

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

CAROLINE SCHEUER NEVES

**PRÁTICAS DO DISCURSO ORAL:
UMA PROPOSTA DE ENSINO DE GÊNEROS ORAIS
EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

**Porto Alegre
2012**

CAROLINE SCHEUER NEVES

**PRÁTICAS DO DISCURSO ORAL:
UMA PROPOSTA DE ENSINO DE GÊNEROS ORAIS
EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Monografia apresentada ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Margarete Schlatter

**Porto Alegre
2012**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha família pelo infinito apoio, pela compreensão e paciência inesgotáveis.

Agradeço também à Marga pela constante aprendizagem, pela oportunidade de enxergar e participar de outros mundos como professora, por abrir meus olhos em momentos de frustração.

Agradeço aos colegas e grandes amigos Bruno Coelho Rodrigues e Janaína Vianna da Conceição pela caminhada repleta de construção, desconstrução, risos, discussões, conversas sobre o mundo.

Agradeço à grande amiga Daniela Doneda Mittelstadt pelas várias longas e curtas conversas sobre o curso em momentos de desespero, realização, alegria, sem as quais não teria aprendido o que aprendi.

Agradeço a todos que colaboraram na minha trajetória acadêmica e na minha vida fora dela. De modo especial, agradeço à grande amiga Bruna Sommer Farias.

Agradeço aos colegas do Programa de Português para Estrangeiros pelas discussões a respeito do ensino de PLA, pela disposição em me ajudar e pelas trocas de experiências.

Por fim, agradeço aos alunos que fizeram o curso que aqui descrevo e que fizeram parte das minhas descobertas.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir um projeto pedagógico desenvolvido por um grupo de doze alunos em um curso do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O projeto teve como foco a aprendizagem de gêneros do discurso orais públicos e consistiu na elaboração de uma apresentação oral acompanhada de PowerPoint para discentes de uma escola destinada à Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre acerca do tema variação linguística. Primeiramente, discorro a respeito da concepção de projeto pedagógico, indicando que o desenvolvimento de um projeto é uma produção conjunta que orienta o trabalho de sala de aula. Em seguida, abordo questões relacionadas a características dos gêneros orais públicos e ao seu ensino em aulas de língua adicional. Após, exponho o contexto da pesquisa: o curso, seus objetivos e os procedimentos metodológicos adotados. Então, explico e discuto alguns dos aspectos envolvidos no desenvolvimento do projeto: o planejamento inicial e a sua atualização, a avaliação realizada e o trabalho com a linguagem corpóreo-vocal. Por meio da análise das atividades desenvolvidas, pôde-se observar a necessidade de uma reconfiguração constante do planejamento inicial do projeto. Observou-se que aspectos não verbais característicos desse gênero, como o direcionamento do olhar, a projeção da voz e gestos para acompanhar a fala, tornaram-se relevantes para os alunos e foram praticados em aula para que fosse atingido o objetivo final do projeto. A avaliação, por sua vez, feita de forma diagnóstica durante diversas aulas do curso, teve um papel fundamental no desenvolvimento do projeto e no desempenho dos alunos. Este trabalho busca contribuir para a discussão sobre o desenvolvimento de projetos pedagógicos e o ensino de gêneros orais em aulas de língua adicional.

Palavras-Chave: português como língua adicional; projeto pedagógico; gêneros orais; apresentação oral com PowerPoint.

ABSTRACT

This work aims to present and discuss a pedagogical project developed by a group of twelve students in a course offered by the Program of Portuguese for Speakers of Other Languages at the Federal University of Rio Grande do Sul. The project focused on the learning of public oral genres, and the final product was an oral presentation with PowerPoint about linguistic variation to students who attend a school dedicated to Youth and Adult Education. First, the concept of pedagogical project is discussed, pointing out that the development of a project is a result of collective work that guides the activities carried out in class. Next, the characteristics of oral genres and their teaching in additional language classes are discussed. In order to contextualize the study, the course objectives and the methodological procedures are presented. Then, some of the aspects involved in the development of the project are analyzed: the initial plan and its update, the assessment and the activities developed in class regarding body language and vocal performance. The analysis of the activities carried out in class shows that there is a need for constant rearrangements of the project's initial plan. Nonverbal aspects such as eye contact, voice projection and gestures, which are characteristic of this genre, became relevant to the students and were practiced in class in order to achieve the final goal of the project. Moreover, diagnostic assessment played an important role in the development of the project as well as in the students' performance. The results of this work contribute to the discussion concerning the development of pedagogical projects and the teaching of oral genres in additional language classes.

Key-words: Portuguese as an additional language; pedagogical project; oral genres; oral presentation with PowerPoint.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 PROJETO PEDAGÓGICO: O QUE É? POR QUÊ?.....	13
3 GÊNEROS ORAIS: CARACTERÍSTICAS E ENSINO.....	17
3.1 Gêneros orais e suas características.....	17
3.2 O ensino de gêneros orais.....	22
3.3 O gênero apresentação oral acompanhada de PowerPoint.....	27
4 CONTEXTO DE PESQUISA.....	33
4.1 O curso de Práticas do Discurso Oral.....	33
4.2 Participantes.....	36
4.3 Procedimentos metodológicos.....	38
4.3.1 Objetivos e perguntas.....	39
4.3.2 Geração de dados.....	40
4.3.3 Análise dos dados.....	43
5 O ENSINO DO GÊNERO APRESENTAÇÃO ORAL ACOMPANHADA DE POWERPOINT.....	45
5.1 O (re)planejamento do projeto.....	45
5.2 A avaliação.....	53
5.3 Os exercícios corpóreo-vocais.....	64

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
ANEXO A.....	79
ANEXO B.....	85

1 INTRODUÇÃO

O ensino por projetos pedagógicos¹ vem ganhando maior espaço nas reflexões e discussões recentes na área de línguas adicionais², entretanto, ainda há poucos estudos sobre o desenvolvimento de projetos em diferentes contextos de ensino. Como a perspectiva distingue-se do que tradicionalmente conhecemos como uma aula de língua, surgem indagações relacionadas ao papel do professor e do aluno, ao modo como organizar um currículo e garantir a aprendizagem, e, portanto, é necessário que haja maior estudo, relatos e diálogo acerca desse assunto.

Conforme Hernández, o trabalho por projetos não estabelece “um método, uma pedagogia ou uma fórmula didática baseada numa série de passos” (HERNÁNDEZ, 2004, p. 3), mas caracteriza-se por ser uma postura pedagógica que entende que o foco do processo de aprendizagem está na resolução de problemas significativos para os alunos. Dessa forma, “esses problemas geram uma série de necessidades de aprendizagem que vão dando o eixo de estudo e pesquisa ao grupo” (LEITE; MENDES, 2004, p. 26), possibilitando que o conhecimento se torne uma maneira de compreender melhor a realidade em que se vive e de ampliar a sua participação na sociedade.

Em vista disso, os projetos não apresentam sempre a mesma estrutura, dependendo, pois, do tipo de problema a ser resolvido, das condições de produção e das experiências prévias dos alunos. A ausência de um método concebido previamente pode ser vista como um problema por muitos professores. Afinal, o que normalmente encontramos são aulas em que o professor já conta com um planejamento e um material elaborados e utilizados há algum tempo. Um projeto é um trabalho coletivo que orienta as atividades realizadas em sala de aula, pois conta com um objetivo claro – uma produção final conjunta que tem propósitos definidos e que é publicada como intuito de atingir determinados interlocutores.

¹ Utilizo o termo *projeto pedagógico* ou apenas *projeto*, apresentado, por exemplo, nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009) e em Schlatter e Garcez (2012). Não faço distinção desse termo com outros empregados na literatura, como *projeto de trabalho* (HERNÁNDEZ, 2004; LEITE; MENDES, 2004) e *projeto de aprendizagem* (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

² Conforme apresentado nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul – Língua Espanhola e Língua Inglesa (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), o termo *língua adicional* se refere à língua que é uma adição a outras já presentes no repertório do aluno. Além disso, considera-se que uma língua adicional não é necessariamente estrangeira, mas constitui-se como um recurso útil e relevante para a participação em práticas sociais contemporâneas.

Vários autores já discorreram amplamente a respeito de projetos – como Fernando Hernández, Maria Carmen Barbosa e Nilson José Machado –, e há publicações atuais que discutem possibilidades para o ensino baseado nessa forma de trabalho (ver, por exemplo, relatos de projetos desenvolvidos na educação infantil, PROJETO – REVISTA DE EDUCAÇÃO, 2004; proposta de um currículo escolar baseado em projetos, RS, 2009; línguas adicionais e língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, SCHLATTER; GARCEZ, 2012 e SIMÕES, 2012), indicando que essa é uma proposta que vem sendo retomada para diferentes contextos. No caso do ensino de português como língua adicional (doravante PLA), Kraemer (2012), inspirada na proposta dos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RS, 2009), propõe um currículo para o Programa de Português para Estrangeiros (doravante PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (doravante UFRGS) com base em projetos organizados por temáticas e gêneros do discurso relevantes ao perfil e às necessidades de aprendizagem dos alunos. É nesse contexto que este trabalho apresenta o desenvolvimento de um projeto desenvolvido por alunos de nível intermediário e avançado no primeiro semestre de 2012 e que envolveu o trabalho com gêneros orais.

Em relação a gêneros do discurso, embora textos oficiais nacionais e estaduais (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b; BRASIL, 2000; BRASIL, 2002; RS, 2009) tratem deles como orientadores para o trabalho em sala de aula, ainda há poucos trabalhos que relatam experiências de ensino nessa perspectiva em línguas adicionais, especialmente quando se trata de gêneros orais³. A existência de tal desconsideração por gêneros orais também foi notada no sistema escolar francês pelos autores Schneuwly, Dolz e Haller, constatando que “o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado” (DOLZ et al, 2010a, p. 125). A fim de apresentar possibilidades para o ensino de gêneros orais, Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (DOLZ et al, 2010b) trazem uma proposta de trabalho com o gênero exposição oral⁴, assim como Dolz, Schneuwly e Pietro (DOLZ et al, 2010c) relatam uma experiência com o gênero debate.

³ Algumas pesquisas que relatam propostas e experiências de ensino de língua adicional focalizando gêneros do discurso em leitura e escrita são: Bortolini, 2006; Fornari, 2006; Ohlweiler, 2006; Silva, 2008; Yan, 2008; Carilo, 2009; Lafuente, 2009; Schlatter, 2009; Silva, 2011; Prado, 2011. Alguns trabalhos que tratam de gêneros orais: Andrighetti, 2009; Souza, 2009; Conceição, 2011.

⁴ O termo “exposição oral” é utilizado pelas tradutoras. No entanto, uso “apresentação oral” neste trabalho, pois este termo é utilizado com maior frequência no contexto desta pesquisa. Embora tenham características composicionais semelhantes à palestra e à comunicação oral em um congresso, simpósio ou seminário, por exemplo, os trabalhos produzidos no âmbito do projeto relatado aqui, como veremos mais adiante, não foram previstos para exposição nesses contextos. Os estudantes elaboraram um

Nas pesquisas desenvolvidas no PPE, o ensino de gêneros orais foi foco de alguns trabalhos. Andrighetti (2009) apresenta um planejamento e um relato do desenvolvimento de gêneros orais no ensino de PLA, focalizando as características da língua falada e o ensino da compreensão oral em nível básico priorizando situações do cotidiano (encontros, convites, conversa entre amigos). Souza (2009) trata do ensino de canções, discutindo como tarefas de ensino podem levar em conta sua natureza híbrida (verbal e musical). O curso de Contação de Histórias, oferecido pelo PPE desde 2010, tem como objetivo trabalhar com histórias orais tradicionais (fábulas, contos populares orais, causos, lendas, mitos), oportunizando a identificação e a prática dos aspectos que compõem as histórias orais, como a caracterização das personagens, a identificação de recursos prosódicos e não linguísticos (por exemplo, corpo-voz e objetos cênicos) e a identificação de recursos expressivos utilizados na contação⁵. Em sua proposta de currículo para o Programa, organizado por projetos e gêneros discursivos, Kraemer (2012) inclui gêneros orais como a apresentação oral, a entrevista, o debate, o vídeo currículo, o seminário, a encenação de uma cena de uma peça teatral, o sarau. Conceição (2011) relata as práticas de sala de aula de um curso de teatro do PPE, no qual foi criada, ensaiada e apresentada uma peça baseada em uma lenda selecionada pelos alunos e adaptada por eles para a encenação. Neste trabalho, discuto como pode ser dada concretude a outra das possibilidades de ensino apresentadas por Kraemer (2012), relatando mais especificamente o desenvolvimento de um projeto cujo produto final corresponde ao gênero apresentação oral acompanhada de PowerPoint (doravante PPT)⁶.

A partir da minha experiência como discente e também como professora de inglês e de português, posso dizer que, tanto em aulas de língua materna quanto de língua adicional, os gêneros orais muitas vezes estão presentes apenas em determinadas práticas de sala de aula, como leitura de instruções, discussões entre alunos sobre certa temática ou correção de exercícios, não sendo reconhecido, portanto, como objeto de

conjunto articulado de apresentações orais organizadas especificamente para colegas no PPE e para estudantes de uma escola para jovens e adultos.

⁵ Dilli e Morelo (em preparação) tratam do curso de Contação de Histórias com maior detalhamento.

⁶ Poderia se considerar “exposição/apresentação oral” como um gênero oral e “apresentação em PPT” como um gênero escrito e, por isso, tratá-los separadamente, já que este último faz uso da escrita (além de componentes visuais) e poderia ser lido independentemente de uma apresentação oral. Aqui, no entanto, optei por considerar o PPT como um instrumento de apoio à apresentação oral, pois foi isso que efetivamente foi planejado e feito. Os modos de organização e componentes do PPT foram objeto de ensino e de tarefas pedagógicas específicas, mas seu uso foi sempre considerado como parte da apresentação oral.

ensino por muitos professores. Em aulas de língua adicional, particularmente, há práticas orais consolidadas – como a repetição de palavras ou frases para praticar a pronúncia, a realização de *role-play* para praticar determinadas estruturas linguísticas e a discussão sobre determinado tópico – que muitas vezes não se orientam pela concepção de gênero do discurso e não englobam gêneros orais públicos⁷. Essa situação se deve também a certos mitos e a uma visão dicotômica entre fala e escrita, a partir dos quais: a) há apenas uma forma correta de falar e de escrever; b) a fala é não planejada, ao contrário da escrita; c) a fala é imprecisa e fragmentária, o oposto da escrita que é precisa, integrada e racional. Nessa concepção, além de a fala e a escrita serem vistas como duas modalidades distintas, cada uma com características independentes dos contextos nos quais é utilizada (já que não se consideram a interlocução e o propósito da interação), a aprendizagem estaria limitada a aspectos de correção gramatical.

Além disso, é possível constatar a escassez de pesquisa e de material didático relacionado ao ensino de gêneros orais públicos. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), a importância dos gêneros discursivos no ensino vem sendo amplamente debatida no Brasil. Contudo, ao considerar-se a discussão a respeito do ensino de gêneros orais em comparação com a reflexão sobre o ensino de gêneros escritos, percebe-se que ainda há poucos artigos e livros didáticos que tratem dos primeiros. Conforme explicitarei com maior detalhe mais adiante, essa situação agrava-se ainda mais quando se trata de materiais didáticos para o ensino de PLA, em que há predominantemente um trabalho com gêneros do cotidiano muitas vezes focado na repetição de palavras ou frases para ampliar o vocabulário e praticar a pronúncia, bem como na criação e/ou leitura de breves diálogos para praticar falas em diferentes situações de comunicação, por exemplo, no restaurante, no hotel, no consultório médico, no comércio, etc.

Tendo isso em vista, o objetivo deste trabalho é refletir acerca do desenvolvimento de projetos pedagógicos envolvendo o ensino de gêneros orais públicos em aulas de PLA, apresentando e discutindo, a partir da minha atuação como observadora-participante, uma proposta de projeto realizado no curso de Práticas do Discurso Oral (doravante PDO) do PPE, ministrado no primeiro semestre de 2012,

⁷ O uso de *role-plays* pode ser muito útil para simular as mais diversas situações de uso da língua em sala de aula. Quanto mais clara a explicitação das condições de produção projetadas (quem fala, com quem, com que propósito, em que lugar, em que condições, etc.), maior a possibilidade de relacionar a tarefa com a noção de gênero do discurso. Nesse sentido, podemos dizer que a tarefa explicita as condições de produção do texto a ser construído.

durante o qual se trabalhou com o gênero apresentação oral acompanhada de PPT. Para isso, descrevo e analiso o desenvolvimento do projeto observado: o planejamento inicial e sua atualização, a avaliação realizada e o trabalho desenvolvido em sala de aula com foco na linguagem corpóreo-vocal⁸. O objetivo final do projeto desenvolvido foi uma apresentação oral com PPT para uma turma de terceira série do CMET Paulo Freire (uma escola destinada somente à Educação de Jovens e Adultos – doravante EJA) em Porto Alegre acerca de variação linguística. Por meio deste trabalho, pretendo contribuir para a discussão sobre o desenvolvimento de projetos e o ensino de gêneros orais em aulas de língua adicional, apresentando também orientações para novos projetos que envolvam o ensino de produção oral.

A motivação para desenvolver o presente trabalho está relacionada à minha experiência prévia com projetos pedagógicos envolvendo gêneros orais. Iniciei o meu envolvimento com projetos desenvolvidos a partir de gêneros orais com uma proposta de apresentação oral com PPT nas disciplinas de Estágio de Docência em Língua Inglesa na graduação. Também tive a oportunidade de desenvolver um projeto envolvendo o gênero apresentação oral com PPT em uma das edições do curso de Cultura Brasileira do PPE. A partir dessas experiências, pude constatar a importância do trabalho com projetos e com gêneros orais públicos e a pouca expressividade dada a estes em pesquisas e materiais didáticos. Tendo isso em vista, passei a me envolver na criação do curso de PDO do PPE e, posteriormente, na sua realização.

Considerando o exposto, parto das seguintes perguntas para a realização deste trabalho: como trabalhar o gênero apresentação oral acompanhada de PPT em um projeto pedagógico em um contexto de ensino de PLA? Quais aspectos relacionados à linguagem não verbal são trabalhados no curso de PDO? Como esses aspectos são trabalhados com intuito de se chegar a um produto final que corresponde às expectativas do gênero em questão? É importante frisar que o projeto desenvolvido no curso de PDO contou igualmente com um trabalho intenso da linguagem verbal, tratando de questões próprias da oralidade e de recursos expressivos e seus efeitos de sentido presentes em textos trazidos pela professora e trabalhados em aula, assim como abordando as dificuldades que os alunos apresentavam nas aulas em relação à produção oral e escrita

⁸ Utilizo a expressão *corpóreo-vocal* ou *corpo-voz* por entender que não há uma dicotomia entre o corpo e a voz, pois “a voz parte do nosso corpo e age, e todo o nosso corpo vive e participa desta ação. O corpo é a parte visível da voz [...]. A voz é o corpo invisível que opera no espaço. Não existem dualidades: corpo e voz. Existem apenas ações e reações que envolvem o nosso organismo em toda a sua totalidade” (BARBA, 1991, p. 56 apud GAYOTO, 1997, p. 25).

(no caso do PPT) nas suas apresentações. No entanto, não enfocarei as questões relacionadas ao trabalho com a linguagem verbal ou a escrita e reescrita dos textos (analisadas, por exemplo, em Andrighetti, 2009, e Ohlweiler, 2006, respectivamente) por entender que outros aspectos se tornaram mais salientes no projeto apresentado aqui e porque considero importante contribuir com um relato que aborda os procedimentos que compõem o desenvolvimento de um projeto e os aspectos corpóreo-vocais relacionados aos gêneros orais. Saliento mais uma vez, contudo, que a análise continuada em aula dos textos produzidos (oralmente e por escrito), discussões sobre a adequação de recursos expressivos utilizados e a reescrita dos textos fizeram parte durante todo o percurso do trabalho desenvolvido na disciplina.

Este trabalho está dividido em cinco partes. No próximo capítulo, teço considerações a respeito do que entendo por projeto pedagógico. No terceiro capítulo, discuto o conceito de gênero do discurso, tratando mais especificamente de gêneros orais, do seu ensino e do gênero trabalhado no curso de PDO, apresentação oral acompanhada de PPT. No capítulo seguinte, contextualizo a pesquisa, descrevendo o curso de PDO, os participantes e os procedimentos metodológicos adotados no trabalho. Em seguida, discorro sobre o desenvolvimento do projeto realizado no curso de PDO com o gênero apresentação oral com PPT, abordando algumas das atividades desenvolvidas no curso para atingir o objetivo último – um produto final de acordo com as características do gênero oral em questão. No último capítulo, retomo os pontos apresentados e discutidos neste trabalho e reflito acerca do trabalho com projetos pedagógicos.

2 PROJETO PEDAGÓGICO: O QUE É? POR QUÊ?

A vida é um projeto em permanente atualização.
BARBOSA

Segundo Machado (2004, p. 5, grifos do autor), a ideia de projeto é constituída por três características gerais: “a referência ao *futuro*, a abertura para o *novo* e o caráter *indelegável* da ação projetada”. Ou seja, um projeto corresponde sempre à antecipação de uma ação, envolvendo um futuro que está sendo construído, mas esse futuro não é completamente determinado e composto por certezas. Ao contrário, trata-se de um futuro aberto a possibilidades, ao novo, a riscos; e aqueles que tomam parte nisso e que projetam são os que realizarão as ações para desenvolver o projeto e alcançar seu objetivo final. Em outras palavras, não se pode projetar por alguém e, portanto, não há como determinar metas ou realizar ações pelo outro.

Conforme adiantei na introdução deste trabalho, Hernández (2004) salienta que o trabalho por projetos caracteriza-se por ser uma postura pedagógica que entende que o foco do processo de aprendizagem está na resolução de problemas significativos para os alunos. E são esses problemas que, segundo Leite e Mendes (2004, p.6), “geram uma série de necessidades de aprendizagem que vão dando o eixo de estudo e pesquisa ao grupo”. Isso implica um desenvolvimento flexível que levará em conta o tipo de problema a ser resolvido, as condições de produção e as experiências prévias dos alunos. Deve-se assegurar essa flexibilidade aos projetos, a fim de que não passem a ser modos repetitivos de ver o que nos cerca. Ainda assim, “a realização do que se projeta exige certo nível de organização, de planejamento das ações” (MACHADO, 2004, p. 15), sendo necessário estabelecer metas. Pode-se, então, construir com os alunos um planejamento inicial do que se pretende fazer, mas essa organização é inicial, passível de alterações de acordo com o desenvolvimento do projeto. O professor, assim, torna-se um gestor ao coordenar o trabalho planejado, promover as mudanças necessárias ao longo da trajetória e orientar a busca pelas condições e pelo conhecimento necessários para a execução do projeto.

