Barbosa (2015) on multisemiotic and multimodal genres. The methodological procedures are about continuing teacher education, with qualitative research, in participant observation. The results demonstrate the complexity and difficulty of working with this theme, although teachers recognize that they must consider the practice of oral language in their planning and implement the skills of this axis with students.

Keywords: Multisemiotic genres. Orality. Pedagogical practice.

DOI: 10.24024/23585188v14n2a2022p34048

Introdução

Diante de uma sociedade cada vez mais digital, midiática e globalizada, consumir e produzir gêneros multissemióticos com vistas a ler/escutar, produzir textos (orais ou escritos; verbais ou não verbais) e analisar a língua têm apresentado outras implicações e complexidades, exigindo, por sua vez, uma reorganização dos hábitos e posturas diante das múltiplas linguagens e das formas de explicar/entender a realidade, pois os gêneros textuais/discursivos são cada vez mais multimodais e hipermidiáticos. Logo, não é mais suficiente se ater, apenas, à escrita manual

¹ Doutora em Educação, professora Técnica Formadora da GEPAF/SEE, docente da UniFBV e da FOCCA | E-mail: wandabc@hotmail.com

² Doutora em Ciências da Linguagem, Professora Técnica-Formadora da GEPAF/SEE | E-mail: cristianecavalcantigepaf@gmail.com

³ Licenciada em Letras, Professora Técnica-Formadora da GEPAF/SEE | E-mail: thaisceciliasoares@gmail.com

e impressa, nem a recursos linguísticos e leituras lineares, visto que a interação se dá de forma diária e intensamente, com e por meio de vídeos, áudios, imagens, textos em movimento, entre outros, dentro de uma multiplicidade de cultura e linguagem.

Nessa perspectiva, considerando que os estudantes, reconhecidamente nativos digitais (PRENSKY, 2001; XAVIER, 2007) aprendem de formas e em ritmos diferentes, suscitou-se um questionamento acerca de como os professores estavam trabalhando pedagogicamente com seus alunos de modo a fomentar e proporcionar conhecimentos nesse contexto. Desse modo, julgou-se de suma importância entender como os professores se valem de ferramentas e mídias digitais para desenvolver suas atividades pedagógicas, fazendo uso dos gêneros multissemióticos e multimodais, com destaque para a prática de linguagem da Oralidade, conforme orientações do Currículo de Pernambuco (2019).

Este trabalho surgiu a partir de uma formação continuada de professores. Nesse aspecto, é importante observar que a formação de professores de língua portuguesa da GEPAF – Gerência de Educação dos Anos Finais do Ensino Fundamental – tem o objetivo de potencializar a prática pedagógica do profissional e, conforme as demandas vigentes, a implementação do Currículo de modo efetivo para transformar cidadãos capazes de atuarem com protagonismo nos espaços sociais.

Nesse bojo, é fundamental desenvolver e implementar políticas educacionais de práticas pedagógicas inovadoras e condizentes com a real necessidade do momento. No caso em tela, trata-se de uma das formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação de Pernambuco, no segmento do Ensino Fundamental Anos Finais.

Desse modo, na elaboração de conteúdo temático para realizar a formação continuada de professores de Língua Portuguesa, questionou-se: de que forma os professores trabalham os gêneros multissemióticos e multimodais, utilizando tecnologias digitais na prática de linguagem da oralidade, e como tais práticas são implementadas em sala de aula com os estudantes?

Essa formação continuada teve como objetivo desenvolver potencialidades no âmbito das práticas pedagógicas inovadoras, a partir da proposta do Currículo, no que se refere ao uso da oralidade, gêneros multissemióticos, tecnologias e mídias digitais, e verificar quais estratégias seriam mais favoráveis para a efetivação do ensino e da aprendizagem, sob a luz dos postulados do ensino da língua oral como objeto autônomo de ensino, além de identificar as condições individuais, contextuais e temporais que beneficiam os professores e estudantes, tanto na qualidade da formação continuada, como na possibilidade da prática pedagógica do professor com os alunos.

Vale ressaltar que, na formação continuada para o trabalho com textos multissemióticos e multimodais, na prática de linguagem da oralidade, a discussão se torna mais complexa, pois os recursos semióticos constitutivos dos textos imagéticos impõem novos modos de interagir com os textos, de se encaminhar as práticas leitoras e de produção oral, de se selecionar materiais didáticos, de envolver os sujeitos da aprendizagem e suas experiências com as múltiplas linguagens. Isso quer dizer que os modos de interação se inscrevem em um processo complexo e continuamente (re)construído a partir das experiências particulares e sociais dos aprendizes e demandam diferentes perspectivas teóricas para uma atuação docente solidamente fundamentada.

Nessa perspectiva, cada formação realizada reveste-se de suma importância, no intuito de dinamizar o conhecimento sobre o uso e a produção de gêneros multissemióticos e multimodais, em um contexto de ressignificação de práticas e de metodologias por parte daquele que ensina. Assim, os professores somente poderão viabilizar a ampliação das capacidades/habilidades de linguagem de seus alunos se tiverem uma vivência prévia das modalidades em foco.

1. Língua oral como objeto de ensino

Em virtude das exigências de uso da modalidade oral, não só no contexto escolar, como também nas diversas instâncias sociais, considera-se necessário expandir, ou talvez implantar, atividades que contribuam para a ampliação da proficiência oral do aluno. As práticas de oralidade na escola são, contudo, quase inexistentes (MARCUSCHI, 2003; MAGALHÃES, 2005/2006). Dessa maneira, trabalhar a oralidade hoje na sala de aula requer planejamento e elaboração de atividades que correspondam ao desenvolvimento de habilidades dos estudantes previstas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A proposta oficial de políticas educacionais de estado para o componente curricular Língua Portuguesa, conforme o Currículo (PERNAMBUCO, 2019, p. 81), traz a Oralidade como um eixo que compreende as práticas de linguagem na modalidade falada da língua em situações de uso oral da linguagem.

Nessa perspectiva, trabalhar a oralidade implica conceber a língua oral como objeto autônomo de ensino (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010), considerando as dimensões discursivas e materiais pertinentes a essa modalidade, com destaque para o “como dizer e o que se tem a dizer”, bem como refletir linguisticamente acerca dessa modalidade em diversos contextos de interação, sobretudo em situações mais formais do que aquelas já vivenciadas pelos estudantes.

O Currículo de Pernambuco orienta que o ensino e a aprendizagem da oralidade como prática social objetivam desenvolver capacidades de ação linguístico-discursivas e ampliar o repertório e a visão de língua dos falantes, o domínio da variedade padrão, a compreensão das relações entre fala e escrita, o sucesso escolar dos estudantes, a superação de preconceitos, entre outros aspectos. Vale salientar que há, em muitos casos, um uso equivocado de conceitos e aplicabilidade, em sala de aula, entre oralidade⁴ e oralização⁵, visto que a segunda se refere a oralizar textos escritos.

Embora o trabalho com textos multissemióticos e multimodais na prática de linguagem da oralidade seja desafiador, Antunes (2003, p. 24) afirma que há, efetivamente, uma “quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar”, considerando, com isso, que há, no espaço escolar, uma concepção ingênua de que não é necessário trabalhar o oral com os alunos, uma vez que tal modalidade já está atrelada à vida dos alunos.

Convém destacar o linguista Marcuschi (2003, p. 36) acerca desse tema, ao proferir que “a oralidade como prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos”. Esse autor defende um trabalho com a língua oral nas salas de aula, no mesmo grau em que a escrita é trabalhada. Parte do pressuposto de que, se o sujeito é constituído na relação dialógica e a base geradora dessa relação dialógica acontece na e pela interação face a face, então o domínio da língua falada possuiria uma função primordial para que o aluno possa compreender tal relação. A partir disso, Marcuschi (2002) ressalta que uma análise da interação verbal oral pode fomentar uma melhor compreensão do que se concebe ao afirmar que o homem é um ser social.