Hernández (2004, p. 4) afirma que

com os projetos de trabalho pretende-se percorrer o caminho que vai da informação ao conhecimento. Um caminho que pode transitar-se por diferentes vias ou seguindo diversas estratégias (não utilizamos esse termo no

mesmo sentido do que se conhece por estratégias de aprendizagem, quer dizer, como via pré-fixada, baseada num treinamento cognitivo). Uma das estratégias mais relevantes seria a consciência do indivíduo sobre seu próprio processo como aprendiz.

De fato, a consciência do aluno sobre seu próprio processo como aprendiz não se constitui de forma abstrata por meio de generalizações, mas em relação às suas características e história pessoal.

Schlatter e Garcez (2012, p. 90) afirmam que “um projeto pedagógico é uma proposta de produção conjunta da turma em relação ao tema selecionado” e que, com base nessa proposta, o ensino terá como objetivo tratar do tema por meio de textos que circulam no mundo, ampliar o conhecimento dos alunos nos gêneros do discurso focalizados, visando à participação dos alunos em sala de aula e fora dela. Dessa forma, um projeto orienta o trabalho realizado em sala de aula: a elaboração de uma produção final que tem propósitos definidos e que é publicada buscando atingir determinados interlocutores orientará a busca por conhecimento e as atividades em sala de aula.

Portanto, o desenvolvimento de um projeto envolve:

- a leitura e a produção de textos;
- o trabalho com os gêneros do discurso focalizados;
- a análise e a reflexão linguística sobre os recursos expressivos e seus efeitos de sentido;
- a prática e o uso dos recursos expressivos relevantes e necessários para o desenvolvimento da produção final.

Em outras palavras, um projeto afere coerência ao trabalho realizado ao longo das aulas, justificando as tarefas⁹ e a avaliação (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Para desenvolvê-lo, é necessária a observação do contexto de ensino e das condições de aprendizagem, a fim de que se reflita sobre as suas reais possibilidades de concretização, bem como sobre a escolha com os alunos de um tema que possa instigá-los e no qual possam assumir papéis relevantes para uma

⁹ Considero *tarefa pedagógica* ou somente *tarefa* a proposta do professor quanto ao que vai ser colocado em prática pelos alunos. Portanto, uma tarefa “consiste no planejamento e no direcionamento de atividades que queremos ver realizadas pelos participantes do evento educacional escolar, incluindo a explicitação, completa ou parcial, do contexto do uso da linguagem ao qual a tarefa alude” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 95).

atuação mais confiante na sociedade. Considerando o exposto, pode-se pensar um projeto pedagógico como um plano de ação com características e possibilidades de concretização (BARBOSA, 2004), no qual um planejamento é necessário para se atingir os objetivos traçados. A partir disso, é possível, então, construir com os alunos as etapas a serem seguidas para a realização do projeto, assim como de que forma será feita a sua avaliação.

Nessa perspectiva, o aluno não tem um papel passivo, ou seja, não é visto como “o receptáculo de conhecimentos impartidos pelo professor, mas sim como autor do seu processo de aprendizagem” (OHLWEILER, 2006, p. 13-14). O professor, por sua vez, precisa redimensionar seu papel de alguém que possui um conhecimento que deve ser repassado a outros e assumir o papel de orientador, facilitador de oportunidades, gerenciador, indivíduo mais experiente que visa a possibilitar ao aluno a construção do seu conhecimento: “o professor passa a ocupar o papel de co-criador de saber e de cultura, aceitando com plena consciência a ‘vulnerabilidade’ do próprio papel, junto à dúvida, ao erro, ao estupor e a curiosidade” (BARBOSA, 2004, p. 12). Nesse sentido, professores acostumados a seguirem um programa pré-estabelecido provavelmente enfrentarão o desafio de superar determinadas práticas escolares nas quais foram formados, tendo que se deparar com outras competências: saber problematizar; saber propor tarefas relevantes aos objetivos em foco; saber coordenar o trabalho em conjunto; saber propor redirecionamentos necessários; estar atento às histórias dos alunos, ao modo como a interação entre eles se estabelece, às suas necessidades e às suas potencialidades de participação; saber desafiar para a busca por conhecimento; saber sistematizar o que está sendo construído; saber avaliar para seguir adiante em novas etapas de aprendizagem.

De forma a lidar com essa complexidade, é interessante atentar para o que é necessário avaliar e o que isso acarreta. Luckesi (2000) afirma que o ato de avaliar implica a *disposição de acolher* (p. 7), bem como dois processos articulados e indissociáveis: *diagnosticar* e *decidir* (p. 8). Se avaliar exige essa disposição em acolher, os atos de diagnosticar e de decidir tornam-se essenciais: para acolher é necessário averiguar o que é conhecido naquele momento e ver quais são os possíveis caminhos a tomar. Com o diagnóstico, diferentes caminhos podem ser tomados, o que torna a sala de aula um ambiente altamente dinâmico.

Em um trabalho com projetos pedagógicos, no qual a dinamicidade é característica, a cada novo passo, o grupo (ou os grupos) pode(m) (re)discutir o que foi

feito e (re)ver o que pode ser (re)feito para se chegar à meta final (a qual também pode ser (re)planejada). Assim, acredito que a avaliação deva ser qualitativa e realizada durante todo o processo de desenvolvimento do projeto: se há vários momentos para reflexão sobre a aprendizagem, se há um percurso longo até o objetivo final, fazer apenas uma avaliação do resultado parece não demonstrar o que foi construído.

De acordo com Schlatter e Garcez (2012), é importante esclarecer com os alunos quais são os objetivos do projeto e das aulas, bem como dar voz a todos os participantes nas decisões sobre a avaliação, fornecendo oportunidades para participar, por exemplo, da construção de parâmetros de avaliação do trabalho a ser realizado e da aprendizagem, com critérios por eles levantados e sistematizados com a ajuda do professor. Ainda segundo os autores, pensar nos critérios de avaliação desde o início deixa claro o que está sendo considerado importante, para, assim, poder acompanhar as etapas do planejamento e chegar aos resultados desejados. Além disso, é possível orientar “os alunos e o professor no desenvolvimento do projeto, pois desde o início é possível saber as linhas gerais do que é esperado de cada um e o que é necessário em termos de condições para levar o projeto a cabo” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.161).

No próximo capítulo, discorro sobre as características de gêneros orais, seu ensino e, mais especificamente, o gênero envolvido no projeto do curso de PDO – apresentação oral acompanhada de PPT.

3 GÊNEROS ORAIS: CARACTERÍSTICAS E ENSINO

*A comunicação é uma negociação
entre pessoas, um ato criativo.*
PCN

3.1 GÊNEROS ORAIS E SUAS CARACTERÍSTICAS

Segundo Bakhtin (2003), o enunciado é a unidade real de uso da língua por determinado falante, expressando a sua posição em certa situação de comunicação discursiva, cujos aspectos são irrepetíveis e únicos, o que garante a cada enunciado a sua singularidade. Ainda que cada enunciado seja individual, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciado, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor). Ao longo da nossa participação em distintas práticas sociais, passamos a discernir alguns gêneros de outros e a linguagem adequada para cada situação, distinguindo, por exemplo, a discussão que fazemos com os colegas sobre pedir um aumento ao chefe e a discussão com o chefe para fazer o pedido. Ainda de acordo com Bakhtin (2003, p. 285),

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

De acordo com o autor, os gêneros do discurso organizam as situações comunicativas, indicando o que historicamente foi se tornando reconhecível para os participantes em termos do que compõe e de como se organiza o discurso levando em conta os interlocutores, o propósito e as condições de produção. Caso não houvesse a possibilidade de ancorar a nossa participação nos gêneros do discurso, a comunicação seria inviável.

Em se tratando de gêneros orais, Schneuwly (2010) afirma que não há o oral, mas os orais, os quais podem estar “em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral [...] –, como também podem estar mais distanciados” (SCHNEUWLY, 2010, p. 114). Não há o “saber falar”, mas sim saber falar a partir de uma posição social

para um determinado interlocutor com um propósito específico em determinada situação discursiva.

É importante lembrar que não há uma divisão categórica entre os gêneros orais e os escritos, visto que há inúmeras relações entre eles, se pensados “discursivamente e não mais na simplicidade de suas materialidades básicas (som e grafia)” (ROJO, 2001, p. 56). Como já mencionado, os gêneros orais podem aproximar-se da escrita ou depender dela, assim como podem estar mais distanciados. Dessa maneira, não é possível apresentá-los dicotomicamente, considerando a escrita como planejada, precisa, integrada, e a fala como espontânea, imprecisa, fragmentária, isto é, lugar da expressão cotidiana. Conforme já vimos, o próprio gênero do discurso discutido aqui integra a oralidade e a escrita (além de componentes visuais), cada uma das partes com seus modos de organização e componentes específicos, mas ambos usados de maneira integrada em uma apresentação oral pública acompanhada de um PPT.

Dolz et al (2010a), considerando a existência de múltiplos orais, apresentam primeiramente duas formas de orais com características distintas: a fala espontânea e a escrita oralizada. Para os autores, a primeira diz respeito à fala improvisada em situação de interlocução conversacional e, muitas vezes, é considerada como indicadora do aspecto aparentemente fragmentário e impreciso da fala. Já o segundo tipo corresponde a uma vocalização de um texto escrito. Essas duas práticas orais estão relacionadas no sentido de que, entre elas, situam-se todos os orais, dos mais restringidos por uma origem escrita e, portanto, mais previsíveis, aos mais imprevisíveis – tanto em relação à estrutura quanto ao conteúdo.

Clark (2000), por sua vez, apresenta e corrobora o ponto de vista de Goffman (1981), afirmando que a fala divide-se em três níveis de ação – significar, formular e vocalizar. Em relação ao nível de ação “significar”, tem-se o “responsável”, caracterizado por ser “o agente que *quer dizer* o que é representado pelas palavras, o *eu* da elocução” (CLARK, 2000, p. 73-74, grifos do autor). Já o “formulador” é aquele que liga, organiza ou escreve o que é pronunciado. Por fim, o “vocalizador” é quem utiliza seu aparelho fonador para proferir as palavras. Como exemplo, o autor sinaliza esses três níveis em relação à conversa face a face: o falante é o responsável, o formulador e o vocalizador. Dessa forma, cada gênero oral estabelece determinados papéis para seus interlocutores, de uma forma mais ou menos semelhante à organização do gênero conversa face a face.

Também é importante destacar que os gêneros orais envolvem, além do falar, o ouvir, não sendo possível desvinculá-los, e entendo que esse é um vínculo que sempre devemos levar em conta quando tratamos de gêneros orais. Nesse sentido, Clark (2000, p. 73) afirma que as ações de “falar e ouvir não são independentes uma da outra”. Ao contrário, são ações que se cruzam e que se complementam. Para o ouvir, há igualmente três papéis a serem desempenhados na interlocução: atendente, identificador, respondente. Nesse caso, pode-se dizer que o primeiro deles se refere àquele que dá atenção à vocalização do outro interlocutor, cujas palavras são identificadas pelo “identificador”, e, por fim, o “respondente” é a pessoa de quem se espera a compreensão do que o seu interlocutor quis dizer e que tome o turno, respondendo, retrucando, confirmando, etc.

Para Marcuschi (2007), há algumas distinções a serem feitas entre as duplas (a) fala e escrita e (b) oralidade e letramento. A primeira refere-se ao aspecto das formas linguísticas e das atividades de formulação textual, ou seja, ela corresponde às formas orais e escritas relacionadas ao material linguístico e a sua realização textual-discursiva, considerando que ambas podem estar relacionadas de diversas formas. Já oralidade e letramento fazem alusão às práticas sociais relacionadas à fala e à escrita respectivamente. Assim, pode-se considerar letramento como uma prática social construída nas interações do dia a dia, partindo-se de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas que apresentam várias funções e que sempre estão relacionadas aos contextos em que ocorrem. Nesse sentido, Barton e Tustin (2009, p. 14) afirmam que

existe uma extensa gama de práticas de letramento acontecendo na vida cotidiana da maioria das pessoas, as quais educadores geralmente desconhecem. Na vida real, as pessoas não lêem e escrevem no vácuo: elas usam a leitura e a escrita para fazerem coisas.¹⁰

Dessa forma, ao se trabalhar com o gênero apresentação oral acompanhada de PPT com vistas a um produto final a ser exibido para uma turma de EJA, entendo que é imprescindível considerar que se está construindo letramento para uma atividade e contexto específicos, assim como se está buscando fornecer diferentes práticas de

¹⁰ There are a wide range of literacy practices at play in most people’s everyday lives, of which educators are often unaware. In real life, people do not read and write in a vacuum: they use reading and writing to get things done.

letramentos aos alunos, as quais envolvem o gênero em questão, com a construção de sentidos para os textos oral, escrito e visual, relacionando-os a aspectos corpóreo-vocais.

A oralidade, por sua vez, “compreende tanto a produção (a fala como tal) quanto a audição (a compreensão da fala ouvida)” (MARCUSCHI, 2007, p. 33). Dessa forma, a oralidade como prática social já começa a se desenvolver no contexto familiar desde os primeiros anos de vida, e é essa a razão pela qual muitos professores de língua materna tendem a negligenciar o ensino de gêneros orais, pois acreditam que o aluno já tenha amplo domínio da oralidade, não levando em conta que gêneros orais públicos demandam competências específicas. Já no ensino de língua adicional, como vimos, o trabalho com gêneros orais tem privilegiado os gêneros orais cotidianos, pois o foco do ensino em geral está na comunicação do dia a dia.

Conforme Dionisio (2006), gêneros orais e escritos são multimodais, pois ao falarmos ou escrevermos um texto, usamos pelo menos dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e fontes tipográficas, palavras e animações, etc. Por conseguinte, ao participarmos de uma interação oral, estamos envolvidos em uma comunicação multimodal. A partir disso, é importante atentar para o fato de que o trabalho com gêneros orais envolve a fala, realizada pelo aparelho fonador, mas, com base em Dolz et al (2010a, p. 130-131, 134), também engloba:

1. a prosódia (entonação, acentuação e ritmo);
2. as modalidades não linguísticas:
 - a. meios paralinguísticos (respiração, pausas, risos, suspiros);
 - b. meios cinésicos (movimentos, gestos, trocas de olhares, mímicas faciais);
 - c. posição dos locutores (ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico);
 - d. exterioridade (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza);
 - e. disposição dos lugares (iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração).

Ainda que os autores não mencionem explicitamente, é preciso levar em conta os marcadores conversacionais quando tratamos de gêneros orais. O marcador conversacional, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2009, p. 44), “serve para

designar não só elementos verbais, mas também prosódicos e não linguísticos que desempenham uma função interacional”, e pode ser produzido tanto pelo falante quanto pelo ouvinte. Podemos ter marcadores como: “certo”, “viu?”, “sabe?”, “né?”, “então”, “daí”, e marcadores abrangendo diferentes contornos entonacionais (ascendente, descendente, constante), ritmo, alongamento de vogais, pausa, tom de voz. Essas modalidades podem ser mais ou menos relevantes em diferentes situações comunicativas para provocar determinados efeitos de sentido tendo em vista determinados interlocutores e propósitos. Trabalhar com os efeitos de sentido desses marcadores em sala de aula faz parte das práticas pedagógicas relevantes para o desenvolvimento da proficiência oral (ver, por exemplo, ANDRIGHETTI, 2009, para propostas de trabalho com diferentes aspectos da língua falada).

Fávero et al (2009) discorrem a respeito de aspectos relacionados à formulação do texto oral, a qual corresponde a “efetivar atividades que estruturam e organizam os enunciados de um texto” (p. 55), considerando que “o esforço que o locutor faz para produzi-los se manifesta por traços que deixa em seu discurso” (p. 55). Dessa forma, formular também envolve deixar marcas no texto por meio desses traços para que ele possa ser compreendido pelo interlocutor, o que implica a produção do texto oral ser ação e interação. No caso, por exemplo, de gêneros orais que demandam a preparação prévia da fala a ser apresentada, formular é: planejar e ensaiar aquilo que será exposto; deixar marcas para que o texto possa ser compreendido pelo interlocutor projetado; e resolver problemas com os quais o apresentador pode se defrontar no momento da apresentação. Por exemplo, lançar mão da paráfrase, da repetição e da autocorreção pode ser útil na formulação, e especialmente as duas primeiras podem ser usadas como estratégias pelo falante para retomar o ponto apresentado com o intuito de lembrar o que está planejado para falar em seguida e seguir adiante.

Mediante o exposto, o ensino de gêneros orais pode prever tarefas pedagógicas que focalizem a prática de recursos expressivos, estruturas sintáticas e textuais, aspectos corpóreo-vocais e questões externas (vestimenta, aparência, iluminação, decoração, etc.) de acordo com os interlocutores projetados, os propósitos estabelecidos, as possibilidades concretas do espaço e de tempo. Como veremos mais adiante, no curso de PDO, buscou-se elaborar tarefas que abarcassem esses aspectos levando em conta o gênero discursivo focalizado no projeto desenvolvido.

A seguir, discuto o ensino de gêneros orais em geral e do gênero apresentação oral acompanhada de PPT, foco do projeto desenvolvido pelos participantes do curso de PDO.

3.2 O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS

Em consonância com as diretrizes nacionais (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b; BRASIL, 2000; BRASIL, 2002) e estaduais (RS, 2009) de ensino de língua materna e de língua adicional, bem como com as propostas para o ensino de línguas na escola feitas por Schlatter e Garcez (2012) e Simões (2012), acredito que o ensino de língua materna e de língua adicional deve se apoiar no trabalho com temas relevantes para os alunos e em um trabalho com gêneros do discurso. Assim, considero que, no ensino de língua adicional, é necessário buscar “um melhor aproveitamento do uso de gêneros do discurso na sala de aula” (YAN, 2008, p. 10) e que “a sala de aula deve criar oportunidades para o que aluno se envolva em práticas sociais através do uso da língua que sejam relevantes e autênticas” (YAN, 2008, p. 10).

Como já mencionado, a oralidade como prática social inicia-se no contexto familiar e continua em outros contextos cotidianos (pedir informação, conversar com amigos, etc.) nas línguas em que o indivíduo é socializado desde a sua infância. Em contextos de ensino de línguas adicionais, em geral, as práticas com a linguagem oral iniciam-se com os colegas em atividades como se apresentar; falar sobre seu cotidiano, seus interesses e suas experiências; discutir sobre temas da atualidade. Nesse sentido, o aluno passa a participar em algumas práticas sociais normalmente envolvendo colegas. Tanto no ensino de língua materna quanto no de língua adicional, é necessário que sejam focalizados outros usos da oralidade, dando atenção àqueles com os quais os alunos não entram em contato cotidianamente, de forma a auxiliá-los a atuar com mais desenvoltura nos contextos nos quais já se envolvem, bem como em outros que são importantes para a formação de cidadãos mais atuantes. Refiro-me aqui aos gêneros orais públicos.

De acordo com Clark (2000, p. 61), “a conversação face a face é o berço do uso da linguagem”. Conforme o autor, é necessária instrução para aprender a contar uma piada, narrar uma história, representar, fazer apresentações orais, uma vez que essas

ações compreendem gêneros orais que podem ser caracterizados como os denominados cenários não básicos, abrangendo os gêneros orais públicos.

Ao tratarem do ensino de gêneros orais, Dolz et al (2010a) ressaltam que o professor deve focar no ensino de gêneros públicos formais¹¹, levando os alunos a irem além das formas de produção oral cotidianas, nas quais eles já possuem maior domínio. Dessa forma, ao se confrontarem com gêneros públicos formais, os alunos estarão diante de “formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las” (DOLZ et al, 2010a, p. 147). A partir disso, observa-se que os gêneros orais relacionados a essas formas definidas e reguladas do exterior normalmente não são aprendidos fora da sala de aula, sem nenhum trabalho didático.

Tendo isso em vista, acredito que a sala de aula é um excelente lugar para o aluno entrar em contato com gêneros orais públicos com o intuito de aprender os elementos necessários para um bom desempenho nessas práticas sociais e de poder usar o que aprendeu, ampliando a sua participação na sociedade. A sala de aula é um espaço em que o aluno pode contar com uma pessoa mais experiente – o professor – para aprender a ter um melhor desempenho em relação a gêneros do discurso que possam expandir o seu horizonte de participação social.

Conforme já mencionei, na minha trajetória de aluna e professora de língua adicional, vivenciei predominantemente um ensino de práticas orais centrado na repetição de palavras ou de frases para desenvolver o vocabulário e praticar a pronúncia, na leitura de diálogos e realização de *role-plays* focalizando o exercício de determinadas funções da linguagem e estruturas linguísticas com pouca explicitação das condições de produção e na discussão sobre tópicos da atualidade ou assuntos gerais com os colegas. O objetivo dessas práticas estava, principalmente, no desenvolvimento do uso da língua em situações do cotidiano e na ampliação do vocabulário e das estruturas gramaticais para habilitar o aprendiz a interagir oralmente em atividades do dia a dia.

Em uma análise de livros didáticos de PLA¹², pude constatar que a oralidade é praticada em diálogos e, em muitos casos, o aluno deve simplesmente reproduzi-los, sendo utilizados como pretexto para apresentar tópicos gramaticais. Em relação a

¹¹ A noção de gênero oral formal não se refere a prescrições normativas relacionadas a um oral padrão independente da situação de comunicação, mas sim a “características convencionais do funcionamento dos gêneros orais realizados em público” (DOLZ et al, 2010a, p. 146).

¹² Observei oito livros de PLA: *Novo Avenida Brasil (1, 2 e 3)*, *Falar... Ler... Escrever... Português, Bem-Vindo!*, *Estação Brasil*, *Português Via Brasil*, *Fala Brasil*.

propostas de conversas a serem realizadas em sala de aula, o interlocutor normalmente é o próprio colega, não oportunizando o contato com outros interlocutores, além de também serem apresentados assuntos gerais para discussão e formas gramaticais para serem praticadas¹³. Não há, assim, um trabalho com gêneros do discurso ou uma relação do que e como se fala levando em conta as condições de produção.

A produção bibliográfica sobre o ensino de gêneros orais que pude encontrar é escassa, incluindo a produção nacional. Os PCN referentes à língua estrangeira¹⁴, por exemplo, tanto do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental quanto do ensino médio, discorrem brevemente a respeito da linguagem oral, focando principalmente na leitura. É importante ressaltar, entretanto, que, embora não trate especificamente do ensino de gêneros orais, a parte referente ao ensino de educação física do ensino médio aborda questões relacionadas ao corpo e aos efeitos de sentido de gestos, da postura, etc. A respeito dessa questão, afirma-se que “sendo o corpo, ao mesmo tempo, modo e meio de integração do indivíduo na realidade do mundo, ele é necessariamente carregado de significado” (BRASIL, 2000, p. 38), e o professor deve considerá-lo parte integrante do ensino. Nesse sentido,

os gestos, as posturas e as expressões faciais são criados, mantidos ou modificados em virtude de o homem ser um ser social e viver num determinado contexto cultural. Isto significa que os indivíduos têm uma forma diferenciada de se comunicar corporalmente, que se modifica de cultura para cultura. (BRASIL, 2000, p. 38)

Acredito que essas reflexões devam igualmente fazer parte das práticas pedagógicas no ensino de PLA, visto que se torna relevante que alunos falantes de outras línguas e provenientes de culturas distintas compreendam as formas de comunicar-se corporalmente na cultura brasileira. É preciso que os alunos trabalhem

¹³ Para ilustrar o exposto, pode-se observar no Anexo A alguns exemplos retirados de dois livros didáticos de PLA – *Falar... Ler... Escrever... Português* (LIMA; IUNES, 1999, p. 231), *Novo Avenida Brasil 3* (BERGWEILER et al, 2008, p. 26, 54, 62-64). O primeiro exemplo mostra um diálogo que tem como objetivo praticar uma conversa sobre um problema usando alguns dos tempos verbais apresentados em um quadro – o perfeito composto e o futuro do pretérito composto (o perfeito do subjuntivo também aparece, mas ele é apresentado um pouco mais adiante). O segundo exemplo, do *Novo Avenida Brasil 3*, aponta para discussões sobre assuntos gerais, sendo os tópicos, nesse caso, superstições e lazer, assim como indica o colega como interlocutor. Nos exercícios relativos ao assunto superstições, há a prática de estruturas linguísticas envolvendo o subjuntivo em alguns momentos. O terceiro exemplo, também do *Novo Avenida Brasil 3*, mostra um diálogo para a prática de um aspecto gramatical – discurso indireto – e, em seguida, explicações e exercícios a respeito dele.

¹⁴ Utilizo aqui *língua estrangeira* para manter o termo usado nos PCN.

com os sentidos das diversas ações corporais em situações que abarquem diferentes condições de produção envolvendo o português brasileiro.

Afora a questão do corpo, é frequente o trabalho feito de forma superficial em relação à voz tanto no ensino de língua materna quanto de língua adicional. Em outras palavras, costuma-se enfatizar o que é dito em detrimento das formas do dizer – entonação, ritmo, pausas, qualidade e volume da voz, etc. – e seus respectivos efeitos de sentido em distintas situações discursivas. Enfatizo que o trabalho com gêneros orais envolve outros elementos, como os que foram sistematizados por Dolz et al (2010a) e já mencionados anteriormente. Estamos falando, portanto, de prosódia, meios paralinguísticos, meios cinésicos, posição dos locutores, exterioridade e disposição dos lugares. Na verdade, nem todos esses aspectos são igualmente importantes ao se trabalhar com um determinado gênero oral. Cada um deles pode tornar-se mais ou menos relevante, dependendo do gênero trabalhado e das suas condições de produção.

Da mesma forma, ao se tratar do ensino de gêneros orais, deve-se considerar o ensino de variações linguísticas caso isso se torne relevante. Nesse sentido, é importante “mostrar [aos alunos] que a língua falada é variada e que a noção de um dialeto padrão uniforme (não apenas no Português, mas em qualquer língua) é uma noção teórica e não tem um equivalente empírico” (MARCUSCHI, 2001, p. 22)¹⁵. Afora isso, Marcuschi propõe que o professor não restrinja o ensino de variações linguísticas ao aspecto lexical em termos de registro e nível de língua, nem a variações morfológicas – “pra”, “tá”, “tô”, “qué”, etc. Ao dar sugestões para análise da língua falada, o autor ressalta a prosódia, formas de sequenciação, formas de se desenvolver os temas, hesitações, repetições, correções, dêiticos, retomadas, entre outros.

Como já mencionado anteriormente, Fávero et al (2009) tratam da questão dos marcadores conversacionais, os quais podem englobar não só marcadores linguísticos, como também marcadores prosódicos e paralinguísticos. Tendo em vista a formulação textual, as autoras discorrem acerca de estratégias como a correção, a paráfrase e a repetição, sendo que as duas últimas também podem ser consideradas como formas de retomada.

Devido à existência de múltiplos gêneros e temáticas, o professor pode ficar indeciso quanto ao que trabalhar em suas aulas de PLA. Conforme Kraemer (2012),

¹⁵ Para o autor, não se pretende ensinar Linguística aos alunos, mas se espera que o professor de língua tenha conhecimentos teóricos básicos para que promova reflexões e discussões informadas em sala de aula.

“não há uma seleção pronta [de temáticas e gêneros] que se possa usar em um determinado curso ou nível sem que sofra alterações e adaptações de acordo com o perfil dos alunos e do contexto de ensino” (p. 99), devendo o professor estar atento a vários fatores – idade dos alunos, suas habilidades linguísticas, suas necessidades de conhecimento para uma efetiva participação social e para seu crescimento intelectual – que possam influenciar a escolha dos temas e gêneros a serem trabalhados. Ainda assim, a autora afirma que é possível estabelecer uma progressão curricular que seja ampla e flexível, ou seja, passível de alterações, e propõe uma progressão curricular para quatro cursos do PPE (Básico I, Básico II, Intermediário I, Intermediário II) baseada na premissa de que “as competências e habilidades serão trabalhadas em todos os curso e níveis, sendo mobilizadas pelos alunos de maneira integrada e sendo aprofundadas e ampliadas ao longo do desenvolvimento da competência discursiva dos alunos” (p. 104).

Baseando-me em Kraemer (2012), acredito que, em níveis iniciais de PLA, seja importante trabalhar com subtemas (considerando que há temas gerais que perpassam todos os níveis) e gêneros relacionados a esferas do cotidiano, auxiliando os alunos a ter um bom desempenho em práticas sociais do dia a dia. Em níveis intermediário e avançado, o trabalho com subtemas e gêneros orais públicos relacionados a esferas institucionais pode tornar-se um objetivo de ensino, a fim de que o aluno possa circular em campos de atuação que demandem um cuidado maior em relação a recursos expressivos e que tornem relevante o uso de outros recursos corpóreo-vocais e próprios da fala. Assim, criam-se novos desafios e necessidades de aprendizagem, ampliando a participação do aluno na sociedade em que vive¹⁶.

Na seção seguinte, apresentarei as características do gênero selecionado para o curso de PDO – apresentação oral acompanhada de PPT.

¹⁶ Não quero dizer aqui que gêneros orais públicos não possam fazer parte dos conteúdos de níveis básicos. Quando um grupo de alunos tem como meta a participação acadêmica, por exemplo, o gênero apresentação oral acompanhada de PPT pode ser foco desde o início da trajetória de aprendizagem, e isso já acontece nos cursos oferecidos no PPE. Em níveis mais iniciais, no entanto, pode haver necessidade de prever mais tempo e maior foco em aspectos linguísticos para organizar o produto final, e as tarefas e a avaliação evidentemente devem levar em conta as possibilidades de participação dos aprendizes nesses níveis.

3.3 O GÊNERO APRESENTAÇÃO ORAL ACOMPANHADA DE POWERPOINT

Com base em Dolz et al (2010b), a apresentação oral é um meio privilegiado para aprender e compartilhar diversos conteúdos. Segundo os autores, a apresentação oral “é um discurso que se realiza numa situação de comunicação específica que poderíamos chamar de *bipolar*, reunindo o orador ou expositor e seu auditório” (DOLZ et al, 2010b, p. 185, grifo dos autores). Tipicamente, há uma assimetria referente ao conhecimento acerca do tema entre o apresentador e o público: este se caracteriza por estar, pelo menos, interessado em aprender ou conhecer mais a respeito de algum assunto; aquele, por sua vez, exerce o papel de especialista. Essa é uma condição indispensável para que a ideia de alguém discorrer sobre certa temática para determinada plateia tenha sentido. É claro que o objetivo é diminuir essa assimetria inicial, a fim de não tornar a apresentação pouco atraente e pouco relevante para quem assiste – o que deve ser feito considerando o conhecimento prévio, os interesses e as expectativas do público.

De acordo com Clark (2000, p. 57), em monólogos, as pessoas “falam em seu próprio nome, pronunciando palavras que elas próprias formularam para o público que está diante delas, havendo a expectativa de que a plateia não as interrompa”, o que constitui o denominado cenário não pessoal. O gênero apresentação oral, por conseguinte, compõe-se de um cenário não pessoal, já que pode ser caracterizado como um monólogo em que uma pessoa é a responsável, a formuladora e a vocalizadora – segundo os papéis estabelecidos por Clark – e espera-se que o público não faça interrupções.

Ao público, por sua vez, cabem os papéis de atendente, identificador e respondente. No caso de respondente, tem-se a expectativa de que ele compreenda o que o seu interlocutor apresentou e que tome o turno somente após a exposição. No entanto, entendo que não se espera que o ouvinte não tenha dúvidas a respeito do que foi apresentado, mas que, a partir do exposto, reflita, faça relações e concorde, discorde, questione, retruque, etc., no momento apropriado – isto é, depois da fala de quem está apresentando.

Nesse sentido, Conceição (2011, p. 15-16) afirma, em relação ao gênero peça teatral, que “um de seus pré-requisitos para constituir-se como tal é haver uma plateia;

tudo que for feito antes ainda não é teatro”. Da mesma forma, acredito que o gênero apresentação oral, para ser caracterizado como tal, está condicionado à existência de uma plateia. Todo o processo de formulação, preparação, ensaio culmina na exibição do seu produto final em relação a condições de produção específicas – determinado público, propósito, local, etc. Por essa razão, a apresentação oral pode ser considerada um gênero oral público e deve ser tratada como tal em seu ensino.

Dando continuidade à comparação entre os gêneros apresentação oral e peça teatral, podem-se estreitar ainda mais as relações entre eles. De acordo com Conceição (2011, p. 16),

quem assiste a uma peça em que haja fala, além de ter a expectativa de envolver-se com o espetáculo e o que ele apresenta, espera encontrar atores que não tenham medo de expor-se, que ensaiem antes de apresentar, que memorizem seus textos, que expressem também com o corpo aquilo que o personagem representa, fala e faz, que estejam integrados entre si, que articulem bem aquilo que dizem, que não falem de maneira mecânica e artificial se não for esse o objetivo, que falem de maneira que todos da plateia consigam ouvir, que aproveitem bem o espaço cênico, que não cometam erros – e se cometerem, que consigam evitar na medida do possível que o público perceba.

Considerando as particularidades de cada gênero, entendo que a plateia igualmente tem certas expectativas em relação a uma apresentação oral: ela espera envolver-se, de alguma forma, com a exposição e assistir a um apresentador que não manifeste medo de se expor em público; que demonstre ter se preparado suficientemente, confirmando que domina o assunto, e que demonstre desenvoltura ao apresentar; que não cometa erros e, se os cometer, que minimize o seu efeito e não os deixe interferir de forma significativa; que exprima integração e harmonia entre aspectos corpóreo-vocais e fala; que utilize a linguagem corpóreo-vocal para mostrar confiança, interagir, atrair. Sendo assim, todos esses aspectos devem ser observados no trabalho em sala de aula, enfatizando aqueles que fazem parte dos objetivos de ensino conforme as especificidades do produto final e que podem se tornar objetivos de aprendizagem ao longo do caminho.

A intervenção didática ocorre também em relação ao conteúdo, isto é, a pesquisa em fontes diversas, a seleção de informações de acordo com o interlocutor e o propósito e a elaboração de um roteiro a ser seguido constituem um nível de intervenção. Os demais níveis dizem respeito a questões próprias da oralidade em relação ao gênero em

questão, aspectos linguísticos e discursivos relacionados, por exemplo, às partes de uma apresentação, como abertura, introdução, apresentação dos objetivos, considerações finais, e para chamar a atenção do público; e aspectos corpóreo-vocais, tais como volume da voz, entonação, velocidade, postura, gestos.

Afora isso, pode-se dizer que a apresentação oral é intimamente relacionada à escrita, uma vez que ela normalmente parte de um texto escrito que tem como finalidade, por meio da sua oralização ou vocalização, uma espécie de encenação oral. Dolz et al (2010b, p. 191) apresentam alguns questionamentos relacionados a isso: “então, será necessário ‘ler de maneira proficiente’, criando a ilusão de uma fala espontânea? Ou falar ‘espontaneamente’, com a ajuda de uma folha de notas como único apoio?”. Nesse caso, entendo que o gênero apresentação oral se mostra flexível no sentido de que se pode optar por escrever um texto a ser oralizado (de forma natural e não mecânica) ou esquematizar notas que auxiliem no desdobramento da apresentação.

Acredito que não há uma resposta única para essa questão, sendo que se espera que o professor leve em conta as especificidades de cada aluno e o conhecimento que ele já tem a respeito das suas estratégias pessoais. Contudo, o professor também pode apresentar sugestões e ajudar os alunos que precisam ter maior consciência de suas potencialidades e dificuldades e das habilidades que necessitam desenvolver.

Acredito que uma apresentação em PPT que acompanha uma apresentação oral pode ser uma ferramenta de grande valia, uma vez que ela possibilita a visualização por parte do público de aspectos que o apresentador queira mostrar e enfatizar. Dessa maneira, uma apresentação em PPT pode expor pontos-chave de uma apresentação oral como uma forma de sintetizar para o público o que está sendo falado, bem como pode ser utilizada para a apresentação de outros textos que não poderiam ser expostos caso se contasse somente com a apresentação oral, como imagens, vídeos e *hiperlinks*. Ainda assim, uma apresentação em PPT não substitui a apresentação oral, sendo usada, portanto, como um auxílio a ela.

A apresentação em PPT pode estar relacionada ao denominado cenário escrito não pessoal de Clark (2010) – que contém princípios básicos sobre os quais outras formas podem ser criadas –, já que o autor o exemplifica como “o repórter **A** escreve uma matéria jornalística para os leitores **B**” (CLARK, 2010, p. 60, grifos do autor), sendo que, nesse caso, o apresentador A esquematiza por escrito os aspectos principais de uma apresentação oral para espectadores B. Entretanto, juntamente com essa produção escrita, tornam-se visíveis outros artifícios característicos de programas como

Microsoft PowerPoint – layouts variados, temas ou planos de fundo diversos, animações, assim como se torna possível a utilização de imagens, gráficos, diagramas, vídeos, *hiperlinks*, etc.

Devido ao crescente uso de PPT¹⁷, podem-se encontrar na internet vários *sites* e *blogs* com sugestões de utilização desse tipo de apresentação¹⁸. Apesar disso, o que frequentemente observo são apresentações sem nenhum apelo ao público e com uma função tão ou mais importante que a própria apresentação oral. Em decorrência disso, vem surgindo empresas dedicadas a estabelecer o que consideram bons exemplos de apresentações audiovisuais, oferecendo, entre outros serviços, a criação de apresentações em programas como *Microsoft PowerPoint*¹⁹. Muitas dessas empresas têm como público-alvo outras empresas, profissionais independentes ou pessoas de alguma forma ligadas ao ramo empresarial. Por conseguinte, quando se trata de trabalhar em sala de aula com esse gênero, pode-se contar com alguns sites que abordam esse assunto e elencam características básicas de uma apresentação em PPT considerada benfeita. Além disso, o professor pode usar a sua experiência como apresentador e espectador para refletir e esquematizar aspectos positivos e negativos em uma apresentação em PPT, valendo-se também da experiência e de impressões dos alunos a esse respeito.

Sintetizando o que foi levantado até aqui, pode-se dizer que ao tratarmos de gêneros orais, lidamos com gêneros que estão relacionados de forma mais próxima ou mais distante com a escrita e que envolvem em maior ou menor grau a linguagem corpóreo-vocal, marcadores conversacionais, questões ligadas à exterioridade. É necessário que o ensino de gêneros orais contemple esses aspectos, considerando o gênero oral trabalhado e as condições de produção. O quadro a seguir resume as

¹⁷ Apesar de apresentações em PPT serem frequentemente utilizadas, pode-se criar esse tipo de apresentação usando outros programas, como *Prezi*, *Google Presentations*, *OpenOffice Impress*.

¹⁸ Como exemplo, podem-se citar os *sites*:

http://www.cescapi.com/guia/apresentacoes_powerpoint.htm

<http://informatica.hsw.uol.com.br/apresentacao-power-point.htm>

<http://www.trabalhosabnt.com/apresentacao-slides-power-point>

Da mesma forma, podem-se mencionar os *blogs*:

<http://www.saiadolugar.com.br/marketing/caracteristicas-de-uma-boa-apresentacao-em-power-point/>

<http://www.outrojeito.com.br/apresentacoes/sua-apresentacao-nao-e-seu-powerpoint/>

<http://www.colaborativo.org/blog/2008/05/14/estrategias-para-planejar-uma-boa-apresentacao-em-powerpoint/>

¹⁹ Como exemplo, podem-se mencionar as empresas Soap (<http://www.soap.com.br/>), Studio EAD (<http://www.studioead.com.br/wordpress>), Bistrô de Ideias (<http://bistrodeideias.com.br/>).

características dos gêneros orais, orientações para o ensino e as características do gênero em foco.

Quadro 1: Síntese de questões abordadas sobre gêneros orais, ensino de gêneros orais e o gênero apresentação oral com PPT.

Gêneros orais	Ensino de gêneros orais	Apresentação oral com PPT
<p>- concepção de <i>saber falar</i> a partir de uma posição social para um determinado interlocutor com um propósito específico em uma determinada situação discursiva;</p> <p>- fala e escrita: modalidades de formulação textual que se relacionam entre si, formando um contínuo de modos de organização e componentes; fala espontânea e escrita oralizada: pontos entre os quais os orais se encontram;</p> <p>- vínculo entre falar e ouvir;</p> <p>- formulação do texto oral acarreta deixar marcas no texto que mostram o esforço do locutor para possibilitar a compreensão do texto pelo interlocutor (uso de estratégias): ação e interação;</p> <p>- multimodalidade: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e olhares, etc.;</p> <p>- uso de marcadores conversacionais linguísticos (“certo”, “né?”);</p> <p>- utilização de marcadores conversacionais prosódicos (entonações, alongamento de vogais);</p> <p>- emprego de estratégias conversacionais (paráfrase, repetição);</p> <p>- uso de modalidades não linguísticas: meios paralinguísticos (pausa, suspiros), aspectos corpóreo-vocais (postura, projeção da voz), posição dos locutores (distâncias, contato físico), exterioridade (vestimenta, penteado), disposição dos lugares (iluminação, ordem).</p>	<p>- foco em diferentes usos da oralidade;</p> <p>- atenção a diferentes fatores que possam influenciar a escolha dos temas e gêneros a serem trabalhados: idade dos alunos, suas habilidades linguísticas, suas necessidades de conhecimento para uma efetiva participação social e para seu crescimento intelectual;</p> <p>- ênfase em gêneros orais do cotidiano para níveis iniciais de PLA;</p> <p>- destaque para gêneros orais relacionados a esferas institucionais para níveis intermediários e avançados de PLA;</p> <p>- tarefas pedagógicas que focalizem os seguintes aspectos de acordo com os interlocutores projetados, os propósitos estabelecidos, as possibilidades concretas do espaço e de tempo:</p> <p>a) a prática de recursos expressivos, estruturas sintáticas e textuais;</p> <p>b) variações linguísticas;</p> <p>c) aspectos corpóreo-vocais;</p> <p>d) marcadores conversacionais linguísticos e prosódicos;</p> <p>e) estratégias conversacionais;</p> <p>f) modalidades não linguísticas: meios paralinguísticos, posição dos locutores, exterioridade, disposição dos lugares.</p>	<p>a) Apresentação Oral</p> <p>- monólogo em que há um apresentador (o responsável, o formuladora e o vocalizador) e um público (o atendente, o identificador e o respondente);</p> <p>- assimetria no conhecimento do tema entre apresentador (especialista) e público (interessado em aprender ou conhecer mais sobre o assunto);</p> <p>- procura pela redução da assimetria inicial;</p> <p>- público não faz interrupções antes de a apresentação terminar, salvo casos em que o apresentador disponibilize tempo para isso durante sua exposição;</p> <p>- plateia tem expectativas em relação à apresentação;</p> <p>- relação com a escrita: escrever um texto a ser oralizado (de forma natural e não mecânica) ou esquematizar notas que auxiliem no desdobramento da apresentação.</p> <p>b) PPT</p> <p>- auxílio à apresentação oral;</p> <p>- exposição de pontos-chave de uma apresentação oral e apresentação de outros textos (imagens, vídeos, gráficos);</p> <p>- uso de artifícios característicos: <i>layouts</i> variados, temas ou planos de fundo diversos, animações;</p> <p>- procura por <i>sites</i> que tratam de apresentações em PPT e elencam características básicas de uma apresentação em PPT considerada benfeita;</p> <p>- mobilização de experiências anteriores como apresentador e espectador e do uso de PPT.</p>

Conforme já explicitado anteriormente, o objetivo deste trabalho é apresentar e discutir um projeto realizado no curso de PDO do PPE, relatando como foi desenvolvido o projeto e, mais especificamente, focalizando os momentos de avaliação e as práticas de sala de aula que envolveram aspectos corpóreo-vocais para preparar a apresentação, além de apresentar sugestões para o desenvolvimento de projetos futuros. Esse recorte foi decidido a partir de necessidades e dificuldades específicas desse gênero que os alunos foram apresentando ao longo da disciplina e que demandaram planejamento de tarefas pedagógicas com o objetivo de se atingir o objetivo último do projeto que correspondia a uma apresentação oral com PPT para alunos de EJA a respeito do tema variação linguística.