Marcuschi sustenta a noção de um *continuum*, não como a ideia de continuidade ou linearidade de características, mas como uma relação escalar ou gradual em que “elementos como função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos entre a fala e a escrita se interpenetram” (MARCUSCHI, 2002, p. 35-36). Desse modo, contempla a relação fala e escrita, em uma visão não dicotômica, sob o ponto de vista sociointeracional, afirmando que

⁴ Segundo Marcuschi, a “oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso” (MARCUSCHI, 2001, p. 21).

⁵ A “oralização da escrita”, segundo Marcuschi (2001, p. 26), é a leitura de um texto em voz alta, que tem como base o texto escrito.

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos (MARCUSCHI, 2002, p. 42).

Para Dolz (2004), a complexidade de se conceber a língua oral como objeto de ensino reside no fato desta ser concebida, simultaneamente, como prática que deverá ser desenvolvida em produção e compreensão pelos discentes e como um mecanismo das intervenções dos docentes. O problema centra-se, essencialmente, no fato de a língua oral ser primordialmente considerada como um mecanismo de mediação e de comunicação, levando, assim, que seja considerada, ocasionalmente, como objeto de ensino efetivamente identificado.

Na concepção de Dolz & Schneuwly (2010), em relação à discussão atual acerca do ensino e aprendizagem da língua oral, podem ser consideradas duas abordagens que possuem um desenvolvimento independente entre si. A primeira enfoca a viabilidade de se desenvolver a capacidade dos alunos, apropriando-se das situações diversas que acontecem em sala de aula, onde o oral é instrumento primordial de aprendizagem. Enquanto a segunda abordagem concebe a ideia de que ensinar a língua oral implica desenvolver o domínio de várias situações comunicativas da instância pública – trabalho, escola, administração, política, mídia – por meio do uso de gêneros que circulam nessas esferas.

Nesse sentido, os modos institucionalizados da língua oral devem ser considerados no caso da fala dos outros não ser apenas aquela instantaneamente presente, mas, concomitante, aquela pronunciada em outro instante, com antecedência, por outras pessoas ausentes; fala da entidade e de seus membros e representantes. Deve haver uma integração dessas falas sob um modo enunciativamente explícito no interior do discurso próprio, em que a estrutura do discurso resulte de uma acentuada atividade recíproca entre gestão local e gestão global do discurso (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 5).

No que se refere ao objeto a ser trabalhado em termos de língua oral nas aulas de língua materna, essa abordagem concentra o trabalho acerca dos gêneros textuais/discursivos referentes à comunicação pública: de um lado, aqueles que são utilizados para a aprendizagem escolar, simultaneamente servindo ao ensino da língua materna, além de outras disciplinas – exposições, relato de experiências, entrevistas, discussão em equipe, dentre outros – e, por outro lado, os gêneros relativos à vida pública em sua mais ampla acepção, como os gêneros dramáticos, o debate, o relato testemunhal perante um domínio oficial, entre outros.

Na disposição das capacidades de linguagem requisitadas para a produção ou compreensão de um determinado gênero oral, Dolz e Schneuwly (2010, p. 76-89) sugerem três destas que estão comprometidas na apreensão desses gêneros, tais como: (i) capacidades de ação, em que envolve o planejamento, o conteúdo e os objetivos da atividade; (ii) capacidades discursivas, que abrangem as propriedades formais dos textos nos gêneros e os elementos e especificidades que os compõem; e (iii) capacidades linguístico-discursivas, que se referem às operações comprometidas na elaboração do texto.

Na concepção desses autores, ao aderir à modalidade oral como objeto de ensino, a escola possibilita colocar a fala e a escrita na mesma condição de importância de *status*, fator que colabora para minimizar o ponto de vista de que a escrita é superior à fala. Nessa linha de pensamento, Marcuschi (2003, p. 22) argumenta que a definição de homem poderia ser compreendida como um ser que fala, e não como um ser que escreve, não querendo afirmar com isso a primazia de uma modalidade em detrimento da outra, mas que, “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários”.