A fim de contextualizar a pesquisa, a seguir apresentarei o curso de PDO e os procedimentos metodológicos adotados.

4 CONTEXTO DE PESQUISA

4.1 O CURSO DE PRÁTICAS DO DISCURSO ORAL

O curso de PDO, contando com duas horas semanais e totalizando trinta horas, começou a ser oferecido pelo PPE da UFRGS no primeiro semestre de 2012 a alunos dos níveis Intermediário II e Avançado²⁰ após ter tido a primeira versão do seu plano de trabalho elaborada por três professores do programa – Bruno Coelho Rodrigues, Caroline Scheuer Neves e Janaína Vianna da Conceição. Partindo do fato de que a grande maioria dos alunos do PPE são alunos universitários e que os gêneros acadêmicos são relevantes para uma participação nesse contexto e da observação do desempenho desses alunos em apresentações orais em 2011, o grupo de professores constatou que havia diversos aspectos relacionados a esse gênero do discurso que poderiam ser trabalhados de maneira mais sistemática, propondo um curso específico com tarefas que oportunizassem aos alunos um estudo mais aprofundado de gêneros orais públicos, em especial do gênero citado.

Levando em conta as questões já mencionadas e a necessidade frequente de os alunos fazerem apresentações orais nos diversos cursos do PPE e em cursos de graduação/pós-graduação e no ambiente de trabalho, o gênero oral definido para ser trabalhado no curso foi a apresentação oral. De acordo com o plano da disciplina, o professor desenvolve com os alunos um projeto pedagógico cujo produto final envolve o gênero em questão, tendo as suas demais especificidades decididas com os alunos (tema, interlocutor, propósito, etc.). A partir desse momento, o professor gerencia o trabalho a ser realizado com o gênero, relacionando-o às outras particularidades do projeto. De forma a ajudá-lo nesse caminho, foi também criado um manual do professor²¹ que conta com um planejamento de tarefas para a prática de determinados aspectos relevantes do gênero, tais como pesquisa, ensaio e aspectos corpóreo-vocais. Como esse projeto pode levar mais do que os dois meses previstos, cabe ao professor avaliar se há tempo para o desenvolvimento de um segundo projeto previsto no

²⁰ O PPE oferece diferentes cursos para os seguintes níveis de proficiência: Básico I, Básico II, Intermediário I, Intermediário II e Avançado, em torno de 20 horas semanais para cada nível.

²¹ O manual do professor referente ao gênero apresentação oral foi desenvolvido pelos professores Bruno Coelho Rodrigues, Caroline Scheuer Neves e Janaína Vianna da Conceição.

programa da disciplina, o gênero debate²². Como sugestão de tema a ser desenvolvido durante um dos projetos, foi elaborado um material referente ao tema variação linguística, por entendermos a discussão sobre variação e sobre os possíveis efeitos de sentido de recursos expressivos como um repertório relevante para construir apresentações orais adequadas à interlocução projetada.

Dessa maneira, o curso de PDO visa a aprofundar e a sistematizar aspectos relativos a gêneros orais públicos a fim de que o aluno aperfeiçoe e amplie seu desempenho em situações de uso de tais gêneros, atuando em contextos públicos com maior desenvoltura e confiança. Portanto, de acordo com o programa do curso, tem-se por objetivo:

- a) aperfeiçoar as habilidades de compreensão e produção oral;
- b) compreender e refletir sobre a circulação social e a função de gêneros orais públicos, seus modos de organização, seus componentes e a natureza expositiva e persuasiva do texto;
- c) compreender e refletir sobre variação linguística e seus efeitos de sentido em gêneros orais públicos;
- d) refletir e discutir sobre a relação de gêneros orais públicos com os aspectos corpóreo-vocais que estão envolvidos nessas práticas;
- e) refletir e discutir sobre a relação de gêneros orais públicos com gêneros escritos de apoio, como PPT;
- f) desenvolver o senso crítico do aluno em relação ao seu desempenho e a apresentações orais de outros, identificando aspectos positivos e negativos;
- g) tornar parte do repertório do aluno exercícios e estratégias que auxiliem o seu desempenho em gêneros orais públicos;
- h) produzir textos em diferentes gêneros orais públicos.

(Programa do curso PDO, PPE, 2012)

É importante salientar que os objetivos da disciplina estão relacionados ao letramento acadêmico, o qual, segundo Fischer (2008, p. 180), “refere-se [...] à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social”. Assim, o fato de um aprendiz ser academicamente letrado implica que ele tenha um repertório de estratégias para compreender e usar as diferentes linguagens especializadas e contextualizadas em âmbito acadêmico. A autora também destaca que o letramento acadêmico “indica os papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, as finalidades de os alunos estarem neste domínio e as relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber” (p. 181). Lea e Street (1998) apresentam três perspectivas presentes em pesquisas da área da educação que

²² De acordo com as necessidades da turma, outros gêneros orais públicos poderiam também ser foco do trabalho, tais como: entrevista televisiva, reportagem televisiva e mesa-redonda.

tratam da escrita de aprendizes no ensino superior, privilegiando a perspectiva *letramentos acadêmicos* (“academic literacies”), a qual incorpora as outras duas. De acordo com os autores (1998, p. 158-159),

ela [a abordagem de letramentos acadêmicos] considera a aprendizagem e a escrita do aluno como questões no nível da epistemologia e de identidades [...]. Uma abordagem de letramentos acadêmicos considera as instituições em que as práticas acadêmicas ocorrem constituídas a partir de, e como locais de, discurso e poder. Ela entende as demandas de letramento do currículo como envolvendo uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, áreas e disciplinas.²³

A partir disso, “a exigência de trocar de práticas entre uma situação e outra, fazer uso de um repertório de práticas linguísticas apropriadas para cada situação e lidar com os significados e identidades sociais que cada uma evoca” (LEA; STREET, 1998, p. 159)²⁴ fazem parte do desenvolvimento de práticas de letramento acadêmico do aluno. Lea e Street (2006) chamam atenção para o fato de que a abordagem de letramentos acadêmicos leva em conta “as relações de poder, autoridade, efeitos de sentido e identidade que estão implícitas no uso de práticas de letramento” (LEA; STREET, 2006, p. 228-229)²⁵ em contextos institucionais específicos. Dessa forma, essa perspectiva também considera como as práticas de letramento de outras instituições – por exemplo, o governo, a burocracia universitária, os negócios – poderiam fazer parte das metas de aprendizagem de um estudante.

No curso de PDO, é possível que outros gêneros orais – como, por exemplo, entrevista oral, reportagem audiovisual, mesa-redonda e palestra – tornem-se mais relevantes para os alunos na época do curso. Seja qual for o gênero selecionado, é necessário que o professor pesquise e construa o planejamento inicial do trabalho com o gênero juntamente com os alunos. No caso da apresentação oral, como disse acima, havia sido feito um planejamento inicial pelos proponentes do curso PDO. De acordo com o manual do professor, as aulas destinadas ao gênero apresentação oral totalizam

²³ It [the academic literacies approach] views student writing and learning as issues at the level of epistemology and identities [...]. An academic literacies approach views the institutions in which academic practices take place as constituted in, and as sites of, discourse and power. It sees the literacy demands of the curriculum as involving a variety of communicative practices, including genres, fields and disciplines.

²⁴ The requirement to switch practices between one setting and another, to deploy a repertoire of linguistic practices appropriate to each setting, and to handle the social meanings and identities that each evokes.

²⁵ The relationships of power, authority, meaning making, and identity that are implicit in the use of literacy practices.

dezesseis horas, cerca de metade da carga horária do semestre. Todavia, na primeira edição do curso, como veremos mais adiante, o projeto com o gênero apresentação oral estendeu-se por mais tempo do que o previsto inicialmente, tendo o seu planejamento prolongado para todo o semestre.

4.2 PARTICIPANTES

A primeira edição do curso de PDO, no primeiro semestre de 2012, foi ministrada pela professora Daniela Doneda Mittelstadt²⁶, que atua no PPE há três anos e é mestranda no Programa de Pós-Graduação da UFRGS em Linguística Aplicada. Ela também foi professora de PLA em Caracas no Instituto Cultural Brasil Venezuela por um período de dois semestres em 2011.

A turma era composta por quatorze alunos: nove chinesas, uma australiana, dois colombianos e duas paraguaias. As nove alunas chinesas estudam na Universidade de Comunicação da China (UCC) e faziam parte do grupo de chineses que estavam fazendo intercâmbio na UFRGS²⁷. Uma das alunas paraguaias é de descendência coreana e estuda a língua portuguesa no seu curso de graduação na Coreia do Sul. Ela estava estudando no PPE por interesse em dar continuidade aos seus estudos de português brasileiro. Além disso, a outra aluna paraguaia e os dois alunos colombianos estudam em diferentes áreas do Programa de Pós-Graduação da UFRGS. A australiana, por sua vez, era formada em Antropologia e estava esperando o fim do semestre para ir para os Estados Unidos fazer seu doutorado. Contudo, no início do projeto, uma das alunas paraguaias teve de deixar o curso por questões de horário após as primeiras aulas, e a aluna australiana teve de voltar para o seu país natal e também não concluiu a disciplina.

Assim, o grupo, que inicialmente era formado por quatorze alunos, contou, após a saída das duas alunas, com dez mulheres e dois homens de nível universitário entre 20 e 30 anos de idade. Desses doze alunos, cinco estavam cursando o Intermediário II e os demais, Estudos Avançados do Texto. Nove alunas estavam em seu segundo semestre em Porto Alegre e cursavam, além de PDO (2 horas), Intermediário II (6 horas) ou

²⁶ A professora consentiu em ter seu nome publicado neste trabalho.

²⁷ O convênio entre a UCC e a UFRGS, iniciado em 2005 e renovado em 2010, prevê a vinda anual de grupos de aproximadamente 20 alunos chineses daquela universidade para estudar português no PPE.

Estudos Avançados do Texto (4 horas), tendo que escolher entre outros cursos do PPE para completar 20 horas semanais de aulas obrigatórias. Uma aluna havia se mudado para o Brasil no início do semestre e estava cursando Intermediário II, e dois alunos haviam se mudado para o Brasil e iniciado seus estudos na UFRGS no início do semestre.

Em conversa em sala de aula no início do curso, a maior parte dos alunos mencionou já ter tido experiências anteriores com apresentação oral e PPT, principalmente nos seus cursos de graduação, mas nunca haviam dado muita atenção às suas características. Afora isso, um dos alunos disse que não tinha nenhuma experiência prévia, e outros três disseram que já haviam realizado algumas apresentações, mas estavam acostumados a ler durante todo o tempo da apresentação. A partir dessas informações, pôde-se compreender melhor de onde seria necessário partir para iniciar o trabalho.

Algumas alunas já se conheciam e tinham muito contato, pois eram colegas na China e vieram juntas para o Brasil, sendo que algumas dividiam apartamento em Porto Alegre. Outros não se conheciam anteriormente, sendo que eles começaram a conviver mais com parte da turma no curso de Estudos Avançados do Texto.

Devido à realização de exercícios corpóreo-vocais, de apresentações e de avaliações coletivas após as apresentações, os alunos passariam por momentos em que haveria grande exposição. Por isso, ao relembrar constantemente os objetivos do curso e do projeto, buscou-se criar um ambiente em que todos se sentissem à vontade para opinar, todos se respeitassem e todos enxergassem as críticas feitas como algo construtivo que visava ao aperfeiçoamento das suas habilidades.

Desde o início do curso, fui observadora-participante. Eu observava as aulas, filmava as apresentações realizadas e fazia anotações como uma observadora, mas também me envolvi no desenvolvimento do projeto, já que eu era uma das idealizadoras do curso e me sentia parte do que estava sendo construído. Portanto, participei da organização das aulas com a professora, bem como me integrei em atividades realizadas em aula – neste caso, principalmente mais perto do fim do projeto. Por exemplo, em uma das aulas, orientei e trabalhei com os alunos um exercício envolvendo contato visual e, em outras, tive voz ativa para avaliar os alunos como apresentadores juntamente com os colegas e a professora. Também é necessário mencionar que dos doze participantes, sete eram meus alunos em Estudos Avançados do Texto e que

conhecia os outros cinco de atendimentos no PPE e dos corredores do prédio de aulas da Letras.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Durante parte da primeira aula do curso, eu me apresentei para os alunos – ainda que já houvesse me apresentado para alguns deles na primeira aula de Estudos Avançados do Texto –, e a professora e eu conversamos com eles sobre a minha presença em sala de aula, bem como sobre a possibilidade de eu acompanhar as atividades realizadas, filmando-os com uma câmera digital e fazendo anotações. Como os alunos consentiram, solicitei que lessem e assinassem um termo de consentimento de uso de dados gerados durante o curso²⁸. Sendo assim, comecei meu trabalho como observadora, fazendo anotações durante as aulas e filmando as apresentações que os estudantes realizaram ao longo da disciplina. Acredito que a turma não estranhou minha presença na sala de aula nem deixou de se sentir à vontade em sala de aula com a câmera, não demonstrando vergonha ou constrangimento em relação a essas situações.

Como já mencionado, durante todo o curso participei do desenvolvimento do projeto juntamente com a professora: nós discutíamos, refletíamos e tomávamos decisões quanto ao andamento do projeto, às atividades realizadas, a possibilidades de tarefas e a questões técnicas, como o planejamento da tarefa de visionamento da apresentação feita em aula, a escolha por adiar a apresentação final para ter mais aulas destinadas a ensaios, os contatos realizados com a professora de português na escola Paulo Freire para discutir a possibilidade de as apresentações serem feitas para os seus alunos e, posteriormente, para marcar a data e o horário do evento. Mais adiante, envolvi-me de forma mais direta com os alunos, tendo voz ativa durante algumas aulas e dando sugestões para eles sobre as apresentações, dentro e fora da sala de aula. Ao observar as aulas e as filmagens das apresentações, fazia anotações sobre as atividades realizadas, assim como sobre qualquer aspecto que me chamasse a atenção de alguma maneira.

²⁸ O termo de consentimento entregue para os alunos pode ser encontrado no Anexo B.

4.3.1 OBJETIVOS E PERGUNTAS

Conforme dito anteriormente, este trabalho tem como objetivo principal descrever e analisar o desenvolvimento do projeto realizado na primeira edição do curso de PDO, o qual contou com uma apresentação oral acompanhada de PPT para uma turma de terceira série do CMET Paulo Freire em Porto Alegre sobre variação linguística. Busco, assim, contribuir para a discussão sobre o trabalho com gêneros orais, mostrando possibilidades para o ensino de gêneros orais públicos tanto em aulas de língua adicional quanto de língua materna e possivelmente de literatura.

As perguntas que orientam este trabalho são:

- a) Como trabalhar o gênero apresentação oral acompanhada de PPT a partir de um projeto pedagógico em um contexto de ensino de PLA?
- b) Quais aspectos relacionados à linguagem não verbal são trabalhados no curso de PDO?
- c) Como esses aspectos são trabalhados com intuito de se chegar a um produto final que corresponde às expectativas do gênero em questão?

Conforme mencionado anteriormente, não enfocarei a questão da linguagem verbal neste trabalho, embora ela tenha sido trabalhada sistematicamente durante as aulas através de explicações e sugestões que se tornavam relevantes em relação a aspectos específicos da oralidade (incluindo marcadores discursivos e pronúncia, por exemplo), a questões de vocabulário e de gramática e à reescrita de textos para adequar a linguagem utilizada aos interlocutores projetados. Todavia, entendo que outros aspectos se tornaram mais salientes no projeto apresentado aqui e, por considerar que é de grande valia apresentar um relato que aborda os procedimentos que compõem o desenvolvimento de um projeto e os aspectos corpóreo-vocais relacionados aos gêneros orais, optei por centrar este trabalho nessas questões.

4.3.2 GERAÇÃO DE DADOS

Acompanhei todas as aulas do curso de PDO, um total de doze aulas de duas horas (vinte e quatro horas), um ensaio geral para outras três turmas do PPE (duas horas) e a apresentação final (duas horas e meia). Fui, assim, observadora-participante da disciplina do dia 15 de março de 2012 ao dia 21 de junho de 2012, do ensaio geral, que ocorreu no dia 11 de junho de 2012, e da apresentação na escola Paulo Freire, que aconteceu no dia 14 de junho de 2012. As aulas aconteciam às quintas-feiras, iniciando às 16h e encerrando às 18h, em uma sala do prédio destinado às aulas do curso de Letras, no Campus do Vale da UFRGS.

Apresento, no quadro a seguir, as atividades desenvolvidas em cada encontro.

Quadro 2: Aulas observadas e atividades do curso de PDO

Aula	Data	Atividades Realizadas
1	15/03/2012 (2 horas)	Discussão, em duplas, a respeito de alguns mitos relacionados à língua portuguesa; decisão acerca do tema, dos interlocutores e dos grupos; apresentação oral/improvisação acerca do tema variação linguística a partir de algumas partes do livro <i>Preconceito Linguístico: o que é, como se faz</i> , de Marcos Bagno; visionamento da filmagem da sua própria apresentação (e, se possível, dos colegas) em casa, elencando aspectos positivos e negativos por escrito.
2	22/03/2012 (2 horas)	Avaliação oral e em conjunto sobre as apresentações da primeira aula; planejamento das principais etapas do projeto; desenvolvimento de parâmetros com critérios para avaliar uma apresentação oral; apresentação oral/improvisação sobre variação linguística, baseada em uma leitura feita em casa a partir do livro <i>Nada na língua é por acaso</i> , também de Marcos Bagno.
3	29/03/2012 (2 horas)	Breve apresentação oral a respeito de variação linguística (continuação); avaliação oral e em conjunto sobre as apresentações a partir dos critérios estabelecidos; visionamento da filmagem da sua apresentação (e, se possível, dos colegas) em casa, elencando aspectos positivos e negativos por escrito; visionamento de vídeos com exemplos de apresentação oral; complementação dos critérios de avaliação; reflexão acerca de questões próprias da oralidade, do uso da linguagem, de aspectos corpóreo-vocais e da apresentação pessoal presentes nos vídeos; definição das leituras que serão base para a apresentação final de cada grupo; escrita de resenha sobre a leitura destinada a cada grupo (em casa).
4	12/04/2012 (2 horas)	Discussão sobre a temática do projeto; definição das subtemáticas com base nas leituras; apresentação pessoal a ser utilizada na apresentação final; avaliação oral e em conjunto sobre as apresentações conforme os critérios estabelecidos; discussão sobre as informações relevantes para a apresentação pessoal, considerando o contexto, propósito e interlocutor da apresentação final.

5	19/04/2012 (2 horas)	Apresentação da primeira versão da apresentação final para os colegas/primeiro ensaio; avaliação de cada colega e de cada grupo com base nos critérios estabelecidos, entregando sua avaliação para o colega; visionamento da filmagem da sua apresentação (e, se possível, a dos colegas) em casa, elencando aspectos positivos e negativos por escrito.
6	26/04/2012 (2 horas)	Exercícios corpóreo-vocais; discussão com maior detalhamento sobre o interlocutor da apresentação final (uma turma de terceira série de uma escola de EJA em Porto Alegre).
7	03/05/2012 (2 horas)	Organização e sistematização do assunto sobre o qual cada grupo irá tratar e da ordem dos grupos; reflexão e discussão a respeito de apresentações em PPT, observando exemplos para trabalhar com o uso da linguagem e para apontar aspectos positivos e negativos; elaboração de parâmetros de avaliação com critérios para avaliar uma apresentação em PPT.
8	10/05/2012 (2 horas)	Apresentação do PPT de cada grupo; avaliação oral e em conjunto da apresentação em PPT de cada grupo segundo os critérios estabelecidos.
9	17/05/2012 (2 horas)	Entrega e discussão dos boletins referentes à avaliação do projeto e da professora e à autoavaliação; apresentação para os colegas da segunda versão da apresentação final/segundo ensaio; avaliação oral e conjunta de cada aluno e de cada grupo conforme os critérios estabelecidos; visionamento do vídeo da sua própria apresentação (e, se possível, dos colegas) em casa, indicando aspectos positivos e negativos por meio de vídeo.
10	24/05/2012 (2 horas)	Exercícios corpóreo-vocais; apresentação para os colegas da segunda versão da apresentação final/segundo ensaio (continuação); avaliação oral e em conjunto de cada aluno e de cada grupo conforme os critérios estabelecidos; visionamento do vídeo da sua própria apresentação (e, se possível, dos colegas) em casa, indicando aspectos positivos e negativos por meio de vídeo.
11	31/05/2012 (2 horas)	Exercícios corpóreo-vocais; apresentação para colegas da terceira versão da apresentação final/terceiro ensaio, sem intervalos; avaliação geral das apresentações com base nos critérios estabelecidos.
12	11/06/2012 (2 horas)	Apresentação para outras três turmas do PPE da quarta versão da apresentação final/ensaio geral; comentários gerais por parte do público; avaliação oral e em conjunto de cada aluno/grupo conforme os critérios estabelecidos (após a saída da plateia); visionamento do vídeo da sua própria apresentação (e, se possível, dos colegas) em casa, indicando aspectos positivos e negativos por escrito.
13	14/06/2012 (2 horas e 30 minutos)	Apresentação da versão final do trabalho para o público-alvo.
14	21/06/2012 (2 horas)	Retomada das atividades realizadas no projeto; visionamento em grupo de algumas das versões das apresentações e da apresentação final; avaliação oral e em conjunto das apresentações finais com base nos critérios estabelecidos e comparando o seu desempenho e o dos colegas em diferentes momentos do projeto com o resultado final; avaliação do projeto desenvolvido e do desempenho da professora e autoavaliação de acordo com os boletins.

a) Observação das aulas

Ao longo de todo o curso, mantive um diário de campo, no qual, após cada aula, escrevi quais atividades haviam sido realizadas naquele dia, bem como aspectos que me chamaram a atenção, minhas impressões e ideias, utilizando as anotações feitas no decorrer da aula. Também contei com as gravações das apresentações realizadas nos ensaios das aulas, do ensaio geral e da apresentação final para rever o que havia sido produzido pelos alunos e complementar o diário de campo com anotações acerca das minhas impressões em relação ao seu desempenho, discutindo com a professora sobre o que poderia ser proposto em aula quanto às dificuldades que os alunos apresentavam.

Os aspectos que logo me chamaram a atenção foram as etapas do desenvolvimento do projeto, a flexibilidade exigida e o papel da avaliação. Por isso, decidi centrar o relato do trabalho desenvolvido nessas questões. Apresento, assim, como foi construído o planejamento inicial com os alunos e como transcorreram as etapas decididas e detalhadas ao longo do percurso. Discuto como o planejamento inicial não limitou o projeto a ponto de se desconsiderar possíveis mudanças, apresentando flexibilidade. E, além disso, reflito sobre como a avaliação, feita de forma diagnóstica durante diversas aulas do curso, foi chave para os ajustes e a reorganização das aulas, bem como para o progresso no desempenho dos alunos.

Outro aspecto que observei se refere ao fato de que alguns elementos relacionados à linguagem não verbal tiveram de ser mais enfatizados do que outros – como contato visual, volume da voz e movimento do corpo –, pois se tornaram mais relevantes conforme as necessidades que os alunos apresentavam nas suas apresentações nos ensaios em aula. Afora isso, como foi necessária a prática de exercícios corpóreo-vocais para auxiliá-los a superar dificuldades relacionadas a aspectos corpóreo-vocais, assim como para promover momentos de grande interação e descontração (não no sentido de não precisar levar a sério as atividades, mas de ter momentos distintos daqueles que normalmente ocorrem em sala de aula – ficar sentado, escutar o professor, sentar em dupla/grupo, discutir algum tópico).

Nas aulas, os alunos e a professora sentavam-se em um semicírculo enquanto eu me sentava um pouco afastada. Para assistir às apresentações, os estudantes ficavam dispostos como em um auditório, e, nesse caso, eu me integrava ao espaço do grupo a fim de conseguir o melhor ângulo para filmar cada grupo.

b) Gravações em vídeo

Muitas vezes, tive dificuldade para expressar na escrita o que havia presenciado na aula pela multiplicidade de olhares, movimentos e sentimentos que surgiam das interações entre os participantes. Ainda assim, considero que pude obter uma percepção ampla do desenvolvimento do projeto por meio dos procedimentos adotados – diário de campo e gravações, sendo estas uma forma de registro imprescindível para capturar determinados momentos e possibilitar o seu visionamento de acordo com a necessidade de recuperar detalhes. Eu filmei as apresentações que os alunos realizaram nos ensaios das aulas, assim como gravei o ensaio geral e a apresentação final, a fim de ter registrado o desempenho dos participantes em cada momento do projeto. Para conseguir gravar as apresentações, eu me juntava aos alunos, que ficavam sentados como em um auditório, posicionando-me na primeira fileira formada.

As gravações das apresentações foram realizadas com o intuito de eu poder assistir novamente o que havia sido produzido pelos alunos e fazer anotações no diário de campo com as minhas impressões em relação ao seu desempenho. Além disso, as gravações foram utilizadas para que os alunos assistissem às próprias apresentações e dos colegas para observar e relatar aspectos positivos e negativos do seu desempenho, bem como para a professora rever as apresentações e produzir pareceres avaliativos aos alunos. O visionamento por parte da professora e dos participantes foi realizado em casa, sendo as gravações disponibilizadas em um canal fechado do *YouTube*, criado exclusivamente para a turma.

Durante as gravações na disciplina, utilizei a câmera digital Sony 10.1 megapixels com cartão de memória. No total, as gravações reúnem 13 horas.

4.3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, li e reli as anotações feitas no decorrer de cada aula e assisti várias vezes às filmagens. Foquei-me no ponto central do meu estudo – os passos tomados para chegar-se ao produto final do projeto, mais especificamente quais elementos relacionados ao desenvolvimento do projeto e ao gênero apresentação oral com PPT foram abordados nas práticas de sala de aula e quais atividades foram realizadas para contemplá-los.

Os aspectos nos quais enfoquei correspondem a questões do desenvolvimento do projeto: o planejamento inicial construído com os alunos, o detalhamento das etapas no decorrer da disciplina, a flexibilidade e o papel da avaliação para os ajustes e o replanejamento das aulas. Também me detive em outro aspecto que se refere à ênfase dada a determinados elementos corpóreo-vocais nas aulas e à maneira como eles foram trabalhados, pois, conforme já disse, tornaram-se relevantes para os alunos pelas dificuldades que apresentavam nesses aspectos.

Tendo isso em vista, discorro, neste relatório, sobre as seguintes questões:

- a) o planejamento inicial do projeto e o seu detalhamento ao longo das aulas;
- b) a flexibilidade exibida em certos momentos do projeto;
- c) as avaliações realizadas acerca das apresentações, do andamento do projeto, da professora e dos alunos;
- d) os exercícios corpóreo-vocais realizados para se trabalhar com o gênero apresentação oral e selecionados a partir das dificuldades que os alunos tiveram ao longo do percurso.

Para isso, selecionei e reuni os excertos do diário de campo que evidenciavam cada uma dessas questões para compor as descrições das atividades observadas que apresento e discuto no próximo capítulo.

5 O ENSINO DO GÊNERO APRESENTAÇÃO ORAL ACOMPANHADA DE POWERPOINT

A exposição é também lugar de conscientização de seu próprio comportamento.
DOLZ, SCHNEUWLY, PIETRO, ZAHND

“A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”, “português é difícil”, “as pessoas sem instrução falam tudo errado”, “é preciso saber gramática para falar e escrever bem”, “o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”²⁹: essas foram as frases, ou melhor, os mitos²⁹ escritos no quadro pela professora na primeira dinâmica de discussão do curso de PDO. Metade dos alunos estava sentada em um círculo fixo, a outra metade devia sentar-se com um colega diferente a cada chamada da professora – girando pelo círculo formado – para conversar sobre cada nova frase colocada no quadro e discutir se se tratava de um mito ou não. Assim, a temática para o projeto, variação linguística, foi introduzida aos alunos de forma que trouxesse à tona o seu conhecimento prévio. Após essa discussão inicial, a professora propôs aos alunos o desenvolvimento de um projeto cujo produto final seria uma apresentação oral com PPT sobre variação linguística.

5.1 O (RE)PLANEJAMENTO DO PROJETO

Como já mencionado, um projeto envolve discussões e decisões a respeito de metas a serem alcançadas, etapas a serem desenvolvidas e critérios de avaliação. No curso de PDO, os gêneros do discurso orais públicos são estruturantes³⁰. A escolha pelo gênero apresentação oral acompanhada de PPT por parte dos elaboradores do plano inicial do curso ocorreu, conforme já vimos, devido às expectativas de participação mais confiante dos alunos em contextos acadêmicos e às dificuldades que os alunos do PPE apresentavam em relação ao gênero observadas em semestres anteriores. Além disso, muitas vezes, a prática de apresentações orais ocorre

²⁹ As frases elencadas correspondem aos títulos de cinco mitos apresentados por Marcos Bagno em *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz* (BAGNO, 2003).

³⁰ Em consonância com os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009), entendo *gênero estruturante* como o gênero que é objeto de ensino.

sem que um verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado, sem que a construção da linguagem expositiva seja objeto de atividades de sala de aula, sem que estratégias concretas de intervenção e procedimentos explícitos de avaliação sejam adotados. (DOLZ et al, 2010b, p. 184)

Em relação à temática, é importante que os alunos tenham um papel ativo na sua escolha, o que também ocorre no que diz respeito ao planejamento do projeto e à construção dos critérios de avaliação, considerando as suas características pessoais, as suas maiores dificuldades e as especificidades do projeto. A proposta dos professores elaboradores do curso quanto à temática variação linguística partiu da relevância do tema tanto para os gêneros orais públicos como do desafio pela busca por conhecimento sobre a língua portuguesa para alunos de níveis mais avançados. Além disso, levou-se em conta que, embora haja uma orientação geral para lidar com questões de variação linguística em todas as aulas, não há uma discussão teórica mais detalhada nos demais cursos do PPE. Após a dinâmica inicial para introduzir o tema, houve, então, uma discussão sobre a proposta para que os alunos pudessem avaliar se consideravam o tema motivador, se tinham perguntas sobre a questão e se estavam dispostos a estudá-lo. Após essa discussão inicial, os alunos manifestaram seu interesse em trabalhar com o tópico.

O primeiro planejamento do projeto foi feito com os alunos na segunda aula, pensando-se inicialmente no produto final que se desejava alcançar: uma apresentação oral com PPT sobre variação linguística. Todavia, ainda era preciso decidir para quem os alunos iriam apresentar e com que propósito. A princípio, os alunos decidiram que seus interlocutores seriam alunos do primeiro semestre do curso de Letras da UFRGS, visando à discussão a respeito de questões e conceitos relacionados à variação linguística com pessoas que também estavam estudando mais aprofundadamente esse assunto pela primeira vez. A seguir, a discussão progrediu para refletir sobre quais passos precisavam ser tomados para atingir o objetivo final.

Para responder a tal questão, também houve uma discussão sobre as experiências prévias dos alunos com apresentações orais. Conforme mencionado anteriormente, a maior parte dos alunos disse já ter tido experiências anteriores com apresentação oral acompanhada de PPT, principalmente nos seus cursos de graduação, mas nunca haviam dado muita atenção às características desse gênero. Um aluno ainda não havia realizado nenhuma apresentação oral, e outros três já haviam apresentado, mas normalmente liam durante todo o tempo da apresentação. A partir dessas informações, do que foi

observado e discutido a respeito das apresentações na primeira aula e do que foi decidido a respeito do produto final, os alunos criaram um planejamento inicial do projeto com a orientação da professora.

Os alunos estão sentados em um semicírculo. A professora pede atenção, e os alunos ficam pouco a pouco em silêncio. Ela pede a eles que pensem quais etapas são importantes para o desenvolvimento do projeto, levando em conta a experiência que já tiveram com o gênero estruturante, o que eles observaram nas apresentações da primeira aula e o produto final. Todos ficam em silêncio por mais de um minuto. Então, um aluno menciona “pesquisa”. Após alguns segundos, vários alunos começam a falar aspectos que precisam ser considerados. A professora escreve em uma metade do quadro o que os alunos vão falando. Quando os alunos voltam a ficar em silêncio, a professora pede que eles organizem o que está escrito no quadro, e, com a orientação dela, os participantes criam um plano inicial, o qual a professora escreve na outra metade do quadro:

- a) leitura sobre a temática;
- b) definição dos grupos e do recorte de cada grupo a partir da temática;
- c) leitura sobre o recorte;
- d) análise de exemplos de apresentação oral com PPT (uso da linguagem, de marcadores conversacionais linguísticos e prosódicos, de estratégias conversacionais, da linguagem corpóreo-vocal, e de outros meios não linguísticos);
- e) construção de parâmetros com critérios de avaliação;
- f) organização da apresentação oral;
- g) organização e criação do PPT;
- h) prática de exercícios corpóreo-vocais;
- i) apresentações sobre o tema e ensaios da apresentação final;
- j) avaliação das apresentações;
- k) visionamento da própria apresentação e relato sobre o que precisa melhorar;
- l) revisão final das apresentações audiovisuais.

(Diário de campo – dia 22/03/2012 – Segunda aula)

Esse foi um momento importante para que todos pudessem construir conjuntamente e visualizar o que deveria ser feito para se chegar ao produto final idealizado. Tendo isso em vista, pôde-se encaminhar o trabalho de sala de aula. É importante salientar que os elementos listados acima não indicaram uma ordem específica para as etapas. Na verdade, várias foram trabalhadas ao mesmo tempo – como é o caso da décima aula, na qual foram realizados exercícios corpóreo-vocais, ensaio e avaliação das apresentações (ver quadro 2 apresentado na seção 4.3.2).

Os alunos inicialmente formaram cinco grupos, quatro com três integrantes e um com dois. Após a saída de dois dos participantes e a ausência frequente de um deles no início do projeto, dois alunos passaram a trabalhar sozinhos³¹. Assim, contou-se com a

³¹ O trabalho com projetos parte da premissa de que a aprendizagem acontece na interação social (Hernández, 2004) e, por isso, a ideia é que o trabalho seja desenvolvido em grupos. No caso desta turma,

preparação de seis apresentações, cada uma tratando de uma subtemática sobre variação linguística.

As aulas foram sendo organizadas para que contemplassem os aspectos do planejamento inicial, e, de acordo com o que os participantes mostravam a cada encontro em termos de dificuldades e necessidades, houve redirecionamentos e tarefas específicas para lidar com o que foi se tornando relevante. Por exemplo, ao longo das apresentações, os alunos demonstraram que tinham dificuldade para fazer contato visual com a plateia, e, para desenvolverem essa prática, foi planejado e realizado um trabalho com foco nesse aspecto em duas aulas. Também foi constatado que vários alunos manifestaram dúvidas quanto à elaboração de uma apresentação pessoal para anteceder a apresentação do tópico principal. Sendo assim, a função da apresentação pessoal foi discutida com os alunos, como também a seleção de informações e modos de organização levando em conta o público projetado. Os alunos assistiram, refletiram e discutiram acerca de duas apresentações pessoais em vídeo que foram levadas pela professora: os vídeos mostravam pessoas desconhecidas do público alvo – uma apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso e uma apresentação retirada de um dos episódios do programa *Aprendiz 6 Universitário*. Com base na discussão feita, os participantes decidiram que iriam cumprimentar o público e se apresentar com o primeiro nome – no caso das alunas chinesas, elas iriam dizer o seu nome em chinês e em português, e ambos estariam no primeiro slide do PPT – e a nacionalidade. Essas decisões foram tomadas considerando que os apresentadores eram estudantes advindos de outros países e que fariam uma apresentação para brasileiros.

Os alunos assistem a um vídeo com uma apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso, focando primeiramente na apresentação pessoal. A professora pede que os alunos anotem o que o apresentador fala ao se apresentar. Os alunos assistem a outro vídeo com uma apresentação de um participante do programa *Aprendiz 6 Universitário*. Novamente, a professora pede que os alunos prestem atenção ao que o apresentador diz quando faz a sua apresentação pessoal. Ela pergunta aos alunos o que anotaram, e os alunos mencionam: saudação, nome completo, profissão/cargo, o motivo de estar apresentando. A professora pergunta a eles se acham que esses são

no entanto, a desistência de um dos alunos deixou uma dupla com apenas um participante, que optou por continuar o trabalho sozinho, visto que os grupos já estavam fazendo as leituras que serviriam de base para a apresentação final e produzindo as resenhas. Com a desistência de outro aluno, um dos trios ficou com um integrante a menos e acabou sendo dividido, pois um dos seus integrantes preferiu trabalhar sozinho com outra subtemática devido às suas faltas no início do projeto e às poucas oportunidades que teve para se comunicar com o colega. Ainda assim, como todos os trabalhos eram sempre discutidos em aula, o que foi elaborado individualmente por dois alunos pôde ser socializado e permitiu avanços nas discussões em aula.

elementos necessários para a sua apresentação e se há mais algum que não foi citado. Vários alunos afirmam que todos devem dizer alguma saudação, seus nomes e sobrenomes, profissão e país natal. A professora escreve essas informações no quadro. Os alunos continuam a discussão e decidem que as alunas que têm nomes chineses devem apresentar seus nomes em chinês e os nomes em português adotados. Por fim, alguns dos alunos dizem que o primeiro apresentador do evento pode resumir e falar em uma frase o que todos estão fazendo na escola de EJA. Os demais participantes concordam, e a professora acrescenta isso à lista de itens no quadro.

(Diário de campo – 29/03/2012 – Terceira aula)

O trabalho com elaboração do PPT também focou em aspectos que se tornaram relevantes no grupo. Após observarem e analisarem exemplos de apresentações em PPT, bem como elaborarem parâmetros com critérios de avaliação desse gênero, cada grupo apresentou a primeira versão do PPT que seria utilizado na apresentação final. A partir da discussão e da avaliação dessas apresentações com base nos critérios elencados como relevantes (ver critérios de avaliação mais adiante), os alunos puderam avaliar quais eram os principais aspectos a serem aperfeiçoados em suas apresentações. Ao longo das apresentações posteriores, ocorreram novas discussões e avaliações sobre os aspectos que poderiam ser melhorados.

Por exemplo, alguns grupos apresentaram o PPT com o slide final contendo uma imagem (por exemplo, havia uma imagem mostrando um aperto de mãos e outra, uma pessoa sorrindo) e a frase “Obrigada!” ou ”Obrigada pela atenção!”. A professora problematizou esse aspecto, perguntando se era necessário. Alguns alunos salientaram que esse tipo de slide parecia um clichê e que não era relevante. A partir disso, os alunos começaram a discutir sobre o que seria mais interessante escrever no slide final, concluindo que seria mais apropriado repetir o primeiro slide com informações gerais (nome da apresentação, nome dos apresentadores, data, instituição de ensino).

Outro exemplo, que se tornou presença constante nas discussões sobre a elaboração do PPT, foi o caso do *design* dos *slides*, pois muitos grupos haviam optado por *designs* chamativos que poderiam tirar a atenção do público em relação às informações que eram foco da apresentação. Isso foi retomado várias vezes pelos próprios alunos, os quais davam sugestões de mudanças para os colegas.

Tanto no trabalho com a apresentação oral quanto com o PPT, houve momentos em que a professora enfatizou aspectos relacionados ao uso da linguagem. Por exemplo, a partir do visionamento dos vídeos com exemplos de apresentação oral, a turma trabalhou com questões da linguagem oral, como marcadores conversacionais linguísticos (por exemplo, “certo?”, “ok?”) e prosódicos (por exemplo, alongamento de

vogais “éééééé”, “euuuuuu acho queeeee é isso”) e seus efeitos de sentido (confirmar alguma informação, chamar a atenção do público, ganhar mais tempo para pensar no que quer ou precisa dizer). Além disso, os alunos destacaram a importância do preparo de uma pessoa que faz uma apresentação oral, o que é uma característica fundamental do gênero em foco. No caso do trabalho com o PPT, a professora trabalhou com questões de revisão do texto, tratando, por exemplo, da falta de concordância nominal e de regência verbal em algumas frases e discutindo o que isso implicaria considerando as expectativas quanto ao uso de uma linguagem mais cuidada em gêneros orais públicos.

É importante enfatizar que o planejamento do projeto não significa a impossibilidade de alterações ou redirecionamentos durante o seu desenvolvimento. Na quarta aula, muitos alunos conversaram com a professora sobre a temática do projeto, afirmando que estavam achando a temática “muito chata” e que gostariam de mudá-la. Como ainda havia tempo para uma modificação e construção de uma nova temática – o que não aconteceria se isso ocorresse mais adiante no semestre –, a professora propôs que os alunos, em grupos, pensassem e discutissem sobre outros assuntos de seu interesse e sobre os quais queriam aprender. Em seguida, cada grupo apresentou suas ideias, com alguns grupos não tendo descartado a temática inicial – variação linguística. Um dos grupos disse que não desejava que houvesse uma mudança na temática. As temáticas sugeridas foram meio ambiente e cultura urbana. Abriu-se a questão para votação, e, entre as três opções – meio ambiente, cultura urbana e variação linguística –, os alunos escolheram continuar com variação linguística. A essa altura, cada grupo já estava lendo um livro sobre o assunto³² e preparando uma resenha³³, a qual serviria de base para a preparação da apresentação final.

Vários alunos dizem à professora que precisam falar com ela sobre o projeto e perguntam se é possível mudar a sua temática. A professora diz que é possível, mas que é necessário discutir sobre isso. Então, ela pergunta por

³² A professora, na aula anterior (aula 3), havia proposto que cada grupo lesse um livro sobre a temática do projeto e que, a partir dessa leitura e da produção de uma resenha, fizesse um recorte para a sua apresentação. Os alunos se mostraram receptivos à idéia e concordaram com a sugestão. Os livros selecionados pela professora e por mim foram: *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*; *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*; *Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro*; *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*, todos de Marcos Bagno; *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*, de Maria Marta Pereira Scherre.

³³ O gênero resenha foi selecionado como uma forma de sistematizar informações da obra lida e refletir a respeito delas. Além disso, optou-se por esse gênero, pois a grande maioria da turma já havia trabalhado com o gênero em cursos do semestre anterior no PPE.

que eles desejam realizar a mudança de temática. Eles dizem que estão achando o trabalho com variação linguística muito chato. A professora propõe que os alunos se reúnam em grupos e pensem em outras temáticas sobre as quais têm interesse em aprender. Os alunos discutem por algum tempo, e, em seguida, cada grupo dá as suas sugestões: meio ambiente, cultura urbana, variação linguística. A professora escreve no quadro os três assuntos e propõe que haja uma votação. Os alunos concordam e votam. No final, os alunos optam por continuar com variação linguística.

(Diário de campo – 12/04/2012 – Quarta aula)

É importante mencionar que um dos objetivos de ensino para alunos de nível mais avançado no PPE é avançar também em relação ao conhecimento sobre as temáticas selecionadas, já que isso é necessário para uma participação mais confiante em diferentes práticas sociais. Em PDO, o objetivo da leitura era que os alunos conhecessem mais sobre variação linguística, de forma a ter domínio suficiente para preparar uma apresentação oral para alunos de EJA que não haviam tido muito contato com o assunto. Como vimos, ter domínio sobre o que se está apresentado para determinado interlocutor é característica desse gênero, pois faz parte das expectativas do público quando assiste a uma apresentação.

Acredito que momentos de discussão sobre possíveis mudanças caracterizam a flexibilidade que o trabalho com projetos deve apresentar. É claro que não é possível fazer alterações a todo momento, e pode ser complicado mudar o rumo do projeto durante a sua finalização, mas nessa perspectiva de ensino é imprescindível que os alunos se sintam à vontade em explicitar o que pode estar trazendo problemas, bem como que o professor esteja aberto a mudanças de percurso, sendo que ambos, de forma conjunta, podem pensar e discutir acerca de possíveis alterações e de suas consequências.

Aproveitando a discussão sobre a temática, a professora propôs uma mudança de interlocutor, pois, durante as conversas entre a professora e eu, refletimos que poderia ser mais instigante e interessante realizar as apresentações orais para um público fora da UFRGS. Assim, outras pessoas que não só estudantes do PPE ou da UFRGS entrariam em contato com o que vem sendo produzido na universidade, os alunos do curso teriam a oportunidade de conhecer e interagir com interlocutores diferentes do que estavam acostumados, e o debate sobre variação linguística com uma turma de EJA seria relevante também para esses interlocutores específicos da escola Paulo Freire³⁴. Nesse

³⁴ O CMET Paulo Freire de Porto Alegre é destinado à EJA, oferecendo ensino fundamental e aulas nos três turnos – manhã, tarde e noite. Os alunos para quem os participantes do projeto apresentaram são da

caso, o professor também atua como analista do projeto, buscando e considerando possibilidades de aprimorar o que está sendo desenvolvido pelos alunos. Estes, por sua vez, também precisam lidar com a flexibilidade e a abertura necessárias para se engajarem no debate visando ao redirecionamento e às adaptações decorrentes de uma nova decisão conjunta.