Nesse sentido, esse autor aponta alguns questionamentos, como: (i) Em quais contextos e condições são utilizadas a oralidade e a escrita? (ii) Quais são as demandas básicas da escrita em nossa sociedade, relativamente ao trabalho? (iii) Em que condições e para que fins a escrita é usada? (iv) Em que condições e para que fins a oralidade é usada? (v) Como se comportam nossos manuais escolares neste particular? Marcuschi ainda ressalta o quanto a escrita ainda é considerada uma modalidade de prestígio, com valores inerentes por largos períodos, e que relegou a oralidade a um lugar não condizente com o seu valor, nas aulas de Língua Portuguesa.

Percebe-se, então, que, para compreender e ensinar a língua escrita, assim como as outras práticas de linguagem, deve-se estar pautado no contexto de uso e funcionamento da linguagem. Nessa perspectiva, pode-se considerar a linguagem como ponto de partida para se desenvolver a língua(gem) em qualquer contexto de uso na sociedade para se alcançar o ponto de chegada, tornando o estudante consciente do uso de qualquer prática de linguagem de maneira crítica e consciente.

2. Gêneros multissemióticos e multimodais

Os gêneros textuais/discursivos que circulam em contextos digitais podem apresentar diversos recursos, como programas, aplicativos, plataformas virtuais, jogos, *hardwares* e

softwares, portais e sites da internet, câmeras, retroprojetores, entre outros, que, em diálogos entre si e com o contexto, indiciam sentidos e direcionam a interpretação. Nesse contexto, a linguagem verbal oral e escrita, os sons, as imagens, a diagramação, os movimentos, as cores, as expressões faciais/corporais, o olhar, entre outros aspectos, não são escolhas aleatórias, uma vez que contribuem para o processo de produção de sentido. Assim, quando se abordam os gêneros multissemióticos, evidencia-se a possibilidade de se trabalhar com gêneros compostos por diversas linguagens e semioses.

O Currículo de Pernambuco (2019) evoca o reconhecimento acerca de se efetivar uma sistematização de encaminhamentos didáticos que favoreçam o trabalho com textos multimodais e multissemióticos, considerando que a grande maioria dos estudantes pertence à Geração Z e Alpha, os denominados nativos digitais, que têm se envolvido cada vez mais com os meios tecnológicos digitais, sobretudo, com as redes sociais. Nesses espaços/suportes circulam gêneros textuais/discursivos diversificados e são estabelecidas várias interações em que se mobiliza uma gama de experiências históricas e socialmente construídas que são ativadas para emitir-se uma resposta a determinado discurso, demarcando uma posição, um juízo de valor do locutor, em que confluem compreensão e produção de enunciados (BAKHTIN, 2005).

Nessa perspectiva, importa trazer o conceito de multimodalidade, que reporta ao conjunto de recursos semióticos que constituem os textos e que evidenciam que a produção de sentidos extrapola a dimensão verbal. Kress e Van Leeuwen (2001) defendem que a multimodalidade constitui um campo de estudos que se ocupa da análise dos modos de significação modernos, incluindo várias formas semióticas envolvidas no processo de representação e comunicação. Nesse mesmo sentido, Jewitt (2013) concebe a multimodalidade a partir das abrangências para além da comunicação verbal, incluindo os movimentos que produzem efeito para compreensão da interação. Desse modo, a autora considera que a multimodalidade

descreve abordagens que compreendem a comunicação e representação como sendo mais que a linguagem verbal, e que atende a toda gama de formas comunicacionais que as pessoas usam – imagem, gestos, olhar, postura, e assim por diante – e as relações entre elas (2013, p. 14).