Partindo-se do pressuposto de que “é a produção final que irá constituir e concretizar a situação real em toda sua riqueza e complexidade” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 86), torna-se importante que os interlocutores envolvidos na construção do produto final não se limitem aos colegas, ao professor ou a outros interlocutores para quem os alunos costumam apresentar suas produções. A apresentação oral para um público diferente justifica e motiva a busca por recursos expressivos adequados a esses interlocutores, assim como o trabalho com outras características do gênero para o preparo de uma apresentação oral pública adequada ao contexto discursivo e condizente com as expectativas historicamente construídas do que se reconhece como um texto desse gênero.

Como os alunos não sabiam o que era EJA, a professora explicou sobre esse contexto de ensino, e os alunos fizeram perguntas, tais como “por que os alunos de EJA pararam de estudar?”, “por que adolescentes estudam em escolas de EJA e não em escolas regulares?”, “qualquer pessoa pode ser aluno de EJA?”. Além disso, a professora falou acerca da escola onde poderiam ocorrer as apresentações e sobre a turma para quem iriam apresentar. Após essa conversa, os alunos aceitaram a sugestão e, a partir disso, tiveram que repensar o que estavam preparando para as suas apresentações, considerando os novos interlocutores.

Ainda em relação a essa modificação, é importante salientar que foi necessário discutir mais sobre essa nova interlocução com os alunos. Levando em conta que os participantes não tinham contato com alunos de EJA e que apenas uma breve discussão a respeito disso havia sido realizada, eles demonstraram ter dificuldade em preparar apresentações destinadas a esse público-alvo.

As apresentações estão monótonas, com muito vocabulário técnico e sem relação com os novos interlocutores. Os alunos não têm claros os objetivos

terceira série e, a maior parte, adolescentes. Essa turma já havia trabalhado algumas questões de variação linguística com a professora de português da escola. A escolha por essa escola ocorreu devido ao contato que eu já tinha com a professora de português, que sempre demonstrou receptividade e abertura para a troca de experiências.

ao apresentar sobre o seu tópico para alunos de EJA. Ao serem perguntados pela professora “por que as apresentações de vocês são relevantes para alunos de EJA?”, os grupos ficam em silêncio. A professora repete a pergunta. Mais uma vez, eles ficam em silêncio.

(Diário de campo – dia 19/04/2012 – Quinta aula)

Por conseguinte, a professora planejou uma aula para a discussão do público-alvo e pediu para os alunos pensarem nos objetivos das suas apresentações para esses interlocutores, de forma que os alunos expusessem, já no início das suas apresentações orais, o que buscavam com as suas apresentações. Essa discussão mostrou-se relevante para os grupos repensarem as informações que estavam sendo apresentadas e a forma como as estavam apresentando. A partir daí, os alunos reorganizaram suas apresentações de modo a incluir aspectos que se relacionassem ao contexto dos alunos da escola Paulo Freire e também às suas próprias vidas, não tratando o assunto de forma tão técnica, mas mais pessoal.

5.2 A AVALIAÇÃO

Como já mencionado, em um trabalho por projetos pedagógicos, é preciso haver dinamicidade, ou seja, a cada novo passo, pode-se (re)discutir o que foi feito para se chegar à meta final. Para isso, é importante que a avaliação seja qualitativa e realizada durante todo o processo de desenvolvimento do projeto. Afinal, se há vários momentos para reflexão sobre a aprendizagem, se há um percurso longo até o objetivo final, fazer apenas uma avaliação do resultado parece não demonstrar o que foi construído. De acordo com Schlatter e Garcez (2012),

1. Os instrumentos de avaliação de projetos pedagógicos devem ser coerentes com:

- a. as habilidades que estão sendo avaliadas;
- b. os conteúdos principais planejados;
- c. os critérios combinados com os alunos no início do projeto;
- d. as etapas de aprendizagem do aluno.

2. A avaliação de um projeto pedagógico deve:

- a. ser feita no processo, para ser usada como um diagnóstico sobre o que foi alcançado e o que pode ser melhorado;

- b. buscar a reflexão (por parte do aluno e do professor) em relação ao que melhorar para alcançar o objetivo final;
- c. ter seus critérios elaborados conjuntamente, pois isso ajuda no processo de avaliação e na busca pelo objetivo do projeto.

3. A avaliação de gêneros do discurso precisa levar em conta as características do(s) gênero(s) trabalhado(s): adequação do texto levando em conta interlocutores, propósito, suporte, modos de organização e componentes do gênero em foco.

A partir desses aspectos, a avaliação do desempenho dos participantes em relação ao gênero trabalhado foi realizada de forma contínua, o que influenciou e contribuiu para orientar o planejamento das aulas. Assim, os seguintes momentos de/para avaliação foram realizados:

1. Avaliação oral e conjunta de duas improvisações de cada aluno, sendo a segunda avaliação feita com base nos critérios (ver quadro a seguir) construídos com os alunos (aulas 2 e 3).
2. Construção conjunta de parâmetros com critérios de avaliação para o gênero apresentação oral (aulas 2 e 3).
3. Avaliação oral e conjunta das apresentações pessoais para as apresentações orais a partir dos critérios estabelecidos (aula 4).
4. Avaliação oral e conjunta da primeira versão das apresentações orais a partir dos critérios estabelecidos (aula 5).
5. Avaliação escrita para ser entregue aos colegas da primeira versão das apresentações orais a partir dos critérios construídos (aula 5).
6. Visionamento das suas apresentações (aulas 5, 9, 10, 12 e 14).
7. Relato dos alunos sobre pontos a melhorar na sua apresentação após ter assistido sua própria apresentação gravada, em forma de gravação em vídeo ou de relato escrito (aulas 5, 9, 10 e 12).
8. Entrega de um breve parecer avaliativo pela professora sobre as apresentações orais e os PPT (aulas 6 e 11).
9. Construção conjunta de parâmetros com critérios para avaliação do PPT (aula 7).
10. Avaliação oral e conjunta da primeira versão das apresentações em PPT a partir dos critérios estabelecidos (aula 8).

11. Avaliação oral e conjunta das várias versões das apresentações a partir dos critérios estabelecidos (aulas 9, 10, 11, 12 e 14).

Em relação à construção dos critérios de avaliação para o gênero estruturante, é importante destacar que esse foi um momento de grande valia para a reflexão sobre o gênero por ter sido um trabalho em que todos se envolveram na tomada de decisões, o que contribuiu para a compreensão do gênero.

A construção dos critérios com os alunos é muito significativa: eles mostram que já sabem em parte o que deveria ser uma apresentação ideal e têm consciência de que precisam melhorar em vários aspectos. Ao mesmo tempo, é interessante perceber como alguns critérios são novas descobertas e outros parecem “chocar” os alunos: “não posso ficar com os braços para trás?”, “é melhor eu me mexer mais?”.

(Diário de campo – 22/03/2012 – Segunda aula)

Após a visualização de exemplos do gênero-alvo (apresentações orais com PPT) nas aulas iniciais, foram discutidos os aspectos que mais haviam chamado a atenção dos alunos em termos de elementos positivos e negativos. A partir disso, foi possível elaborar conjuntamente parâmetros com critérios de avaliação para apresentações orais com PPT. É importante ressaltar que os parâmetros de avaliação, ou seja, o que se esperava em relação a cada critério, foram construídos conjuntamente. Por exemplo, cito o item “gesticulação”. Segundo o que foi discutido na turma, esperava-se que os alunos utilizassem os gestos para “acompanhar” o que diziam, utilizando-os de forma harmoniosa, sem exageros para trazer um pouco mais de dinamicidade à apresentação. Assim, alguns alunos que nunca mexiam os braços durante a apresentação começaram a ter maior cuidado com esse aspecto. Além disso, os critérios estabelecidos com os alunos foram elencados em um quadro, que foi aperfeiçoado posteriormente pela professora e por mim, de forma a torná-lo mais organizado e de mais fácil consulta. Como pode ser observado a seguir, o quadro com os critérios está dividido em quatro partes: a primeira refere-se aos elementos mais gerais da apresentação oral com PPT, e as outras três são detalhamentos de aspecto referentes à oralidade e ao PPT.

Quadro 3: Critérios de avaliação de apresentação oral com PPT

Critérios de Avaliação			
4 Muito adequado	3 Adequado	2 Pouco adequado	1 Não adequado
Critérios gerais			
Adequação geral ao propósito e ao público-alvo		Autoconfiança	
Aspectos corpóreo-vocais e prosódicos		Uso de humor	
Conteúdo da apresentação		Fluência	
Apresentação em PPT		Pronúncia	
Interação com o público-alvo		Pontualidade	
Motivação do apresentador			
Aspectos corpóreo-vocais e prosódicos			
Postura		Volume da voz	
Desenvoltura		Velocidade da fala	
Gesticulação		Entonação	
Contato visual		Pausas	
Conteúdo da apresentação			
Organização geral		Expressão das ideias	
Adequação ao propósito e ao público-alvo		Objetividade (sem divagação)	
Domínio do assunto		Uso da leitura	
Recursos linguísticos utilizados			
Apresentação em PPT			
Aparência geral		Revisão	
Organização geral		Padronização	
Página inicial (nome, título, filiação)		Quantidade de slides	
Clareza do texto		Citações	
Clareza dos objetivos		Tamanho da fonte	
Quantidade de texto		Cor da fonte	
Distribuição do texto		Uso de imagens	
Texto em tópicos		Uso de animações	
Linguagem adequada ao propósito e ao público-Alvo		Uso de outras ferramentas (vídeo, áudio, etc.)	

Esses critérios foram a base para a avaliação de cada apresentação, contando com momentos de retomada para o seu aperfeiçoamento.

Os alunos fazem suas apresentações pessoais e falam do que trata o seu trabalho. Após, todos os colegas levantam aspectos a serem melhorados a partir do quadro com os critérios estabelecidos. Alguns alunos dizem que nunca perceberam que, por exemplo, ficam o tempo inteiro enrolando o cabelo durante a apresentação, mexendo um dos pés de um lado para o outro ou olhando para qualquer coisa menos para o público. A apresentação de cada grupo é rápida, e a avaliação orientada pelos critérios aponta os pontos positivos e as dificuldades dos alunos.

(Diário de campo – 12/04/2012 – Quarta aula)

Quando trabalhamos com gêneros orais, é indispensável que se considere o seu caráter fugaz. Ao contrário do trabalho com gêneros escritos, em que há um registro mais permanente da produção do aluno e a possibilidade de marcar, retomar e discutir o que está registrado, o trabalho com gêneros orais precisa contar com alguma forma de registro para que a produção do aluno não se torne tão efêmera e impossibilite que tanto o estudante quanto o professor tenham acesso à sua materialidade para avaliação. Portanto, cada apresentação feita pelos alunos, tanto em improvisações quanto em ensaios, foi gravada em vídeo com som e colocada em um canal fechado do *YouTube*.

Por conseguinte, cada participante tinha a oportunidade de assistir ao vídeo da sua apresentação em casa para observar a si mesmo com o intuito de verificar se o que pensava do seu desempenho estava de acordo com o que assistia na gravação, bem como de constatar e refletir sobre os aspectos mencionados durante a avaliação feita em aula. Da mesma maneira, a professora podia contar com a materialidade do vídeo para relembrar aspectos referentes às apresentações e, assim, orientar os alunos e escrever pareceres avaliativos, e eu tinha a oportunidade de assisti-las novamente a fim de fazer anotações no diário de campo com as minhas impressões em relação ao desempenho dos participantes.

Com o intuito de os alunos assistirem aos vídeos e de fato terem algum propósito para esse visionamento, a professora solicitava que a cada vídeo colocado no canal do *YouTube*, os alunos entregassem por escrito pontos positivos das suas apresentações e aspectos que ainda precisavam ser aperfeiçoados com base nos critérios construídos. Em uma dessas vezes, ao invés de os alunos escreverem, a professora solicitou que eles gravassem a si próprios comentando a respeito da apresentação que observou e prestando atenção a todos os critérios elaborados em conjunto.

Assim, os participantes puderam sistematizar aquilo que observavam, deixando registrada a sua opinião acerca do seu desempenho. Além disso, era um momento para refletir e tomar consciência do seu comportamento em uma apresentação oral. O visionamento das gravações das apresentações e os posteriores relatos dos alunos a seu respeito são momentos de grande aprendizagem, pois quando nos observamos e escrevemos sobre o que observamos, podemos nos colocar em uma posição de espectador e nos avaliar de outro ângulo, percebendo elementos dos quais não havíamos nos dado conta anteriormente e/ou confirmando e/ou refutando questões apontadas por outras pessoas. Isso pode ser observado em alguns exemplos de relatos feitos por alunos do curso e entregues à professora:

Relato 1 (após o primeiro ensaio da apresentação final) – Aluno 1

Assisti o vídeo do nosso grupo, acho que tenho problemas seguintes:

1. Falta contacto visual com o público. Porque não decorei bem o texto, tive folha na minha mão. Quando não me lembrei, corri ao material na minha mão e não olhei para o meu público.
2. Pausa. Quando falei, tive pausas numas frases ou seja numa palavra que eu não conheci bem.
3. Fechamento. Para fechar a apresentação, é melhor dizer obrigada pela sua atenção ou frases para agradecer. Mas não disse.
4. Velocidade. Quando fiquei nervosa, não dei atenção à velocidade de falar.

Relato 5 (após o quarto ensaio da apresentação final) – Aluno 1

Depois de assistir o vídeo da nossa apresentação, acho que tenho muitos aspetos preciosos para melhorar.

- 1 Tenho que cuidar a fluência. Fiquei uma pilha de nervos, então repeti as frases muitas vezes.
- 2 Tenho que parecer mais ânima, cuidar com a criação de atmosfera ativa.
- 3 Posso ter mais interações com os alunos da EJA.
- 4 Cuidar com a pausa e velocidade durante a apresentação.
- 5 O gesto mímico parecem um pouco estranho, é melhor fazer com mais desenvoltura.

Relato 1 (após o primeiro ensaio da apresentação final) – Aluno 2

Depois de assistir ao meu vídeo, penso que há alguns aspectos que tenho que melhorar:

- 1) A voz é um pouco baixa.
- 2) Não estava falando fluentemente.

- 3) Preciso de mais contato visual com o público.
- 4) Não tive as interações com o público.
- 5) Falta de humor à fala.

Mas o controle do nervosismo está melhorando. Desejo mais avanço nisso.

Relato 5 (após o quarto ensaio da apresentação final) – Aluno 2

O maior problema da apresentação da aula passada é que não estava bem preparada. Revi o vídeo da apresentação, tinha muitas pausas grandes na fala. Não controlei o tempo bem e no fim, não tinha tempo de terminar. Já estou fazendo mudanças para não acontecer de novo. Uma outra questão que preciso melhorar é a gestão [gesticulação] quando falar. Preciso usar gestões [gestos] adequados e naturais.

Conforme já exposto, Schlatter e Garcez (2012) salientam a importância de esclarecer para os alunos quais são os objetivos do projeto e das aulas, bem como dar voz a eles nas decisões sobre a avaliação, fornecendo oportunidades para participar, por exemplo, da construção de parâmetros com critérios de avaliação para o trabalho que está sendo desenvolvido. Ainda segundo os autores, pensar nos critérios de avaliação desde o início deixa claro o que está sendo considerado importante e norteia as etapas do planejamento para se chegar aos resultados desejados.

Com base em Schlatter e Garcez (2012, p. 159-160), a professora e eu elaboramos boletins referentes ao desenvolvimento do projeto e ao desempenho da professora e do próprio aluno:

Quadro 4: Boletim para avaliação do projeto

Avaliação do projeto	A ³⁵	PA	NA
Houve definição clara dos objetivos e das etapas do projeto.			
Houve definição clara da interlocução e propósito para a produção final do projeto.			
Os textos utilizados foram relevantes para dar concretude ao projeto.			
Houve acesso à infraestrutura necessária para o desenvolvimento do projeto.			
Houve oportunidades para desenvolver compreensão e produção oral (de acordo com os objetivos do projeto).			
Houve oportunidades para desenvolver leitura e escrita (de acordo com os objetivos do projeto).			
Houve oportunidades para desenvolver conhecimento relacionado ao gênero apresentação oral com PPT.			
Os conhecimentos podem ser usados em espaços que atuamos ou queremos atuar.			
Houve oportunidade de levar a público o produto final.			

³⁵ A: atingido; PA: parcialmente atingido; NA: não atingido.

Os momentos de (auto)avaliação promoveram reflexão e redirecionamentos necessários.			
O tempo foi suficiente para o desenvolvimento do projeto.			
Outro:			
Observações:			

Quadro 5: Boletim para avaliação do desempenho do professor

Avaliação do desempenho do professor no desenvolvimento do projeto	A	PA	NA
Coordenou as decisões relativas às etapas do projeto.			
Propôs tarefas relevantes para o desenvolvimento do projeto.			
Promoveu a busca de informações/explicações relevantes.			
Promoveu a reflexão sobre o tema do projeto.			
Propôs tarefas relevantes sobre o gênero apresentação oral com PPT.			
Relacionou os conhecimentos em foco com práticas dos alunos fora da sala de aula.			
Promoveu a participação colaborativa nos grupos.			
Desenvolveu práticas de sala de aula coerentes com a proposta do projeto.			
Foi sensível a mudanças de curso do projeto, auxiliando no redirecionamento das atividades.			
Forneceu <i>feedback</i> .			
Promoveu práticas de avaliação e autoavaliação.			
Outro:			
Observações:			

Quadro 6: Boletim para autoavaliação

Autoavaliação de desempenho do aluno no desenvolvimento do projeto	A	PA	NA
Contribui para a construção coletiva de aprendizagem, participando em atividades com colegas.			
Realizei as tarefas sob minha responsabilidade.			
Cumpri com o cronograma ou solicitei ajustes pertinentes para o seu cumprimento.			
Contribui com informações relevantes.			
Contribui para o proveito das discussões em aula.			
Produzi os textos solicitados.			
Reescrevi os textos para identificar e superar problemas, alcançando ganhos.			
Demonstrei crescimento na compreensão e na produção do gênero apresentação oral com PPT.			
Usei os recursos expressivos e corpóreo-vocais com adequação ao público-alvo e ao propósito.			
Usei os recursos audiovisuais com adequação ao público-alvo e ao propósito.			
Relacionei os conhecimentos com minha vida.			
Explicitei o que aprendi e como aprendi.			
Outro:			
Observações:			

Na aula 9, os alunos leram e discutiram acerca dos boletins. Não houve tempo suficiente para a construção dos boletins com os alunos, pois eles foram discutidos somente após algumas semanas do início do projeto. Embora a maior parte dos critérios presentes nos boletins tivesse sido tratada em aula, não haviam sido sistematizados e entregues aos alunos por escrito. Ainda que os alunos não tenham construído com a professora os critérios dos boletins, a oportunidade dada para os participantes verem e terem os critérios por escrito sistematizou e oficializou a forma de avaliação.

Ainda na aula 9, os alunos fizeram uma avaliação parcial utilizando os três boletins, e a partir disso, pôde-se planejar parte do que ainda deveria ser feito. Por exemplo, os alunos pediram que a professora planejasse mais momentos em aula com exercícios corpóreo-vocais, porque ainda sentiam que podiam aprimorar seu desempenho em determinados aspectos. Essa situação indica que os alunos estavam conscientes das suas dificuldades e das habilidades corpóreo-vocais que ainda precisavam aperfeiçoar a fim de alcançar um produto final que estivesse de acordo com as expectativas do gênero em foco. Além disso, eles também estavam sentindo falta de maior *feedback* da professora com pareceres avaliativos. Assim, os fatos mencionados pelos alunos guiaram o planejamento das atividades feitas nas aulas seguintes, e as ações da professora, a qual preparou outro parecer avaliativo após as apresentações das aulas 9 e 10. A avaliação final, realizada na aula 14, contou com a retomada de todas as atividades realizadas para se chegar à apresentação final: os alunos foram lembrando todos os passos seguidos, e a professora os escreveu no quadro.

Enquanto os alunos falam, a professora escreve no quadro. A cada fala de um aluno, o quadro enche um pouco mais. No final, o quadro está completamente cheio. Por alguns segundos, todos olham para o quadro, não acreditando que passaram por tudo aquilo para chegar até onde chegaram:

Definição da temática e dos interlocutores (alunos de Letras da UFRGS)	Definição das leituras
Planejamento e replanejamento do projeto	Organização e sistematização da subtemática de cada grupo
Apresentações/improvisações e avaliação	Discussão sobre a apresentação pessoal
Visionamento de vídeos com exemplos de apresentação oral e trabalho com o gênero	Apresentação da própria apresentação pessoal e sua avaliação com base no que foi discutido e nos critérios estabelecidos
Construção de critérios de avaliação para a apresentação oral	Redefinição dos interlocutores (alunos da escola de EJA Paulo Freire) e discussão sobre eles

Apresentação da primeira versão da apresentação oral para a turma e avaliação com base nos critérios estabelecidos	Visionamento da própria apresentação e dos colegas e relato (por escrito ou por vídeo) de pontos positivos e negativos no seu desempenho
Apresentação da segunda versão da apresentação oral para a turma e avaliação com base nos critérios estabelecidos	Visionamento e trabalho com exemplos de apresentações em PPT
Apresentação da terceira versão da apresentação oral para a turma e avaliação com base nos critérios estabelecidos	Construção de critérios de avaliação para PPT
Ensaio geral para outras turmas do PPE	Exercícios corpóreo-vocais
Apresentação final na escola Paulo Freire	Produção da resenha

(Diário de campo – 21/06/2012 – Décima quarta aula)

Acredito que esse foi um momento crucial para os alunos visualizarem todo o processo que envolveu a realização do projeto, dando-se conta de que realmente haviam trilhado uma longa trajetória e tido muito trabalho. Em seguida, os alunos assistiram à segunda e à quarta versão das suas apresentações, bem como às suas apresentações finais. Dessa forma, eles puderam constatar o seu crescimento, comparando o seu desempenho em diferentes momentos do projeto. Após o visionamento dos vídeos, os alunos utilizaram os boletins para discutir e avaliar o desenvolvimento do projeto e as práticas da professora, assim como para realizar a autoavaliação. Esse foi um momento de reflexão sobre o que foi desenvolvido de forma satisfatória, o que não foi tão satisfatório e o que poderia ter sido melhor – tanto em relação ao projeto e à professora quanto à postura do aluno durante o projeto e ao seu desempenho na apresentação final.