É importante ressaltar que a distinção entre multimodalidade e multissemiose não é consenso entre os autores que investigam essa questão. Rojo e Barbosa (2015), por exemplo, garantem que o texto multimodal ou multissemiótico - termos tomados como sinônimos -

é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeo, animações –

modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108).

De igual modo, Dionisio (2011, p. 139) considera que os textos multimodais ou multissemióticos compõem-se de “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”.

Dessa maneira, não se pretende explorar a pertinência da noção de um ou de outro conceito, mas expor e entender como esses conceitos são abordados pelos autores que pesquisam a questão aqui tratada.

3. Formação continuada de professor: percurso metodológico

A docência é concebida como uma atividade que se desenvolve ao longo de toda a vida profissional, carecendo de políticas para que os professores possam identificar as áreas de crescimento, potencializar e otimizar as suas práticas pedagógicas e, por fim, compartilhar o conhecimento de modo operacional e condizente com as demandas de seus alunos (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2017).

Desse modo, a formação continuada de professores (ALTENFELDER, 2004, 2010) deve comportar a estreita articulação entre formação continuada e atividade docente, sendo partes integrantes, promovendo uma relação dialética. Entende-se a formação continuada como possibilidade de o professor resgatar suas potencialidades e capacidades, vislumbrando modos mais integrados de pensar, agir e sentir que se adequem a essa nova realidade que enseja outros caminhos didáticos de oportunidades para o ensino e aprendizagem a partir de tecnologias digitais.

A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE) desenvolve uma política educacional pública de formação continuada para professores, com realização que corresponde a quatro vezes ao ano, sendo uma formação a cada bimestre. Nesse caso, trata-se de uma formação continuada para professores técnicos/pedagógicos formadores de Língua Portuguesa das 16 Gerências Regionais do Estado (GREs), sendo dois técnicos por GRE, totalizando 32 técnicos, cuja função é ser multiplicador da formação continuada ofertada pela Gerência de Políticas Educacionais dos Anos finais do Ensino Fundamental (GEPAF), subordinada à Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE) para professores lotados em escolas de suas respectivas gerências regionais.

Este estudo foi resultado de uma formação continuada para um grupo de professores e professores-técnicos formadores da rede estadual de Pernambuco de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental cujo tema trabalho foi “Oralidade e gêneros multissemióticos: a articulação das práticas de linguagem no planejamento”, realizada de forma on-line, no dia 25/08/2022, pela equipe de formadores da rede estadual de língua portuguesa da equipe técnica da GEPAF, Gerência de Educação dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A escolha dessa temática se deu pela observação da equipe de pouco se trabalhar a prática de linguagem oral nas formações continuadas ao longo do ano. Dessa forma, a equipe decidiu trabalhar as habilidades do Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental Anos Finais⁶, a fim de dialogar com os professores e técnicos formadores sobre a necessidade de contemplar tal prática de linguagem nas formações de rede.

Para tanto, a equipe de Língua Portuguesa da GEPAF construiu a pauta com todo o percurso formativo, com vistas a ser realizado no modo assíncrono e síncrono, utilizando diversos gêneros multissemióticos em várias atividades propostas para leitura e produção.

Nessa pauta formativa, foram construídos o tema, os objetivos, conteúdos, habilidades previstas no Currículo de PE, relacionados ao tema e objetivos, e um quadro esquemático contendo as categorias das atividades. Foram construídas 7 atividades, sendo 5 destas no modo assíncrono, que deveriam ser trabalhadas pelos participantes uma semana antes da data prevista da formação. Para tanto, foi enviado, por e-mail e por grupo de WhatsApp, um arquivo PDF, em formato de cartaz, com o Percurso Formativo de cada atividade, com acesso via link, elaborado pelo aplicativo Canva, caracterizando o modelo de sala de aula invertida; e as 2 demais atividades foram realizadas no modo síncrono, no dia da formação, 09 de junho de 2021, das 14h00 às 17h00, por meio da plataforma Zoom⁷.

Para cada atividade, foram adicionadas as categorias: nome da atividade, objetivo e a habilidade, o que faz o formador, o que faz o participante, tempo estimado para a atividade, material e ferramenta necessários, técnico responsável. Além disso, a formação foi centrada no

⁶ Habilidades: (EF69LP10PE) Planejar e produzir, para TV, rádio ou ambiente digital, notícias, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jomais radiofônicos e televisivos, dentre outros, como também textos orais de apreciação e opinião (deslocando-se de textos mais informativos para os mais opinativos), relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global, orientando-se por roteiro ou texto e considerando o contexto de produção (interlocutores pretendidos, o gênero, o suporte, os objetivos comunicativos) e as características composicionais dos gêneros. E (EF69LP12PE) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, a progressão temática e a variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.), os elementos cinésicos (postura corporal, movimentos e gestualidade).

⁷ Vide o link: <https://us02web.zoom.us/j/82996333609>.

Campo de Atuação Jornalístico-Midiático e nas Práticas de Linguagem da Oralidade, de acordo com o Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019).

Buscou-se trabalhar com essa temática a partir de reconhecer que a oralidade é um meio privilegiado de interação e comunicação. Ocupa posição de centralidade nas relações humanas e na constituição da subjetividade. É fundamental aos processos de ensino e aprendizagem, além de ser uma prática de linguagem da BNCC (BRASIL, 2017) e do Currículo de PE (2019). Sabe-se que há uma preponderância no ensino da escrita nas escolas, em detrimento da leitura, oralidade, letramento literário, entre outros aspectos. A fim de trabalhar com todas as práticas de linguagem, sem privilégios de uma para com a outra; a fim de implementar efetivamente o Currículo, cabe ao poder público desenvolver formações de modo a qualificar o corpo docente para exercer as suas práticas nas escolas.

Nessa perspectiva, durante o percurso formativo assíncrono, os técnicos/pedagógicos participantes receberam o cartaz (Figura 1) com os links do material com as atividades, tais como: (1) Enquete: fazer um levantamento de temas relevantes ao contexto social, a partir do formulário *google forms*; (2) Curadoria de textos: ler e analisar textos sobre o tema escolhido na enquete, por meio de um *padlet*; (3) Fórum: opinar sobre o tema, por meio do *mentimeter*; (4) Ação/planejamento da gravação: planejar um roteiro para a gravação de um vídeo, por meio de uma tabela disponibilizada numa pasta do *docs google*; (5) Hora de gravar: gravar o vídeo sobre o tema escolhido, expondo a opinião sustentada por argumentos, por meio do aplicativo *Flipgrid*.

Figura 1 – Percurso formativo



Fonte: equipe de Língua Portuguesa da GEPAF/SEE

Já no encontro síncrono da formação, houve a apresentação da pauta da formação, a retomada do percurso formativo, uma leitura deleite, discussão do aporte teórico acerca do tema, foi realizada a análise dos vídeos produzidos no modo assíncrono, utilizando as rubricas de avaliação disponibilizadas, que estavam postadas no *Google Forms*, que é uma ferramenta para criação de formulários online que possui muitas funcionalidades e permite coletar dados para pesquisas, criar cadastros e até realizar provas com facilidade. Os vídeos foram postados no *padlet*, que é um recurso digital para construção de mural virtual, on-line, colaborativo e gratuito. O recurso possibilita aos usuários curtir, comentar e avaliar as postagens de materiais publicados no mural, além de compartilhar com demais usuários para visualização ou edição do mesmo.

No momento da síntese da formação, foram analisadas as habilidades selecionadas, reconhecendo a articulação entre as práticas de linguagem e o papel da oralidade, por meio de uma participação interativa e dialogada de todos os participantes. Em todo o percurso formativo, foi utilizada a técnica de acompanhamento e mediação das atividades do percurso, com o objetivo de observar e analisar se todas as etapas do caminho foram contempladas pelos professores.

É importante salientar que o método utilizado nessas formações privilegia a natureza qualitativa de pesquisa, análise e compreensão dos fenômenos e objetos abordados. Quanto às estratégias didáticas e seleção dos gêneros textuais/discursivos, pode-se afirmar que há um alinhamento nos postulados de Dolz e Schneuwly (2010), Dolz (2004), Marcuschi (2003, 2002), Kress e Van Leeuwen (2001), Rojo e Barbosa (2015).

Na esteira dessas considerações, notadamente nas quartas e nas quinta etapas do percurso das atividades para produção do seminário, os professores deveriam contemplar em seu texto os critérios de rubrica da tabela de roteiro de planejamento, a seguir:

Critério	Objetivos
Adequação à proposta: conteúdo	Apresentar conteúdo claro, completo (início, meio e fim) coeso e coerente ao conteúdo abordado.
Adequação ao gênero: clareza da fala e preparação	Falar claramente e projetar a voz para todos os presentes, a fim de que os interlocutores façam as anotações.
Adequação ao gênero: postura e contato visual	Saber movimentar o corpo no espaço disponível para o apresentador (movimenta os braços e faz contato visual com todos os participantes)

Recursos linguísticos	Utilizar a norma-padrão da língua portuguesa, sem recorrer a gírias ou outros aspectos da língua informal.
Suporte visual (slides)	Apresentar os slides de maneira sintética e que abordem os principais pontos da apresentação; Utilizar citação de acordo com as normas da ABNT, Utilizar a norma-padrão da língua portuguesa; Não colocar muito texto numa lâmina do slide. Pontuar ou topicalizar os conteúdos abordados por lâmina de slide. Atentar para as cores, fontes e imagens que tenham relação com o conteúdo abordado.
Tempo	Adequar o tempo à proposta da apresentação e dividir os turnos (fala do grupo) igualmente;

Fonte: equipe de Língua Portuguesa da GEPAF/SEE

Também foi utilizada a Tabela de Avaliação de Seminários utilizada após a exibição dos vídeos⁸. Dessa forma, pode-se destacar a importância da oralidade como prática social, uma vez que esta proporciona aos indivíduos a inserção em grupos com os quais se afinam, identificando-se regionalmente e socialmente. Isso significa que esse identificador é um fator que demonstra o tratamento de igualdade de relevância que se deve destinar às duas modalidades.

Considerações finais

O propósito de uma formação continuada em Língua Portuguesa da GEPAF é conseguir chegar até a sala de aula o que foi desenvolvido e trabalhado com os professores técnicos/pedagógicos, fazendo ajustes necessários dessa operacionalidade implementada na formação, a fim de ser efetivada com os professores e que estes a desenvolvam com os estudantes. Foi necessário pensar e utilizar diversos recursos tecnológicos digitais como forma de verificar a sua eficácia como prática pedagógica para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa utilizando gêneros multissemióticos e multimodais com ênfase na oralidade.

Diante dos resultados obtidos através das respostas do questionário da Tabela de Avaliação de Seminários utilizada com a participação efetiva dos professores técnicos/pedagógicos, percebeu-se que as dificuldades encontradas por alguns membros se reportam ao não conhecimento de aplicativos e mídias digitais, como o *Flipgrid*, utilizado na última etapa do percurso, uma plataforma que permite a comunicação por meio de vídeos. Pode ser entendido

⁸ Vide o link: <https://forms.gle/A8w6Ye2SN1EK32Sr8>

como uma evolução dos fóruns de discussão, mas a interação se dá com vídeos produzidos e publicados na própria plataforma.

Diante dessa dificuldade de postagem do seminário na plataforma⁹, mesmo com o uso de tutoriais, aceitou-se o envio por e-mail ou drive através de link de acesso. Também ocorreram outros problemas com conexão no modo síncrono, pois alguns profissionais não conseguiam ficar conectados em rede, com oscilação, com várias entradas e saídas da videochamada. Contudo, pode-se afirmar o interesse em permanecer conectado, participando, dialogando, construindo e socializando conhecimentos a partir das tecnologias e mídias digitais com a noção real de que este é o novo caminho e possibilidade das práticas pedagógicas nas escolas, a fim de que os discentes se apropriem e utilizem os gêneros multissemióticos nas práticas sociais.

Importa ressaltar que a BNCC e o Currículo de Pernambuco apresentam habilidades relacionadas ao uso de gêneros multissemióticos na oralidade. Por sua vez, o uso de tecnologias digitais é um recurso a mais que o professor pode utilizar em suas práticas de ensino. Logo, o professor deve desenvolver suas próprias habilidades de uso destes recursos digitais, participando efetivamente das formações continuadas, a fim de aprimorar o seu conhecimento e uso pedagógico acerca desses gêneros e das tecnologias e mídias digitais com os estudantes.

Por fim, cabe pontuar que, embora o caráter multissemiótico dos novos textos/enunciados, marcados por uma intercalação de linguagens/semioses, mídias seja um fator a ser considerado nos efeitos de sentidos nos textos de gêneros multissemióticos, convém ainda considerar que esses gêneros são realizados/constituídos em práticas sociais de linguagem, sobretudo na língua oral, que foi o objeto dessa formação, e que envolvem determinadas práticas de letramentos, e, portanto, são gêneros situados sociocultural e historicamente e pertencentes a determinados campos ideológicos de comunicação. Dessa forma, o professor deve mobilizar ferramentas e mecanismos de modo a desenvolver no estudante habilidades que garantam o uso pleno da língua oral em instâncias públicas.

Referências

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

⁹ Conforme o link: <https://flipgrid.com/b3ceee8>

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud, Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2005.
- ALTENFELDER, Anna Helena. **O papel da olimpíada de língua portuguesa**: escrevendo o futuro no processo de formação continuada dos professores participantes. 195 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ALTENFELDER, Anna Helena. **Formação continuada**: os sentidos atribuídos na voz do professor. 2004. 175 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/Consed, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 set. 2022.
- DARLING-HAMMOND, Linda *et al.* **Empowered educators**: how high-performing systems shape teaching quality around the world. Stanford: Jossey-Bass, 2017. ISBN: 978-1-119-36960-8.
- DIONISIO, Angela Paiva. **Gêneros textuais e multimodalidade**. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo, Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- DOLZ, Joachim. L’ oral em didactiques du français. Um objet irréductible aux disciplines contributives. In: CHATELAND, Géraldine *et al.* **Unité et Pluralité**, 2004.
- JEWITT, Carey. Multimodal methods for researching digital technologies. **The sage handbook of digital technology research**. SAGE: Los Angeles, 2013.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. El discurso multimodal. **Los modos y medios de la comunicación contemporânea**. Londres: Arnold, 2001.
- MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, EDUFJF, v. 7/8, 2005/2006.
- MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagogia do oral. *Revista Signum*. **Estudos de Linguagem**, Londrina, v 11, n 2, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise da conversação. São Paulo: Ática. Série Princípios, 1986. (Série Princípios) In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Concepção de língua falada nos manuais de*

português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **49 Reunião Anual da SBPC**. Belo Horizonte, julho de 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONIZIO, Angela Paiva *et al.* (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: ensino fundamental: área de linguagens. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação; coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes Tenório; apresentação Frederico da Costa Amâncio, Maria Elza da Silva. Recife: a Secretaria, 2019.

PRENSKY, Marc. Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. On the horizon. **MCB University Press**, Bingley, v. 9, n.5, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.

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

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. Recife: UFPE, 2007. Disponível em: <https://escolafutura.files.wordpress.com/2013/11/letramento-digital-e-ensino.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.

Recebido em: 30.09.2022

Aprovado em: 31.10.2022

Para referenciar este texto:

CARDOSO, Wanda Maria Braga *et al.* Oralidade e gêneros multissemióticos: a articulação das práticas de linguagem no planejamento da aula. **Revista FAFIRE**, Recife, v. 14, n. 2, p. 034-048, jul./dez. 2021.