Por falta de tempo em aula, os alunos escreveram em casa um breve relato acerca do que tinham aprendido, como tinham aprendido, o que gostaram, o que não gostaram. Esses relatos foram enviados por e-mail para a professora. Pode-se perceber que os alunos tomaram consciência das suas potencialidades e dificuldades e procuraram formas de desenvolver as habilidades que necessitavam a partir das atividades realizadas, pensando no que ainda podiam fazer para melhorar. Além disso, os alunos sentiram-se parte da avaliação com a construção de critérios e sentiram que aprenderam aspectos relacionados ao gênero focalizado e à temática³⁶.

³⁶ Neves e Mittelstadt (em preparação) tratam mais detalhadamente do processo de avaliação realizado ao longo do projeto.

Autoavaliação final/Relato 1 – Aluno 1

Muito obrigada pelo curso deste semestre! Não foi um curso fácil, porque teve muitas tarefas e critérios, mas afinal aprendi muito. Os critérios que pensamos juntos são úteis e completos. Cada vez quando pratiquei minha apresentação eu li os critérios antes. Isso ajudou bastante. Nas aulas também aprendi dos colegas, por exemplo, as técnicas para fazer PPT. Acho que ganhei muito neste curso. Já assisti os vídeos. Não é muito óbvio, mas acho que melhorei. E o que importante é que os critérios que aprendi são úteis no futuro também, por isso, vou praticar mais para melhorar!

Uma outra coisa é que aprendi muito sobre "variação linguística". No início, pensei que o tema é chato e não tinha muito interesse, mas depois de ler o livro inteiro e pesquisar materiais, achei que pode ser legal. Cada grupo tinha uma direção específica sobre isso, assim ao assistir todas as apresentações muitas vezes, acho que alcancei uma ideia relativamente completa sobre variação linguística de português.

Autoavaliação final/Relato 2 – Aluno 2

No início, não gostei muito do tema que fala sobre linguagem. Mas depois da leitura completa do livro que você nos deu, descobri que vale a pena conhecer este tema, pois relaciona com a nossa vida. Gostei da ideia que apresentar para público-alvo que a gente não conhecia em lugar público. Pratiquei muito para ter uma apresentação boa. Melhorei do início do semestre até final no aspecto de contato visual, falar sem papel com postura adequada e cuidar com o ritmo de fala. Antes na China, também fiz algumas apresentações. Mas agora, sei mais sobre fazer apresentação em português. Aprendi muito tanto no tema quanto em apresentação. Acho que mereço. A- pois cada apresentação tem ponto para melhorar. Ainda tenho que cuidar mais com o ritmo de fala, contato visual e contato visual.

Mas sugiro que tenha mais atividades nas aulas para a gente praticar falar ao público, por exemplo, dar um palestra, debate, etc.

Tinha tempo muito feliz aqui no PPE, na UFRGS, abraços!! Vou voltar para a China em julho!! Vou sentir muita saudade de você e da turma!

A respeito da apresentação final, ela contou com 15 alunos de uma turma de terceira série do CMET Paulo Freire, e o fato de haver uma plateia composta por pessoas que não fossem os próprios colegas e a professora consolidou e justificou na prática todo o trabalho realizado durante o semestre, além de ter contribuído para o maior engajamento dos participantes no desenvolvimento do projeto, já que eles ficariam expostos, podendo ser bem ou mal sucedidos na sua apresentação. Os

estudantes do Paulo Freire fizeram perguntas aos alunos do PPE, abordando a temática variação linguística: “se a gente não fala errado, então vocês que são estrangeiros também não falam errado?”, “por que tem pessoas que acham que a gente é burro se a gente não fala errado?”, “por que a gente tem que aprender a falar e a escrever de outros jeitos, mais formal?”. Também houve perguntas sobre curiosidades, por exemplo, qual estilo de música os alunos do PPE gostam, a razão pela qual começaram a estudar português, o que costumam fazer em Porto Alegre para se divertir. Todos se engajaram nessas discussões realizadas após a apresentação dos três primeiros grupos e depois das apresentações restantes com a orientação da professora do curso de PDO, visto que a professora de português da turma de EJA não estava presente. Os alunos de PDO responderam às questões, discutindo entre si e com os alunos do Paulo Freire, e a professora também contribuiu em alguns momentos.

Cada participante da turma de PDO atuou em um novo cenário com confiança, tornando concretas e públicas as aprendizagens realizadas ao longo do curso e, conseqüentemente, dando sentido ao que foi construído.

Os alunos estão calmos. De vez em quando, um deles faz um comentário em voz baixa para o colega sentado ao lado. Um desses comentários: “a Estela não tá falando rápido”. Vários deles fazem brincadeiras durante suas apresentações com o público. Todos fazem contato visual com a plateia, não mexendo no cabelo, não balançando o pé, gesticulando um pouco, projetando a voz pela sala.

(Diário de campo – 14/06/2012 – Apresentação final)

Nesta seção, relatei o desenvolvimento do projeto *Variação linguística: por que falar e ouvir sobre isso?*, discutindo seu planejamento inicial, as atividades desenvolvidas em aula, a flexibilidade em relação às mudanças de percurso e a avaliação coerente com a proposta de trabalho por projetos pedagógicos. Na próxima seção, discorro acerca do trabalho com gêneros orais em sala de aula, mais especificamente, o trabalho com a linguagem corpóreo-vocal.

5.3 OS EXERCÍCIOS CORPÓREO-VOCAIS

Os alunos realizaram duas apresentações no início do projeto com teor de improvisação. Nesse sentido, podem-se estabelecer relações com o teatro, em que improvisações têm o objetivo de “desenvolver a espontaneidade e a expressão dramática” (CHACRA, 1991 apud SILVA, 2009, p. 35). Ao trabalhar com o gênero

encenação de peça teatral, Conceição (2011, p. 28) afirma que “nem todos os jogos, exercícios e improvisações tinham ligação direta com o uso da língua oral, sendo o corpo como um todo o enfoque dessas atividades”. No caso de PDO, as improvisações realizadas pretendiam desenvolver e trabalhar com a espontaneidade, a desenvoltura e a expressividade do corpo, aspectos presentes no gênero apresentação oral pública.

Considera-se, portanto, que o gênero do discurso em questão, bem como outros gêneros orais envolvem a linguagem verbal e a não verbal, sendo que ambas devem ser foco do trabalho em sala de aula. Assim, não só a oralidade precisa ser trabalhada, mas também aspectos corpóreo-vocais, uma vez que “o movimento corporal dinamiza o movimento vocal” (MARTINS, 2005, p. 45).

De acordo com esses pressupostos, foram realizados, no curso de PDO, exercícios corpóreo-vocais que lidavam com a questão de se expor aos outros, bem como de saber olhar, falar, ouvir, prestar atenção ao colega e ao seu corpo. Conforme dito anteriormente, a escolha por determinados exercícios para a primeira edição do curso baseou-se nas necessidades que os alunos apresentaram ao longo do projeto. Dessa maneira, a cada novo grupo de alunos, novos exercícios podem ser elaborados. Além disso, enfatizo que a realização de cada exercício tenha objetivos claros. Segundo Conceição (2011, p. 29),

deve-se ter definido os objetivos e o motivo pelo qual utilizar essa ou aquela atividade, visto que se não há um propósito ao fazer-se determinado jogo ou exercício, não há como se trabalhar em prol de uma consciência corpóreo-vocal, já que as aulas de teatro correm o risco de virar um passatempo e/ou uma aula com objetivo recreativo e/ou sem foco geral e específico.

No caso do trabalho com apresentação oral, acredito que as aulas destinadas a exercícios corpóreo-vocais também devem ter objetivos bem definidos para que não se tornem recreativas. Conforme já mencionado, no projeto desenvolvido na primeira edição de PDO e analisado neste relato, o trabalho com exercícios corpóreo-vocais focalizou determinados aspectos de maior dificuldade apresentados pelos alunos e, portanto, apresentou objetivos relacionados ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de certas habilidades: foram trabalhados exercícios referentes ao volume da voz, articulação, entonação, gestos, contato visual, intenção ao se dizer. Os exercícios realizados no curso já haviam sido elaborados pela professora Janaína Vianna da Conceição e por mim com base na experiência dela no curso de Prática Teatral e em

bibliografia da área teatral³⁷, prevendo a necessidade de se trabalhar com o corpo-voz ao se lidar com gêneros orais públicos no curso de PDO. A seguir, apresento um dos exercícios relacionados ao volume da voz, indicando a intervenção da professora para orientar os alunos:

A aula inicia com a explicação da professora sobre os objetivos daquele encontro (realizar exercícios corpóreo-vocais referentes a aspectos de maior dificuldade dos alunos e discutir sobre o interlocutor das apresentações finais). Ela pede que os alunos se posicionem, em pé, em um círculo. Após a formação do círculo, a professora diz que os alunos devem contar até vinte, começando com voz muito baixa, sussurrando e terminando com a voz mais alta possível. A professora caminha em volta do círculo do lado de fora. Apenas alguns alunos contam os números com volume crescente e chegam ao final com voz muito alta. Outros atingem certo volume e o mantém até o final. A professora pede que eles repitam o exercício e projetem a voz para os colegas, pela sala, atingindo o volume mais alto possível. Novamente alguns alunos chegam a certo volume e não o expandem. Os alunos começam a ficar mais inquietos, mexendo o corpo de um lado para o outro. A professora solicita mais uma vez a repetição do exercício. Dessa vez, todos os alunos contam os números com volume crescente e chegam aos últimos números com voz muito alta.

(Diário de campo – dia 26/04/2012 – Sexta aula)

Em seguida, os alunos realizaram um exercício com foco em articulação, gestos, contato visual e entonação relacionada à intenção do dizer:

A professora pede que os alunos se dividam em grupos de quatro componentes. Ela escreve no quadro um trava-língua. A professora solicita que cada aluno se levante e fale esse trava-língua como se estivesse contando uma notícia triste a um familiar. Ela diz que os alunos devem prestar atenção à articulação e explica que isso corresponde ao modo como alguém pronuncia as palavras e que deve ser claro e preciso. Ela também pede que os participantes cuidem com os gestos e o contato visual para que estes acompanhem de forma coerente o que é falado. No início, muitos alunos começam a rir, e a professora pede concentração. Os alunos realizam o exercício enquanto a professora circula pelos grupos e aponta o que pode ser mais ou menos enfatizado. Uma aluna fala sem emoção, e a professora mostra para ela a diferença entre falar sem entonação nenhuma e com entonação para expressar alguma emoção. A aluna repete duas vezes com a professora até demonstrar tristeza na fala. Os alunos repetem o trava-língua como se estivessem apresentando uma notícia em um jornal televisivo. A professora circula entre os grupos e faz algumas intervenções. Os alunos falam outro trava-língua como se estivessem implorando algo a um amigo. Alguns alunos riem quando pronunciam as palavras de forma diferente, destacando outra sílaba que não a sílaba tônica da palavra. A professora anda entre os grupos e chama atenção para que os alunos expressem a entonação necessária ao se fazer uma pergunta. Os participantes usam o mesmo trava-língua para falarem como se estivessem contando uma história engraçada.

³⁷ As obras mais consultadas foram *O jogo teatral no livro do diretor* (SPOLIN, 2008) e *Jogos teatrais: exercícios para grupos e sala de aula* (NOVELLY, 2010).

Muitos alunos riem ao começar a falar e param, respiram fundo e começam novamente com mais concentração.

(Diário de campo – dia 26/04/2012 – Sexta aula)

Na mesma aula, os alunos trabalharam com dois breves poemas populares, ricos em imagens, focalizando novamente articulação, entonação, gestos e contato visual, assim como desinibição, que também está associada aos demais exercícios.

Os alunos continuam em pequenos grupos. A professora prende na parede duas folhas com o poema popular: “batatinha quando nasce, espalha a rama pelo chão, menininha quando dorme, põe a mão no coração”. Ela fala para os alunos recitarem essas frases, interpretando-as, prestando atenção ao contato visual e fazendo uso de uma entonação utilizada para recitar poesia, mas de forma mais exagerada. Os alunos fazem vários gestos ao falar as frases. Alguns se abaixam e se levantam para expressar o nascimento, um aluno faz gestos no cabelo, dividindo-o em duas partes como para fazer tranças em cada uma para indicar que se trata de uma menina pequena. A professora circula pela sala e faz poucas intervenções – quando um aluno fala muito baixo e alguns não interpretam e não recitam com gestos. Depois disso, a professora coloca na parede duas folhas com outro pequeno poema popular: “volta o cão arrependido, com suas orelhas tão fartas, com seu osso roído e com o rabo entre as patas”. Os dois alunos colombianos riem e dizem que se lembram dessas frases do programa do Chaves. Os outros alunos dizem que não conhecem o programa, mas também acham engraçado. Os participantes repetem o exercício de antes. Muitos alunos usam expressões faciais tristes e uma postura corporal de alguém abatido para mostrar arrependimento, alguns alunos usam as mãos para mostrar as orelhas do cão. Um aluno usa uma caneta e a coloca na boca para representar o osso roído, alguns alunos usam um dos braços e o colocam entre as pernas para indicar o rabo. A professora anda entre os grupos, fala com alguns alunos para repetirem o exercício com maior interpretação corporal. Ao final, os alunos riem muito.

(Diário de campo – dia 26/04/2012 – Sexta aula)

Em todos os exercícios realizados em aula, os risos estavam presentes. Todos riam de si mesmos e dos colegas, mas em nenhum momento pude notar um clima de deboche ou ridicularização do outro. Pelo contrário, criou-se um ambiente em que todos se sentiam à vontade para dar expressão à sua linguagem corpóreo-vocal, mesmo os alunos mais tímidos. A professora insistiu para que esses alunos deixassem a timidez de lado pouco a pouco ao longo dos exercícios, afinal, todos estavam lá para aprender, e o erro e a dificuldade eram vistos como parte do processo: todos tinham o que ensinar, todos cometiam erros e todos tinham aspectos a serem melhorados.

Esses exercícios podem ser divididos entre as aulas para que não se trabalhe somente com esses aspectos em uma aula inteira. Assim, a cada aula, um exercício é realizado no início, entre outras atividades ou no fim, dependendo do planejamento do professor, com o intuito de também ser um momento diferente daquele em que todos

estão sentados escutando a professora, o colega ou discutindo. No caso deste curso, constatou-se que seria melhor poder contar com uma carga horária maior para trabalhar com exercícios corpóreo-vocais. No período total de 30 horas, a professora iniciou os exercícios corpóreo-vocais após algumas semanas, decidindo usar metade de uma aula para isso, e não conseguiu retomá-los considerando todas as outras etapas desenvolvidas. Mais para o final do curso, por sugestão dos próprios alunos, trabalhou com esses exercícios em breves momentos de duas aulas.

No decorrer do projeto e das apresentações feitas em aula, a questão do contato visual e do movimento do corpo para não o deixar estático continuou a ser muito relevante para os alunos. Assim, a professora me convidou para realizar um exercício que enfocava o contato visual, pois acreditava que eu poderia explicá-lo melhor. Cada aluno teve de apresentar um dos seus *slides* da apresentação em PPT imaginando um triângulo na sala e tendo que fazer o contorno desse triângulo com os alunos até alcançar cada uma das suas pontas. Os demais participantes ficavam com os braços levantados até que sentissem que o colega apresentador tinha feito contato visual com eles. Quando todos tivessem abaixado o braço, o apresentador podia finalizar a sua fala. Concomitantemente, os alunos deviam prestar atenção à sua movimentação para que não ficassem parados como se estivessem com os pés colados ao chão. Essa atividade foi realizada em duas aulas consecutivas para que todos pudessem ter um momento destinado somente à prática dos aspectos mencionados. A professora e eu sempre enfatizamos que todos os exercícios realizados em aula podiam ser repetidos em casa, visto que os encontros eram de apenas duas horas semanais, o que não era suficiente para o aperfeiçoamento de determinadas habilidades corpóreo-vocais.

Como se pode ver, o desenvolvimento de um projeto envolvendo apresentação oral com PPT é um longo processo que demanda engajamento de todos os participantes, bem como um trabalho minucioso com os elementos que constituem uma produção adequada para esse gênero. Entre diversão e cansaço, o objetivo de todos os participantes foi o mesmo: fazer uma apresentação oral para um público de EJA, mostrando para essa plateia, e também uns para os outros, o que havia sido construído e aprendido.

Conforme já mencionado, o trabalho por projetos implica em haver foco na aprendizagem, o que está relacionado com a resolução de problemas relevantes para os alunos. A partir desses problemas, surgem necessidades de aprendizagem, as quais orientam o percurso pela busca do conhecimento. O projeto desenvolvido no curso de

PDO procurou estabelecer com os alunos o objetivo final para que, deste ponto em diante, as aulas contemplassem as dificuldades que eles fossem apresentando ao longo da disciplina e as habilidades que se tornavam necessárias desenvolver. Assim, os encontros trouxeram à tona problemas que nesse projeto eram significativos para os alunos resolverem, por exemplo, a prática de exercícios que focassem o contato visual e a discussão mais aprofundada sobre os novos interlocutores.

É claro que um projeto conta com um planejamento, visto que apresenta uma organização mínima que mantém o seu funcionamento geral, o que foi realizado com a turma logo na segunda aula com a construção conjunta das etapas. Ainda assim, esse planejamento inicial foi modificado várias vezes conforme as mudanças que foram implantadas, como a redefinição dos interlocutores e os aspectos que precisaram ser trabalhados mais detalhadamente com os alunos. A avaliação ganhou muita importância, pois ela forneceu subsídios para que a professora e os alunos avaliassem seus desempenhos e fizessem o que fosse necessário a fim de que o grupo alcançasse a meta final. Na disciplina de PDO, a avaliação do desempenho dos alunos em apresentações e da professora, bem como do projeto em si norteou o caminho percorrido pela turma. Os alunos, por exemplo, solicitaram mais exercícios corpóreo-vocais levando em conta as dificuldades que ainda apresentavam, e a professora planejou momentos que contemplassem isso. Um desenvolvimento flexível é necessário ao projeto, uma vez que considera o problema a ser resolvido, as condições de produção e as experiências prévias dos alunos.

Tendo em vista o foco na aprendizagem, as atividades realizadas no decorrer do projeto de PDO buscaram tratar da temática variação linguística por meio do estudo de textos que circulam no mundo (livros teóricos, vídeos da internet) e ampliar o conhecimento dos alunos em relação ao gênero apresentação oral (com o trabalho a partir de exemplos de apresentações, apresentações dos próprios alunos, ensaios, exercícios corpóreo-vocais, etc.), visando à sua participação com confiança em esferas públicas. Além disso, o papel do professor como gestor, coordenando o trabalho planejado e promovendo as alterações necessárias, foi importante para a efetivação do projeto de acordo com o que se queria atingir.

Kraemer (2012), ao fazer uma proposta de currículo para o PPE com base em projetos e gêneros do discurso, sugere a inclusão de gêneros orais como debate, entrevista e apresentação oral. Neste trabalho, procurei relatar a experiência com uma das possibilidades de projeto que a autora traz, mais especificamente a apresentação oral

acompanhada de PPT. Assim, pude mostrar a concretude de uma das propostas de projeto apresentadas no currículo, buscando contribuir para a discussão sobre o desenvolvimento de projetos em sala de aula e o ensino de gêneros orais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, abordei o desenvolvimento de um projeto pedagógico juntamente com o ensino do gênero apresentação oral com PPT em um contexto de PLA, buscando descrever o trabalho desenvolvido na primeira edição do curso de PDO em relação ao planejamento do projeto, ao seu desenvolvimento, à avaliação e à prática de exercícios corpóreo-vocais, além de indicar algumas orientações para o desenvolvimento de novos projetos que tratem de práticas orais. Para tanto, acompanhei todas as aulas da disciplina, focando no que era realizado em sala de aula para que se alcançasse um produto final que correspondesse às expectativas historicamente construídas em torno do gênero em foco. Busquei salientar aqui que o desempenho adequado em situações envolvendo gêneros orais públicos não depende exclusivamente do que é dito. É necessário levar em conta não só o que é dito, mas também como se diz, discutindo a seleção de recursos expressivos de acordo com a interlocução projetada e os aspectos corpóreo-vocais, frequentemente negligenciados em aulas de língua adicional, o que aponta para a falta de uma intervenção didática em relação a essa questão.

No caso do gênero apresentação oral, o trabalho em sala de aula muitas vezes não aborda componentes corpóreo-vocais, pois se considera que somente a materialidade linguística é relevante. Ao contrário, fazer uma apresentação oral é expor-se aos outros, ou seja, é expor o que se diz e como se diz em relação à linguagem corpóreo-vocal. Assim, procurei refletir sobre determinados elementos que se tornaram mais relevantes ao longo das aulas a partir das avaliações realizadas (como o contato visual, entonação, volume da voz, entre outros) e como foram trabalhados. Afinal, é importante refletir sobre os efeitos de sentido de aspectos corpóreo-vocais, sendo as intenções ao se dizer algo e os propósitos comunicativos aspectos fundamentais a serem tratados no ensino do gênero apresentação oral. Por conseguinte, não interessa somente o que se diz, mas como se diz, quem diz a quem, em que situação, com que intenção, com qual suporte. Isso quer dizer que, para trabalhar com gêneros orais públicos, é necessário pensar em possibilidades de se trabalhar com diferentes modalidades e sua relação com a materialidade verbal e não verbal e, dessa forma, incentivar os alunos a construírem de forma integrada os sentidos dos enunciados.

Também acredito que as questões relacionadas ao desenvolvimento do projeto são muito importantes para a reflexão em torno dessa abordagem de ensino. Minha

intenção foi indicar aspectos inerentes ao trabalho com projetos, mas que adquirem características próprias de acordo com as particularidades de cada projeto. Dessa maneira, o planejamento inicial conjunto pode ser muito produtivo no sentido de que orienta a organização das primeiras aulas e o engajamento dos alunos no que eles próprios irão realizar. No entanto, as especificidades dos elementos presentes nesse planejamento começam a ser delineadas a partir das práticas de sala de aula, considerando-se as potencialidades, as dificuldades e as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Caso mudanças tenham de ser feitas, é necessário que haja flexibilidade, pois um projeto não se trata de um plano previamente traçado em que o seguimento dos seus passos é obrigatório. Assim como nas nossas vidas, um projeto pode ser influenciado por imprevistos, mudanças de interesses e propósitos, problemas de relacionamento e troca de interlocutores.

Por último, a avaliação de um projeto precisa ser coerente com os seus pressupostos, isto é, ela deve ocorrer de forma diagnóstica e contínua, contemplando o desempenho do aluno em sala de aula e do professor, bem como os gêneros trabalhados e o desenvolvimento do projeto. No caso da avaliação de gêneros orais, mais especificamente a apresentação oral pública, acredito que seja importante recorrer a meios tecnológicos que ofereçam um registro das produções dos alunos. A partir disso, tanto o professor quanto os alunos podem fazer uso da materialidade proporcionada pela utilização de certos equipamentos, como uma câmera digital, para gravar vídeos que podem ser retomados, lembrados, observados e trabalhados na busca de novas aprendizagens e do aperfeiçoamento do desempenho.

Espero que a reflexão que este trabalho apresenta sobre o desenvolvimento de um projeto envolvendo um gênero oral possa mostrar possibilidades e caminhos para professores que queiram realizar esse tipo de trabalho. Nesse sentido, trabalhar com projetos e gêneros do discurso oportuniza ao aluno tornar-se proficiente para realizar algo dentro de determinado contexto discursivo. Por isso, mesmo um indivíduo que desde criança foi socializado em práticas envolvendo o português brasileiro, ainda que tenha um amplo repertório lexical e seja um bom analista da língua, pode não ser proficiente para fazer uma apresentação oral pública ou participar em um debate. A intervenção didática torna-se essencial para que ele, se desejar e/ou precisar, possa atuar com confiança em cenários que demandem a prática de determinado(s) gênero(s).

Neste trabalho, também parti de uma perspectiva de que o professor é um orientador mais experiente que anseia aprender com os alunos e que atua como gestor do projeto. Partindo-se dessa premissa, considera-se o professor como o agente responsável por garantir que o projeto de fato aconteça, ou seja, aquele que chama a atenção dos alunos e retoma os objetivos do projeto quando eles parecem estar perdendo o interesse. Ao dizer “perder o interesse”, não me refiro ao fato de que o assunto, por exemplo, pode não ser mais atrativo aos estudantes, mas ao fato de que muitas vezes, especialmente se um projeto é longo, os alunos podem concentrar-se em determinados pontos do processo, perdendo de vista o que realmente querem alcançar com isso. Afora isso, cabe ao professor responsabilizar-se pela mobilização do grupo em busca da infraestrutura necessária para o desenvolvimento do projeto, bem como pela publicação do produto final, contando com infraestrutura e público. Acredito que futuros trabalhos poderiam tratar mais detalhadamente do(s) papel(éis) do professor no seu trabalho de sala de aula com projetos pedagógicos, levando em conta a grande importância que ele assume.

Outra questão que surge é a importância de se formar parcerias entre professores interessados em trabalhar com base nos mesmos pressupostos. Durante a realização do projeto discutido, a professora do curso e eu tivemos vários momentos em que conjuntamente discutimos, indagamos, procuramos soluções, compartilhamos frustrações e satisfações. A criação de uma relação em que nos tornamos sócias de um empreendimento, cujos resultados eram visados por ambas, possibilitou qualificar o trabalho da professora, o planejamento das aulas, a organização de detalhes técnicos. Entendo que os professores, ao trabalharem em conjunto, possam não somente beneficiar a si próprios, como também às suas aulas e ao desenvolvimento do projeto e aos alunos, tanto em termos de oportunidades de aprendizagem como de construção de um relacionamento mais profícuo. Assim, pode-se refletir e estudar a respeito da importância que uma parceria entre professores pode ter.

Por fim, quero ressaltar o fato de que “não só é próprio do ser humano não viver sem projetar, como o é fazer da própria vida um projeto” (MACHADO, 2004, p. 8). Portanto, trabalhar com projetos em sala de aula é uma tentativa de trazer o que fazemos fora da escola para dentro dela. Ao se trabalhar com projetos envolvendo gêneros orais, é necessário dar espaço e colocar a linguagem corpóreo-vocal nos holofotes da sala de aula, pois “tomar a palavra está em relação íntima com o corpo” (DOLZ et al, 2010a, p. 133).

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRIGHETTI, G. H. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais.** 2009. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2009.

BAGNO, M. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira.** São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** 20ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BARBOSA, M. C. S. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos?. In: **Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho.** 2ª ed. Porto Alegre: Projeto, 2004, v. 3, n. 4, jan-jun, p. 8-13.

BARTON, D; TUSTIN, K. **Beyond communities of practice: language, power and social context.** Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BORTOLINI, L. S. **Os conceitos de uso de língua, identidade e aprendizagem subjacentes ao material didático para o ensino de português em Letícia (Colômbia).** Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras – UFRGS, 2006.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEMT, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEMT, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf

CARILO, M. S. **A construção de tarefas de leitura e produção de texto para o Curso Preparatório para o Exame Celpe-Bras.** Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras – UFRGS, 2009.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. In: GARCEZ, P. M. (Org.). **Cadernos de Tradução.** Reimpressão. Porto Alegre: UFRGS, 2000, n. 9, jan-mar, p. 55-80.

CONCEIÇÃO, J. V. **O ensino de gêneros orais públicos: o que o teatro tem a ver com isso?.** Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras – UFRGS, 2011.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais reflexões e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 131-144.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M ; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2010a, p. 125-155.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F. de; ZAHND, G. A exposição oral. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2010b, p. 183-211.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F. de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2010b, p. 213-239.

DILLI, C.; MORELO, B. (em preparação) **Pra contar tem que gostar: a contação de histórias no ensino de português como língua adicional.**

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** São Paulo: Cortez, 2009.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: **Acta Scientiarum. Language and Culture.** Maringá: Editora da UEM, 2008, v. 30, n. 2, jul-dez, p. 177-187.

FORNARI, M. K. **O texto literário na aula de língua estrangeira: um olhar, uma possibilidade, uma experiência.** Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras – UFRGS, 2006.

GAYOTO, L. H. **Voz: partitura da ação.** São Paulo: Summus Editorial, 1997.

GOFFMAN, E. **Forms of talk.** Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1981.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. In: **Projeto – Revista de Educação.** 2ª ed. Porto Alegre: Projeto, 2004, n. 4, jan-jun, p. 2-7.

KRAEMER, F. F. **Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso.** Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2012.

LAFUENTE, N. E. **O ensino orientado para o uso da linguagem em uma unidade didática do CEPI.** Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras – UFRGS, 2009.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “academic literacies” model: theory and applications. In: **Theory into Practice.** 2006, v. 45, n. 4, outono, p. 368-377.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. In: **Studies in Higher Education.** 1998, v. 23, n. 2, jun, p. 157-172.

LEITE, L. H. A.; MENDES, V. Os projetos de trabalho: um espaço para viver a diversidade e a democracia na escola. In: **Projeto – Revista de Educação.** 2ª ed. Porto Alegre: Projeto, 2004, n. 4, jan-jun, p. 25-29.

LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. **Falar... Ler... Escrever... Português.** São Paulo: E. P. U., 1999.

BERGWEILER, C. G.; LIMA, E. E. O. F.; ROHRMANN, L.; IUNES, S. A.; ISHIHARA, T. **Novo Avenida Brasil 3.** São Paulo: E. P. U., 2008.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. In: **Pátio – Revista Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2000, n. 12, fev-abr, p. 6-11.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores.** São Paulo: Escrituras, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **Fala e Escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 31-55.

MARCUSCHI, L.A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 19-32.

MARTINS, J. T. Integração corpo-voz na arte do ator: considerações a partir de Eugenio Barba. In: GUBERFAIN, J. C. (Org.). **Voz em Cena**. Rio de Janeiro: Revinter, 2005, p. 33-53.

NEVES, C. S.; MITTELSTADT, D. D. (em preparação) **Gêneros do discurso oral público: uma proposta de avaliação de um projeto pedagógico de apresentações orais**.

NOVELLY, M. C. **Jogos teatrais: exercícios para grupos e sala de aula**. 12ª edição. Campinas: Papirus, 2010.

OHLWEILER, B. M. D. **Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2006.

PRADO, V. V. **Construindo um espaço de vivência e aprendizagem na aula de inglês na EJA**. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2011.

PROJETO – REVISTA DE EDUCAÇÃO. 2ª ed. Porto Alegre: Projeto, 2004, n. 4, jan-jun.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll.pdf

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 51-74.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. In: **Calidoscópico**, 2009, vol. 7, n. 1, p. 11-23.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, M; GARCEZ P. Língua Espanhola e Língua Inglesa. In: RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009, p. 125-172. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll.pdf

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 109-124.

SILVA, C. H. D. da. **Uma proposta de letramento para o ensino de língua estrangeira na escola pública**. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras – UFRGS, 2008.

SILVA, C. H. D. da. **Letramento, gêneros do discurso e práticas sociais: ensino de línguas adicionais na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2011.

SILVA, J. I. **Misterioso, mas não indecifrável: um estudo sobre a aprendizagem na iniciação teatral**. Dissertação de Mestrado, PPG-Artes Cênicas – UFRGS, 2009.

SIMÕES, L. J. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOUZA, J. P. C. de. **Canção brasileira: proposta de material didático para um curso de Português como Língua Adicional**. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras – UFRGS, 2009.

SPOLIN, V. **O jogo teatral no livro do diretor**. 1ª reimpressão da 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2008.

YAN, Q. **De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas**. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2008.

ANEXO A

Exemplo 1

Falar... Ler... Escrever... Português

UNIDADE 17

Desastre!

- Meu Deus! O que foi que aconteceu?
- Um desastre! Bati o carro.
- Mas como?
- Na hora H, o freio falhou.
- Alguém se machucou?
- Não, ninguém. Foi só o susto. Mas meu carro acabou.
- Ninguém? Ainda bem! Então não se aborreça. A gente, que anda o dia inteiro de carro, para cima e para baixo, está sujeito a essas coisas. A batida parece que foi feia, mas talvez você tenha tido sorte. Poderia ter sido pior. E o seu seguro, naturalmente, vai pagar o prejuízo ...
- É aí que está o problema. Sempre tive seguro. Mas, ultimamente, tenho tido problemas no escritório. Poucos clientes, pouco dinheiro, você sabe como é. Por isso deixei de pagar o seguro. Anos e anos pagando e nenhum acidente. Agora ...
- Que situação! Garanto que se você tivesse pago o seguro direitinho, você não teria batido. É sempre assim.
- É, eu sei. Azar meu!



Ouça o áudio

Ultimamente, tenho tido problemas no escritório ... deixei de pagar o seguro do carro.



Tempos compostos do indicativo

MORAR — Perfeito composto			
Eu	tenho morado	Nós	temos morado
Você		Vocês	
Ele	tem morado	Eles	têm morado
Ela		Elas	

ABRIR — Futuro do presente composto			
Eu	terei aberto	Nós	teremos aberto
Você		Vocês	
Ele	terá aberto	Eles	terão aberto
Ela		Elas	

VENDER — Mais-que-perfeito composto			
Eu	tinha vendido	Nós	tínhamos vendido
Você		Vocês	
Ele	tinha vendido	Eles	tínham vendido
Ela		Elas	

PARTIR — Futuro do pretérito composto			
Eu	teria partido	Nós	teríamos partido
Você		Vocês	
Ele	teria partido	Eles	teriam partido
Ela		Elas	

PARE 17-1

Exemplo 2

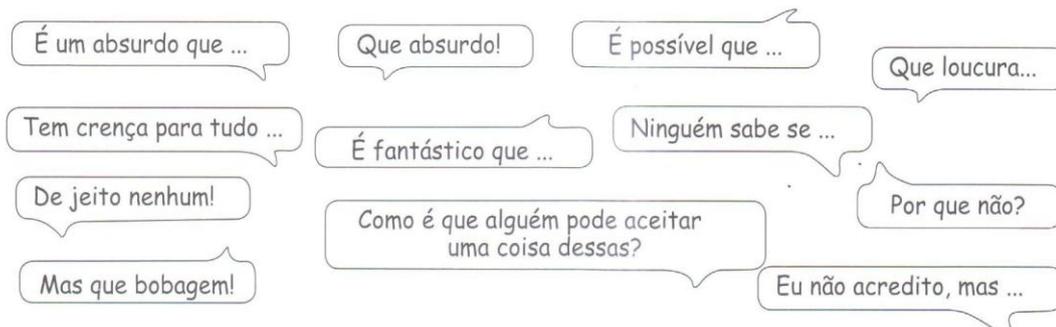
Novo Avenida Brasil 3

A1 Sorte ou azar?

1. Marque com o número 1 as coisas que trazem sorte. E com 2, as que trazem azar.



2. Você tem alguma superstição? O que você acha de tudo isso? Fale sobre o assunto, usando os elementos abaixo.



3. Leia as frases. Você concorda ou discorda? Justifique sua opinião.

1. Você nunca passa por baixo de uma escada porque pode ser que...
2. Você não acredita em superstição, mas, de vez em quando, tem suas dúvidas.
3. Quando você diz algo muito bom sobre uma pessoa ou situação, você bate 3 vezes em madeira. Se não houver nada de madeira por perto, bate na própria cabeça 3 vezes, com o nó dos dedos.
4. Dia 13, 6ª-feira, é um dia como qualquer outro.
5. Antigamente, você não acreditava que existissem forças ocultas a nossa volta. Agora você não duvida disso..
6. No bolso, você leva uma figa. Para você, ela é apenas um objeto como outro qualquer.

A1 Tipos de lazer

1. Troque ideias com seus colegas.

- Para você, o que é lazer?
- É a parte mais importante da minha vida!
- É mesmo?
- É! Eu dedico pelo menos 3 horas por dia à minha coleção de selos.

Em sua rotina diária, há espaço para praticar lazer?

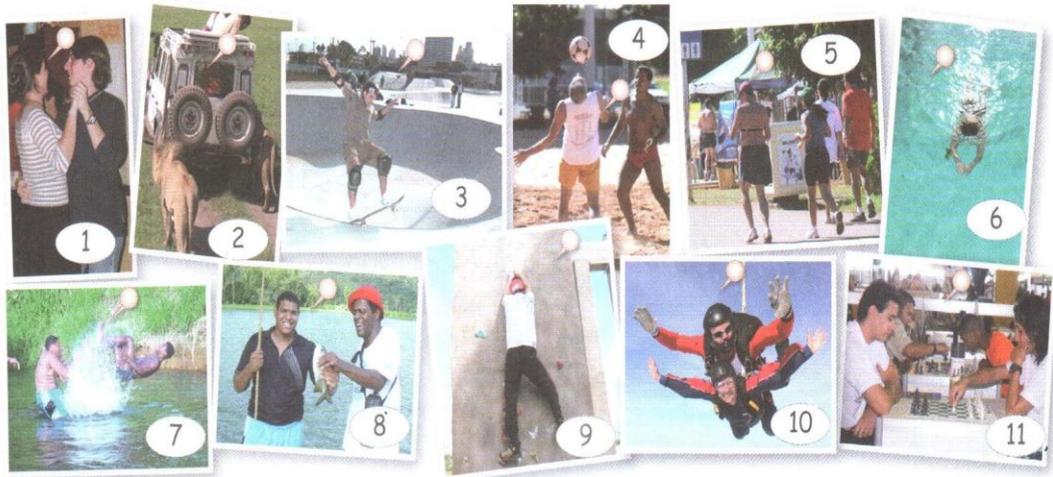
Para você, o que é lazer?

Distribua suas horas ativas durante o dia: horas de trabalho, horas de lazer.

distribuir lazer e trabalho ser fundamental
fazer parte da vida ser irrelevante dedicar 1 hora por dia a

2. Entre os tipos de lazer nas fotos, indique os que

- | | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| a) são praticados individualmente | d) exigem treinamento anterior | g) exigem coragem |
| b) são perigosos | e) são musicais | h) exigem grande dose de atenção |
| c) são praticados em grupo | f) são praticados ao ar livre | |



3. Converse com seu colega sobre essas formas de lazer. Entre todas elas, quais as que você mais aprecia? Quais as que você desenvolve em suas horas livres?

Exemplo 3*Novo Avenida Brasil 3***A2 Diz-que-diz-que**

38

- Terê está aborrecida com você, Dadá.
- Por quê?
- Porque você não a ajudou na palestra do outro dia.
- Como assim? O que ela disse?
- Ela disse que, na palestra, ela tinha se distraído e tinha pedido sua ajuda, mas você não a tinha ajudado.
- O que foi mesmo que ela disse?
- Ela disse: – Estou muito aborrecida com Dadá. Eu lhe pedi ajuda. Eu queria entender o que o professor estava dizendo, mas ela se recusou a ajudar-me. Ela é muito chata, arrogante, uma grande egoísta. Foi isso mesmo o que ela disse.

B1 Discurso indireto

Exemplo: Discurso direto: Ele disse: – Já é tarde.

Discurso indireto: Ele disse que já era tarde.

Há dois momentos diferentes para a reprodução do que foi dito:

1. reprodução imediata
2. reprodução posterior

1. Reprodução imediata

Declarações e perguntas

- Vocês precisam esperar.
- O que ele disse?
- Ele disse que nós precisamos esperar.

- Ninguém entendeu nada.
- O que ele está dizendo?
- Ele está dizendo que ninguém entendeu nada.

- Quando puder, virei ver você.
- O que ele disse?
- Ele disse que, quando puder, virá me ver.

- Vocês querem saber o que aconteceu?
- O que ela está perguntando?
- Ela está perguntando se nós queremos saber o que aconteceu.

- Quem chegou?
- O que ele está perguntando?
- Ele está perguntando quem chegou.

Ordens

- Feche a janela e abra a porta!
- O que ele lhe disse?
- Ele me disse para fechar a janela e abrir a porta.
que feche a janela e abra a porta.

- Não faça nada!
- O que ele está dizendo para você?
- Ele está dizendo para eu não fazer nada.
que eu não faça nada.

LEMBRE-SE!

Na reprodução imediata, os tempos verbais não se alteram na passagem do discurso direto para o indireto.

1. Trabalhe com seu colega. Faça a pergunta e reproduza a fala em discurso indireto. (reprodução imediata)

- | | |
|--|---|
| <p>a) - Ela não está aqui.
- <i>O que foi que ele disse?</i>
Ele disse que <i>ela não está aqui.</i></p> | <p>e) - Fique quieto e escute!
.....?
Ele disse para você</p> |
| <p>b) - Ninguém me deu uma explicação.
.....?
.....
.....</p> | <p>f) - Leve o guarda-chuva porque vai chover.
.....?
Ele está dizendo</p> |
| <p>c) - Você quer ir ao teatro conosco?
.....?
.....
.....</p> | <p>g) - É importante ler o jornal todos os dias.
.....?
Ele sempre diz que</p> |
| <p>d) - Quando vocês voltaram de viagem?
.....?
Nós perguntamos quando</p> | <p>h) - O que você está querendo dizer com isso?
- O que ele perguntou?
- Ele perguntou</p> |

2. Reprodução posterior.

- Ontem ele disse: Vou viajar.
- O que ele disse ontem?
- Ele disse que ia viajar.

LEMBRE-SE!

Na reprodução posterior, alguns tempos verbais se modificam na passagem do discurso direto para o indireto.

O tempo verbal na passagem do discurso direto para o indireto

Discurso direto		Discurso indireto
Presente do Indicativo ou do Subjuntivo	→	Pretérito Imperfeito do Indicativo ou Subjuntivo
Exemplo: – Eu quero que vocês me expliquem a situação.		– O que ele disse? – Ele disse que queria que nós lhe explicássemos a situação.
Pretérito Perfeito do Indicativo	→	Pretérito Mais-que-Perfeito do Indicativo
Exemplo: – Ele perguntou: – Você comprou o que eu pedi?		– O que ele perguntou? – Ele perguntou se eu tinha comprado o que ele tinha pedido.
Futuro do Presente do Indicativo	→	Futuro do Pretérito do Indicativo
Exemplo: – Ele disse: – Não estarei aqui amanhã.		– O que ele disse? – Ele disse que não estaria lá no dia seguinte.
Futuro do Subjuntivo	→	Pretérito Imperfeito do Subjuntivo
Exemplo: – Ele disse: – Se vocês quiserem, poderão ficar.		– O que ele disse? – Ele disse que, se nós quiséssemos, poderíamos ficar.

Atenção!

Tempos não indicados nesta tabela não sofrem alteração na passagem do discurso direto para o indireto.

LEMBRE-SE!

Presente do Indicativo ou do Subjuntivo → Imperfeito do Indicativo ou do Subjuntivo
 Perfeito do Indicativo ou do Subjuntivo → Mais-que-Perfeito do Indicativo ou do Subjuntivo
 Futuro do Presente do Indicativo → Futuro do Pretérito do Indicativo
 Futuro do Subjuntivo → Imperfeito do Subjuntivo

ANEXO B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 226 – Campus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS
Telefone: 3308-6690

**CONSENTIMENTO DE USO DE DADOS GERADOS NA
DISCIPLINA DE PRÁTICAS DO DISCURSO ORAL****Projeto de Pesquisa: Objetivos e práticas de ensino na
disciplina de Práticas do Discurso Oral**

Sou aluna do curso de Letras Licenciatura – Português e Inglês e professora no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. Estou realizando uma pesquisa, orientada pela Prof^a. Margarete Schlatter, a respeito dos objetivos e das práticas de ensino desenvolvidas no curso de Práticas do Discurso Oral, do qual você participa. Para esse trabalho, necessito observar as aulas da sua turma durante este semestre. Além disso, necessito produzir gravações de vídeo de algumas aulas, transcrever e analisar partes das atividades desenvolvidas consideradas relevantes para o trabalho.

Gostaria de poder contar com sua autorização para a utilização das observações e gravações no meu estudo. O projeto de pesquisa está devidamente registrado na UFRGS e será divulgado apenas em publicações ou apresentações acadêmicas. Todas as informações serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos (para nomes dos participantes) e modificação de imagem nas gravações. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

Agradeço pela sua atenção e estou à sua disposição em caso de dúvidas no telefone 9315-3339.

CAROLINE SCHEUER NEVES

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA A ENTRADA DA PESQUISADORA NA SALA DE AULA EM QUE ESTUDO, BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS PARA PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

NOME DO ESTUDANTE:

ASSINATURA:

DATA:
