



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**BRUNA COSTA SILVA**

**A ORALIDADE E OS GÊNEROS ORAIS ACADÊMICOS NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES, JORNALISTAS E ADVOGADOS**

**JOÃO PESSOA - PB  
2023**

BRUNA COSTA SILVA

**A ORALIDADE E OS GÊNEROS ORAIS ACADÊMICOS NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES, JORNALISTAS E ADVOGADOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística.

**Área de concentração:** Linguística e Práticas Sociais.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Celi Mendes Pereira

João Pessoa, 15 de setembro de 2023

Banca Examinadora



---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Celi Mendes Pereira  
(Orientadora – PROLING/UFPB)



---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Josete Marinho de Lucena  
(Examinadora interna – PROLING/UFPB)



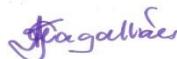
---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laura Silveira Botelho  
(Examinadora externa – UFSJ)



---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Socorro Cláudia Tavares  
(Examinadora interna – PROLING/UFPB)



---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Guedes Magalhães  
(Examinadora externa – UFJF)

**Catálogo na publicação  
Seção de Catalogação e Classificação**

S586o Silva, Bruna Costa.

A oralidade e os gêneros orais acadêmicos na  
formação de professores, jornalistas e advogados /  
Bruna Costa Silva. - João Pessoa, 2023.  
152 f. : il.

Orientação: Regina Celi Mendes Pereira.  
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística. 2. Gêneros orais acadêmicos. 3.  
Interação sociodiscursiva. 4. Oralidade - Formação  
profissional. 5. Direito. 6. Jornalismo. 7. Letras. I.  
Pereira, Regina Celi Mendes. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81(043)

## EPÍGRAFE

O correr da vida embrulha tudo,  
a vida é assim: esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa, sossega  
e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem.

(Guimarães Rosa)

## AGRADECIMENTOS

Encerrar um ciclo sempre gera um misto de sentimentos e emoções, especialmente um ciclo que se fecha após quatro anos de pesquisa e dedicação. Ao longo desse tempo, muitas coisas aconteceram, em um período que ficará marcado para sempre em nossas memórias. Atravessar uma pandemia foi sem dúvidas algo que desestruturou a todos nós. Foram perdas irreparáveis. Para os que ficaram, foi dada a chance de enxergar a vida em uma nova perspectiva. Em meio a tudo isso, chegar até aqui não foi uma tarefa fácil, mas pude contar com pessoas muito importantes ao longo de toda a caminhada.

Toda a minha gratidão,

A Deus, que guiou os meus passos nesta caminhada, em todos os momentos me sustentando;

Aos meus pais, Severina e Carlos, que, em meio a muitas dificuldades, construíram o alicerce para que eu e meus irmãos pudéssemos trilhar passos firmes no espaço da educação pública;

Aos meus irmãos, Karla, Amanda e Pablo, com quem compartilho todos os momentos e conquistas;

Ao grupo ATA, por todas as partilhas e aprendizados ao longo da pós-graduação, em especial a Rodolfo Dantas e Juliana Marcelino, amigos que acompanharam as angústias nesse processo de escrita e que carrego para a vida dentro e fora da academia;

Ao citar os amigos que a UFPB me trouxe, não posso deixar de mencionar Michel Bernardo, companheiro na escrita, nos concursos e nos passeios. Agora podemos dizer que somos doutores!

Entre esses amigos tão raros, também menciono Ediclécia Melo e Pedro Felipe, pessoas especiais que carrego desde a graduação e que também compartilharam, no mesmo espaço de tempo, a vivência no mestrado e no doutorado.

Nessa trajetória acadêmica, encontrei diversas pessoas que se tornaram especiais e que seguem comigo, os quais, apesar de não terem os nomes aqui citados, têm um lugar especial no meu coração;

À Vanessa Lira, mestra inspiradora no meu amor pela dança do ventre. Foi a dança que me trouxe leveza nos dias mais pesados, e é ela quem me mostra diariamente a força e determinação que sou capaz de carregar. Quem me acompanhou no processo de escrita sabe bem que esta tese foi construída no embalo dos “duns” e batidas de quadril;

À Regina Celi, minha orientadora, a quem nutro grande admiração pela pessoa e profissional que é. Contando com o mestrado, são mais de sete anos de convivência, com intensa troca e aprendizagem. Que sigamos ATAdas nas trilhas da escrita acadêmica;

Aos professores colaboradores da pesquisa e aos alunos que responderam aos questionários aplicados. Os dados fornecidos foram fundamentais para a construção deste trabalho;

Às professoras Laura Botelho, Socorro Cláudia Tavares, Tânia Magalhães e Josete Marinho, membros da banca que trouxeram contribuições valiosas ao trabalho, desde o momento da qualificação;

Ao PROLING, nas pessoas dos coordenadores, funcionários, corpo docente e discente, que me acolheu neste espaço tão rico de construção e troca de conhecimento;

À UFPB, instituição que já me acolhia antes mesmo da graduação. Sinto-me honrada por ter construído uma história tão linda neste chão, o qual carinhosamente chamo de quintal de casa, devido à proximidade do lugar onde moro.

À CAPES, que, por meio dos incentivos e bolsa de pesquisa, garantiu a continuidade e conclusão desta tese.

## RESUMO

As atividades que envolvem a oralidade são frequentemente utilizadas no contexto acadêmico, tanto na sala de aula quanto em eventos e situações destinadas à divulgação do conhecimento científico, assumindo ainda um caráter de instrumento avaliativo. Diante dessa realidade, a presente pesquisa tem como objetivo investigar o papel e espaço destinado aos gêneros orais acadêmicos no processo de formação nas graduações de Direito, Jornalismo e Letras. No que diz respeito à metodologia, de viés qualitativo interpretativista, inicialmente, foi realizada uma coleta documental. Por meio dela, foram obtidas as informações presentes no Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) dos cursos: Letras, Jornalismo e Direito da UFPB, com foco na seção destinada a descrever as habilidades e competências exigidas dos alunos no processo de formação acadêmica. A segunda etapa da pesquisa correspondeu à produção dos dados, realizada por meio de questionários e entrevistas, com docentes e discentes dos três cursos. A análise dos dados teve como base a compreensão das concepções acerca da oralidade acadêmica, bem como a observação dos gêneros orais concebidos pelos agentes envolvidos nas práticas letradas na universidade à luz dos conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), presentes em Bronckart (1999; 2008; 2022), em diálogo com o conceito de cultura disciplinar (Hyland, 2004) e com os elementos constitutivos da atividade docente, traçados pela Ergonomia Francesa, com base em Amigues (2002; 2004). As considerações trazidas nas análises e discussões ao longo da tese revelam a necessidade do desenvolvimento de metodologias que proporcionem uma compreensão do trabalho com a oralidade nos diferentes espaços de formação. Essa relevância se torna ainda mais urgente quando se observa a ausência das orientações para o trabalho com a oralidade, constatada nos três cursos que serviram de referência para as nossas discussões. Desse modo, apesar da preocupação, por parte dos docentes, em propor ações voltadas para o trabalho oral em sala de aula, diante da realidade profissional que o estudante vivenciará após a formação, não há uma articulação entre os gêneros específicos de cada profissão e o trabalho efetivado na academia. A nosso ver, essa falta de sistematização para o trabalho com a oralidade se deve à ausência ou insuficiência das orientações no currículo acadêmico. Por fim, a pesquisa revela a necessidade de conceber os gêneros orais não apenas como um instrumento de avaliação, mas também como objetos a serem ensinados. Isso nos encaminha para a contribuição deixada ao final desta tese, em que são propostas algumas dimensões avaliáveis, seguidas de questionamentos que visam auxiliar o processo de avaliação dos gêneros orais acadêmicos – por meio do qual o gênero oral é compreendido enquanto uma ferramenta didática.

**Palavras-chave:** Gêneros orais acadêmicos; Interacionismo Sociodiscursivo; Oralidade na formação profissional; Direito; Jornalismo; Letras.

## ABSTRACT

Activities involving orality are often used in the academic context, both in the classroom and in events and situations aimed at disseminating scientific knowledge, assuming the character of an evaluative instrument. Considering this reality, the present research intends to investigate the role and space allocated to academic oral genres in the training process in Law, Journalism and Literature graduations. Regarding the methodology of an interpretative qualitative bias, initially, we carried out a documental collection. With this collection, we obtained the information present in the Political Pedagogical Project of the Course (PPC) of the courses: Letters, Journalism and Law of the UFPB, focusing on the section destined to describe the skills and competencies required of the students in the process of academic formation. The second stage of the research consisted of data production, carried out through questionnaires and interviews with professors and students of the three courses. We based the data analysis on the understanding of conceptions about academic orality, as well as the observation of oral genres conceived by the agents involved in literate practices at the university in the light of the concepts of Sociodiscursive Interactionism (ISD), present in Bronckart (1999; 2008; 2022), in dialogue with the idea of disciplinary culture (Hyland, 2004), and with the constitutive elements of teaching activity, drawn by French ergonomics, based on Amigues (2002; 2004). The considerations brought in the analyzes and discussions throughout the thesis reveal the need to develop methodologies that provide an understanding of the work with orality in the different training spaces. This relevance becomes even more urgent when one observes the absence of guidelines for working with orality, observed in the three courses that served as a reference for our discussions. Thus, despite the concern on the part of teachers to propose actions aimed at oral work in the classroom, given the professional reality that the student will experience after training, there is no articulation between the specific genres of each profession and the work carried out in the academy. In our understanding, this lack of systematization to deal with orality is due to the absence or insufficiency of the guidelines in the academic curriculum. Finally, the research reveals the need to conceive oral genres not only as an evaluation instrument, but also as objects to be taught. It leads us to the contribution left at the end of this thesis, followed by questions that aim to assist the process of evaluation of academic oral genres – through which the oral genre is understood as a didactic tool.

**Keywords:** Academic oral genres; Sociodiscursive Interactionism; Orality in professional training; Right; Journalism; Letters.

## RÉSUMÉ

Les activités qui englobent l'oralité sont fréquemment utilisées dans le contexte académique à la fois dans les salles de classe, dans les événements et dans les situations destinées à la divulgation de la connaissance scientifique, en assumant un outil d'évaluation. Face à cette réalité, cette recherche a pour objectif d'étudier le rôle et l'espace destiné aux genres oraux académiques en ce qui concerne le processus de formation des programmes de premier cycle, soit de droit, de journalisme et de lettres. En ce qui concerne la méthodologie par le biais qualitative interprétativiste, dans un premier temps a été réalisée une collecte documentaire. À travers de celui ci sont obtenus les informations présentes dans le projet politique pédagogique de cours (PPC) des formations comme: lettres, journalismes, et droits de l'Université Fédérale de Paraíba (UFPB) avec une attention particulière pour décrire les compétences exigées aux étudiants dans le processus de formation académique. La deuxième étape de cette recherche consiste à l'utilisation des données collectés à travers des questionnaires et entretiens avec des professeurs et étudiants des trois cours. L'analyse des données avait comme base la compréhension des conceptions sur l'oralité académique bien comme l'observation des genres oraux, conçu par les acteurs concernés dans les pratiques lettrées ou alphabétiser à l'université à la lumière des concepts de l'interactionnisme socio discursif (ISD) présent en Bronckart (1999; 2008; 2002), en dialogue avec le concept de culture disciplinaire (HYLAND, 2004) et avec les éléments constitutifs de l'activité éducative, esquissés par l'Ergonomie française basé sur Amigues (2002, 2004). Les considérations formulées dans les analyses ainsi que les discussions montrent la nécessité de développer des méthodologies qui permettent une meilleure compréhension du travail avec l'oralité dans les différents espaces de formation. Cette importance devient plus urgente quand on observe le manque d'orientation du travail avec l'oralité constatée dans les trois cours qui ont servi de référence durant nos discussions. Ainsi, malgré la préoccupation des professeurs en proposant des actions concernant le travail oral dans les salles de classe, face à cette réalité professionnelle que l'étudiant aura après sa formation, il n'y a aucune articulation entre les genres spécifiques de chaque profession et le travail effectué à l'académie. Dans notre point de vue, ce manque de systématisation du travail avec l'oralité est dû à l'absence ou l'insuffisance de ligne directrices dans le programme académique. Enfin, la recherche révèle que les genres oraux doivent être vu non seulement comme un outil d'évaluation, mais aussi comme objets à être enseigné. Cela nous amène à la contribution laissé au final de cette thèse, dans laquelle sont proposés quelques dimensions évaluables, suivi des questions visant à faciliter le processus d'évaluation des genres oraux académiques- à travers lequel le genre oral est compris comme un outil pédagogique.

Mots clés: Genre oraux académiques; Interactionnisme socio discursif; Oralité dans la formation professionnelle; Droit; Journalisme; Lettres.

## **LISTA DE ABREVIACÕES**

**ATA** – Ateliê de Textos Acadêmicos

**CT** – Conteúdo Temático

**ISD** – Interacionismo Sociodiscursivo

**Labor** – Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino

**LEPS** – Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais

**PPC** – Projeto Político Pedagógico do Curso

**PETEDI** – Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**UFPB** – Universidade Federal da Paraíba

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> Aspectos da oralidade acadêmica .....	33
<b>FIGURA 2</b> Categorias de análise do folhado textual .....	42

### GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> Gêneros avaliativos – Questionários docentes .....	47
<b>GRÁFICO 2</b> Gêneros avaliativos – Questionários discentes.....	48

### QUADROS

<b>QUADRO 1</b> Meios não linguísticos da comunicação oral .....	26
<b>QUADRO 2</b> Habilidades orais e as capacidades de linguagem .....	36
<b>QUADRO 3</b> Caracterização dos colaboradores .....	48
<b>QUADRO 4</b> Perguntas elaboradas para a entrevista semiestruturada .....	50
<b>QUADRO 5</b> Relação entre objetivos, teoria e dados de análise .....	52
<b>QUADRO 6</b> Habilidades e competências previstas no PPC .....	55
<b>QUADRO 7</b> Ementas das disciplinas descritas no PPC .....	57
<b>QUADRO 8</b> Respostas dos questionários .....	84
<b>QUADRO 9</b> Capacidades de linguagem .....	88
<b>QUADRO 10</b> As dimensões avaliáveis para os gêneros orais .....	92

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>ENTRE A ORALIDADE E OS GÊNEROS ORAIS ACADÊMICOS .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>DIMENSÕES DO ORAL: VOZ, PRÁTICAS DE ORALIDADE E GÊNEROS ORAIS .....</b>	<b>22</b>
2.1.1	DIMENSÕES ENSINÁVEIS DOS GÊNEROS ORAIS .....	30
<b>3</b>	<b>INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: BREVE PANORAMA.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1</b>	<b>ATIVIDADE LINGUAGEIRA, TEXTO E GÊNEROS TEXTUAIS.....</b>	<b>38</b>
<b>3.2</b>	<b>MODELO DE ANÁLISE: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E O FOLHADO TEXTUAL .....</b>	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>45</b>
<b>5</b>	<b>DIREITO, JORNALISMO E LETRAS: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>53</b>
<b>5.1</b>	<b>CULTURA DISCIPLINAR .....</b>	<b>53</b>
<b>5.2</b>	<b>O ESPAÇO DA ORALIDADE E DOS GÊNEROS ORAIS NOS CURSOS DE DIREITO, JORNALISMO E LETRAS.....</b>	<b>55</b>
<b>5.3</b>	<b>A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>64</b>
<b>6</b>	<b>“AS FORMAS DE SE FALAR, DE SE NARRAR, A GENTE AINDA NÃO DÁ CONTA, NO CAMPO DA LINGUAGEM DE COMO PODE SER”: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA ORALIDADE ACADÊMICA NO AGIR DOCENTE.....</b>	<b>68</b>
<b>6.1</b>	<b>O AGIR DOCENTE NO TRABALHO COM OS GÊNEROS ORAIS.....</b>	<b>69</b>
6.1.1	A ERGONOMIA FRANCESA .....	69
6.1.2	OS GÊNEROS ORAIS E O AGIR DOCENTE .....	70
<b>6.2</b>	<b>ATIVIDADES DE ORALIDADE E GÊNEROS ORAIS.....</b>	<b>78</b>
<b>6.3</b>	<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E AS DIMENSÕES ENSINÁVEIS.....</b>	<b>83</b>
<b>7</b>	<b>DIMENSÕES AVALIÁVEIS DOS GÊNEROS ORAIS ACADÊMICOS .....</b>	<b>91</b>
<b>7.1</b>	<b>CAPACIDADES DE AÇÃO .....</b>	<b>93</b>
7.1.1	ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM: GÊNERO, PROPÓSITO COMUNICATIVO, AMBIENTE E LUGAR SOCIAL DOS INTERLOCUTORES.....	93
7.1.2	RECONHECIMENTO DO CONTEXTO CULTURAL.....	94
7.1.3	REGULAÇÃO DO NÍVEL DE INTIMIDADE ENTRE OS INTERLOCUTORES (CONHECIMENTOS COMUNS/COMPARTILHADOS ENTRE OS ENVOLVIDOS NA INTERLOCUÇÃO).....	94
7.1.4	CONTROLE E USO DO TEMPO .....	95
<b>7.2</b>	<b>CAPACIDADES DISCURSIVAS .....</b>	<b>96</b>
7.2.1	DOMÍNIO DO CONTEÚDO.....	96
7.2.2	CARACTERÍSTICAS COMPOSICIONAIS DO GÊNERO.....	97
7.2.3	OBJETIVIDADE E COERÊNCIA DAS INFORMAÇÕES.....	98
7.2.4	ORGANIZAÇÃO DOS SLIDES/MATERIAL DE APOIO PARA APRESENTAÇÃO .....	98
<b>7.3</b>	<b>CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS.....</b>	<b>99</b>

7.3.1	USO DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS.....	100
7.3.2	USO DE MODALIZADORES.....	100
7.3.3	FORMAS DE RETOMADA DA VOZ DO OUTRO .....	101
7.3.4	ADEQUAÇÃO DAS ESCOLHAS LEXICAIS AO CONTEÚDO TEMÁTICO.....	101
7.3.5	ORGANIZAÇÃO DA TROCA DE TURNO E INTERVENÇÕES .....	102
<b>7.4</b>	<b>CAPACIDADES DE SIGNIFICAÇÃO .....</b>	<b>103</b>
7.4.1	RELAÇÕES DE INTERTEXTUALIDADE.....	103
7.4.2	INTERCONEXÃO ENTRE OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS NO TEXTO.....	103
7.4.3	REGULAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS MULTIMODAIS (ENTONAÇÃO, GESTOS) NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO .....	104
<b>7.5</b>	<b>CAPACIDADES MULTISSEMIÓTICAS .....</b>	<b>104</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>109</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>113</b>
	<b>APÊNDICE A - OS GÊNEROS ORAIS PRODUZIDOS NA UNIVERSIDADE – QUESTIONÁRIO ALUNOS .....</b>	<b>120</b>
	<b>APÊNDICE B – OS GÊNEROS ORAIS PRODUZIDOS NA UNIVERSIDADE – QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>121</b>
	<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA 1: LETRAS – PROFESSOR LÉO.....</b>	<b>122</b>
	<b>APÊNDICE D – ENTREVISTA 2: DIREITO – PROFESSOR DAVI.....</b>	<b>129</b>
	<b>APÊNDICE E – ENTREVISTA 3: JORNALISMO – PROFESSORA JADE ...</b>	<b>138</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Produzir um texto acadêmico é como cantar uma música com um coro atrás. A necessidade de ter essas outras vozes para cantar em harmonia ou em oposição a elas é uma espécie de regra sobre a forma na qual se constrói o conhecimento acadêmico (Zavala, 2010, p. 76)

Se a comunicação verbal só ocorre por meio de algum gênero (Marcuschi, 2007), não é possível compreender o estudo dos gêneros textuais de forma estanque, uma vez que as ações de linguagem e produção de texto estão em constante movimento. Nessa perspectiva, compreendemos a necessidade de compartilhar e ampliar a discussão nesse contexto tão instigante e rico de investigação, sobretudo quando observamos o papel desempenhado pelos mais diversos gêneros e formas de uso da linguagem no contexto da formação acadêmica.

Para Signorini (2001), as modalidades oral e escrita de uso da língua apresentam função complementar nas práticas letradas de comunicação, o que determina uma sobreposição e imbricamento dessas duas modalidades em uma atividade de comunicação social. Tal visão desmistifica a dicotomia oral e escrita que há muito vigora em nossa sociedade, em virtude da crença histórica da supremacia da escrita (Gnerre, 1991). No entanto, observa-se, de forma recorrente, que essa visão dicotômica permanece fortemente enraizada nos espaços de formação. Nesse sentido, endossamos a fala de Magalhães e Matos (2021, p. 223), quando afirmam que “precisamos reverter a ideia de que a escola é lugar de aprender apenas a escrever, como se para ter o domínio da fala precisássemos apenas de estar inseridos em uma sociedade, sem nenhuma mediação sistemática sobre as diferentes possibilidades de interação pelos gêneros orais”.

Além da escola de nível básico, a Universidade também é um lugar que deve abrir espaço para o ensino sistemático da oralidade. Na academia, as práticas letradas incluem gêneros escritos e orais que variam a depender da situação ou da área de conhecimento em que estão sendo produzidos e utilizados, estando vinculados à organização das disciplinas curriculares e a outros eventos que integram a construção do conhecimento científico. Da mesma forma que acontece no contexto escolar, não raro observamos uma valorização dos gêneros escritos frente aos orais.

A esse respeito, Pose e Trinchero estabelecem o seguinte entendimento:

Em nosso âmbito universitário existe uma sobrevalorização da escrita (e da leitura) frente à oralidade (e a escuta). É frequente que os professores deem recomendações aos seus alunos sobre como escrever ou sinalizam as

inadequações que cometem, mas não é comum que se reflita sobre como os estudantes (e os professores) falam (Pose; Trinchero, 2014, p. 240, tradução nossa).<sup>1</sup>

Essa sobrevalorização da escrita tem reflexo, ainda, nas pesquisas realizadas com foco nos gêneros, principalmente quando destacamos o contexto acadêmico. Nessa perspectiva, além da revisão de literatura apresentada a seguir, destacamos inicialmente um mapeamento realizado por Magalhães, Castro e Neves (2022) acerca dos estudos voltados ao ensino de oralidade e didatização de gêneros orais, no período de 2000 a 2020, segundo o qual foi encontrado um total de 30 trabalhos, constituído de 10 dissertações, 5 teses e 15 artigos. O baixo número de trabalho para um período de dez anos reforça a prioridade demandada pelos gêneros escritos, ao mesmo tempo em que revela a necessidade de ampliar os estudos com foco nos gêneros orais.

Interessa-nos ampliar as discussões já realizadas acerca dos gêneros orais, a respeito de como esse aspecto se apresenta na realidade acadêmica, principalmente na perspectiva da mediação dessas ações no contexto da formação superior. “É preciso dar atenção às demandas de alunos e docentes, na graduação, considerando as diferentes crenças, principalmente a de que os alunos já sabem falar, de que o gênero é homogêneo e de que os professores não precisam ensiná-los” (Magalhães; Castro; Neves, 2022, p. 179).

Nesse contexto, estabelecemos aqui um diálogo com as investigações desenvolvidas no âmbito do Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/UFPB), grupo de pesquisa criado em 2012, que busca desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão com vistas à análise e à didatização de textos acadêmicos, com base no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Nossa pesquisa, dentro dessa perspectiva, lança o olhar para um aspecto ainda pouco explorado nas pesquisas da área de linguística e em diferentes culturas disciplinares com foco nos gêneros: a dimensão oral dos gêneros acadêmicos.

Isso se justifica porque consideramos que a oralidade ocupa um espaço fundamental no contexto acadêmico, apresentando constante uso em ambientes como a sala de aula ou até espaços outros, destinados à divulgação do conhecimento científico, assumindo ainda um caráter de instrumento avaliativo, sobretudo no evento que marca a conclusão de um curso de nível superior, que é a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Diante dessa realidade, nossa preocupação é abordar os gêneros orais com base nos aspectos e complexidades

---

<sup>1</sup> “En nuestro ámbito universitario existe una sobrevaloración de la escritura (y la lectura) frente a la oralidad (y la escucha). Es frecuente que los profesores den recomendaciones a sus alumnos sobre cómo escribir o que les señalen las inadecuaciones que cometem, pero no es común que se reflexione sobre cómo los estudiantes (y los profesores) hablan”.

que envolvem a sua produção dentro do espaço acadêmico de formação, uma vez que não há como negar o seu papel essencial na formação acadêmica e profissional.

Portanto, nossa pesquisa busca corroborar as investigações voltadas ao Letramento Acadêmico, que têm sido desenvolvidas na seara dos gêneros orais. Para nos situarmos em relação às pesquisas já desenvolvidas, realizamos um levantamento nas plataformas de busca – Scielo<sup>2</sup> e Catálogo de teses e dissertações da Capes<sup>3</sup> –, por meio das palavras-chave “gêneros orais” e “gêneros orais acadêmicos”. Entre as pesquisas encontradas, destacamos algumas que se alinham a nossa proposta.

A tese de Silva (2013) focaliza, na perspectiva da Linguística Textual, os processos de retextualização em exposições orais acadêmicas em diversos cursos de graduação, com o objetivo de evidenciar as possibilidades de constituição desse gênero e de contribuir para a reflexão sobre o que permite e/ou o que dificulta a sua produção. Nos resultados da pesquisa, a autora aponta para a necessidade de um ensino-aprendizagem que possibilite aos estudantes o desenvolvimento da competência em expor textos acadêmicos de forma adequada.

Araújo e Suassuna (2020) discutem os critérios para avaliação dos gêneros orais no ensino de língua portuguesa por meio das camadas do folhado textual, proposto por Bronckart (1999). No trabalho, as autoras descrevem aspectos discursivos, textuais, acústicos e cinésicos que devem ser levados em consideração no processo de avaliação dos gêneros orais. Com isso, elas defendem a necessidade de clareza dos critérios avaliativos entre o professor e os alunos, como algo que garante a coerência no processo de ensino-aprendizagem.

Della Méa e Silva (2019) propõem, baseadas na Linguística da Enunciação, critérios para a avaliação dos gêneros orais, tendo como base os gêneros seminário com arguição, entrevista e debate regrado. Na pesquisa desenvolvida, foram aplicados questionários com professores e alunos, visando compreender quais aspectos esses grupos consideram mais relevantes no processo de avaliação desses três gêneros. Ao final, as autoras apresentam um quadro em que elencam os critérios que podem servir de base para os docentes, observando mais precisamente o gênero debate regrado, devido ao fato de ser um gênero pouco explorado tanto na literatura especializada quanto na própria experiência discente e docente nas salas de aula.

Feliciano (2014), em sua dissertação, investiga mediante as concepções de professores e alunos de uma disciplina do curso de Letras, o gênero seminário enquanto um evento de oralidade formal, inserido em uma prática letrada avaliativa, tendo como base o aporte teórico

---

<sup>2</sup> SciELO.org

<sup>3</sup> Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES

do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Os dados analisados destacaram três aspectos: “Seminário enquanto ação docente que envolve técnica e prática letrada”, “Seminário enquanto evento que relaciona gêneros” e “Seminário enquanto prática letrada”. Além disso, o seminário é desenhado como uma situação didática institucional de ensino e aprendizagem que necessita da junção de dois aspectos, que a autora define como o fazer-saber e o saber-fazer. Após a discussão, a pesquisadora defende a necessidade da realização dessas atividades práticas de oralidade formal, tais como o gênero estudado, como um suporte para reflexão e formação profissional, devendo ser objeto de estudo não apenas nos cursos de licenciatura.

Santos (2020) apresenta uma discussão sobre o gênero seminário, por meio do relato de uma experiência pedagógica, que visou observar o papel da oralidade em múltiplas dimensões da atividade docente. O pesquisador defende, ampliando a proposta de Severino (2002), mediante os pressupostos da avaliação processual postulados por Perrenoud (1999), Hadji (2001), Luckesi (2011) e Gil (2011), um modelo de trabalho com seminário com base em uma estratégia pedagógica de avaliação processual e formativa, que permite aos alunos refletirem sobre as convicções e crenças no processo de aprendizagem e formação docente.

O artigo de Zani e Bueno (2017) e a tese de Zani (2018) apresentam uma análise do gênero comunicação oral em eventos científicos, estabelecendo um diálogo entre o ISD e a análise da conversação. Há ainda a proposição de um modelo de sequência didática para o trabalho com esse gênero, tendo como ponto de início as capacidades de linguagem que precisam ser mobilizadas pelos alunos. Nesse contexto de investigação, o diálogo permitiu ampliar as possibilidades de análise utilizando o quadro teórico-metodológico criado por Bronckart e colaboradores, quando se observa a inclusão das capacidades não-linguísticas, além das outras três (capacidade de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas) já apresentadas por Schneuwly e Dolz (2004). A pesquisa traz ainda uma contribuição significativa para o estudo dos gêneros orais, além de promover um suporte didático para o professor, responsável por conduzir o trabalho com os gêneros orais.

Zani, Bueno e Dolz (2020) apresentam uma modelização didática para o gênero “comunicação oral em evento científico”, tendo como base o quadro teórico metodológico do ISD. Ao longo do artigo, utilizando o conceito de gênero como ferramenta didática, os autores discutem as características desse gênero, elencando seis dimensões ensináveis: situação de comunicação, conteúdo temático, planificação, textualização (unidades linguísticas), meios paralinguísticos e suporte escrito. A pesquisa destaca o papel do gênero comunicação oral em evento científico para a difusão do conhecimento dentro da comunidade científica, o que reafirma a importância da apresentação do modelo didático, uma vez que ele permitirá aos

docentes desenvolverem atividades que promovam a inserção dos alunos da graduação nesse contexto.

Luna (2017) investigou quais os desafios enfrentados por professores universitários do curso de Letras para contemplar aspectos de didática da oralidade no processo de formação dos futuros docentes. Os dados da pesquisa apontam que as principais dificuldades citadas pelos docentes giram em torno da ênfase em conteúdos específicos (concepção de oralidade, relação fala-escrita, características da fala etc.) em detrimento de conteúdos pedagógicos como aspectos da transposição didática, estratégias de ensino, planejamento e avaliação. Nesse contexto, cabe aos professores universitários refletirem sobre o currículo, tendo em mente o grande desafio da articulação teoria-prática.

No contexto internacional, destacamos o livro *“Hablar, Persuadir, Aprender: Manual para la comunicación oral en contextos académicos”*, organizado por Soledad Montes e Federico Navarro (2019). A comunicação oral é apresentada como uma prática social acadêmica fundamental para a difusão do conhecimento científico. O livro está organizado em duas partes, sendo a primeira destinada aos capítulos que discutem e direcionam orientações aos estudantes acerca da apresentação dos gêneros orais na universidade, tais como a forma de planificação, as ferramentas que envolvem o desenvolvimento dos gêneros orais, como o uso do powerpoint e banner. Na segunda parte do livro, direcionada aos docentes, os autores dos três capítulos discutem os gêneros orais como uma ferramenta de ensino e aprendizagem no ensino superior, apresentando aspectos como o uso de rubricas para melhor orientar os alunos.

Para concluir nossa revisão de literatura, observamos o trabalho de Schneider (2019), que apresenta os resultados de uma pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais (LEPS/UFJF), na qual foi construído um repositório com diversas pesquisas publicadas referentes aos gêneros orais. Além disso, a autora também relata a experiência vivenciada como colaboradora em uma disciplina que focalizou a criação de materiais com gêneros orais, a fim de que os alunos dos cursos de Letras e Pedagogia possam utilizar no trabalho na educação básica. O repositório<sup>4</sup> do Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino (Labor), organizado pelo Grupo LEPS, disponibiliza várias pesquisas realizadas com o enfoque na oralidade. No momento em que realizamos a pesquisa no repositório, identificamos que, dentre elas, apenas seis publicações tinham relação direta com o espaço acadêmico (gêneros orais acadêmicos), sendo o foco a formação de professores.

---

<sup>4</sup> Para conhecer um pouco, acesse o seguinte link: <https://www.ufjf.br/projetodeoralidade/>

Neste apanhado das pesquisas já desenvolvidas, é possível observar um enfoque na abordagem do gênero, baseado na definição e características e nos critérios de avaliação dos gêneros orais, sobretudo o seminário e a comunicação oral. Assim, nossa proposta direciona o olhar para um aspecto não explorado até o momento, na medida em que observamos a oralidade acadêmica enquanto instrumento que direciona aspectos da formação profissional, na perspectiva das culturas disciplinares. Para melhor direcionar nossa pesquisa, baseamo-nos nas seguintes indagações:

1. De que forma se dá a abordagem da oralidade e dos gêneros orais no contexto acadêmico, nos cursos de Direito, Jornalismo e Letras da UFPB?
2. Qual a concepção dos professores dos cursos de Letras, Jornalismo e Direito da UFPB acerca da oralidade e abordagem dos gêneros orais?
3. Quais dimensões e critérios avaliativos precisam ser contempladas nas práticas formativas que envolvem o trabalho com a oralidade acadêmica nos três cursos?

Os três cursos mencionados em nossos questionamentos – Direito, Jornalismo e Letras – foram escolhidos devido ao caráter das profissões para as quais os graduandos são preparados. Tratam-se de áreas nas quais o domínio e uso da linguagem em sua forma oral é imprescindível para a atuação no espaço profissional. Além disso, atrelamos a escolha dos cursos ao alinhamento com os interesses de investigação do ATA, já que o portfólio de pesquisas do grupo aponta para as singularidades entre as diferentes culturas. Portanto, nossa pesquisa situa a urgência do trabalho com a oralidade ao longo da formação nesses três espaços disciplinares e chama atenção para um aspecto pouco explorado nas práticas pedagógicas.

Assim, traçamos um caminho de investigação das práticas de letramento acadêmico, no que diz respeito ao trabalho com os gêneros orais na graduação. É importante, pois, considerar tal processo baseado nas percepções e interação entre os alunos e professores no contexto universitário. Considerando essa realidade, lançamos mão do objetivo de investigar o papel e espaço destinado aos gêneros orais acadêmicos no processo de formação na graduação de Direito, Jornalismo e Letras, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos:

1. Analisar, nas práticas formativas dos cursos de Direito, Jornalismo e Letras da UFPB, o espaço destinado ao trabalho com a oralidade e com os gêneros orais acadêmicos;

2. Investigar a concepção dos docentes em relação à oralidade e abordagem dos gêneros orais na prática de ensino;
3. Descrever as dimensões e critérios de avaliação para o trabalho com a oralidade acadêmica nos cursos de Direito, Jornalismo e Letras;
4. Apresentar dimensões avaliáveis para o trabalho com os gêneros orais acadêmicos.

Visando alcançar os objetivos propostos para o desenvolvimento desta pesquisa, estruturamos o caminho metodológico em dois momentos. Inicialmente, nosso foco se voltou para a coleta da parte documental, mediante a qual obtivemos as informações do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) dos cursos Letras, Jornalismo e Direito da UFPB, com foco na seção destinada a descrever as habilidades e competências exigidas dos alunos no processo de formação acadêmica. Em seguida, passamos para a segunda etapa da pesquisa: a geração dos dados por meio de questionários e entrevistas, com a colaboração de docentes e discentes dos três cursos.

Aplicamos um questionário, que foi disponibilizado aos colaboradores de maneira virtual, por meio da plataforma *Google Forms*. Um total de 12 professores (sendo 7 do curso de Letras, 3 de Direito e 2 de Jornalismo) e 29 alunos (17 do curso de Letras, 6 de Direito e 6 de Jornalismo) responderam às questões propostas, permitindo-nos o acesso às informações mais gerais acerca dos gêneros orais produzidos nas três áreas. A realização da entrevista semiestruturada gravada se deu no momento posterior aos questionários. Dessa etapa, participaram três dos docentes (1 de cada curso) que haviam respondido ao questionário.

A aplicação dos questionários nos permitiu acesso às informações mais gerais acerca dos gêneros orais, considerando-se as situações formativas a que estão associados. A realização das entrevistas, por sua vez, deu acesso à materialização dos textos-discursos produzidos oralmente, permitindo-nos compreender as concepções construídas pelos docentes acerca do processo de ensino e aprendizagem desses gêneros, situando-se a Universidade enquanto um espaço de formação acadêmica e profissional.

Nesse contexto de investigação, o paradigma interpretativista, que direciona a nossa pesquisa, sustenta que a observação do mundo não pode se dar de forma independente das práticas sociais, uma vez que atuam de modo decisivo na constituição do objeto analisado. Para Lin (2015, p. 25), “o interesse prático das abordagens interpretativas é produzir conhecimentos que enriqueçam a nossa compreensão de como e por que as pessoas fazem o que estão fazendo, segundo as perspectivas dos participantes, ou seja, dos significados que atribuem às suas

ações”<sup>5</sup>. Nessa perspectiva, ainda segundo a autora, o pesquisador busca descrever esses significados para chegar à análise num conjunto de interpretações socioculturais.

Desse modo, defendemos, com base, também, em Bortoni-Ricardo (2008, p. 42), que a pesquisa qualitativa que se propõe a observar o meio educacional deve discutir as teorias que conduzem as formas de organização social em sala de aula, uma vez que esta se constitui como o “contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”. Daí a necessidade de compreender as concepções construídas pelos professores, tendo em vista o papel fundamental desses agentes no direcionamento do processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos, então, a necessidade de ampliar os horizontes da discussão acerca dos gêneros orais, uma vez que “falta uma teoria sobre os gêneros orais e mais ainda sobre os gêneros orais acadêmicos” (Soares, 2012), apesar da sua utilização ampla em diversos contextos dos cursos de graduação. As pesquisas e investigações nesse campo, apesar de bem encaminhadas merecem um olhar mais ampliado, já que, na maioria das vezes, o foco está no espaço da formação de professores, mais especificamente do curso de Letras. Nesse contexto, é importante situar os gêneros orais sem correremos o risco de, como afirma Soares (2012), criar uma teoria fictícia a respeito de como devem ser esses gêneros, sem pensar em como de fato eles se apresentam e são utilizados na prática discursiva.

Nesse sentido, nossa pesquisa abre espaço para essa discussão, rompendo os limites do curso de Letras, uma vez que se propõe ao diálogo com outras áreas: Jornalismo e Direito. Esse passeio por diferentes culturas corrobora com os estudos acerca do papel dos gêneros orais na formação acadêmica e reforça a necessidade do desenvolvimento de uma consciência acerca da complexidade que envolve o trabalho com os gêneros orais nos diferentes espaços de formação. Os próprios colaboradores, nas entrevistas, destacaram a relevância de trabalhos desse tipo, uma vez que não encontram, em suas respectivas áreas um direcionamento, ou orientações para o trabalho com a oralidade. Desse modo, retomamos Magalhães, Castro e Neves (2022, p. 168), quando afirmam que “apesar de os gêneros orais estarem muito presentes nas atividades acadêmicas de pesquisadores, seu ensino nem sempre se dá explicitamente”.

Na análise dos dados, buscamos compreender as concepções acerca da oralidade acadêmica, bem como observamos os gêneros orais concebidos pelos agentes envolvidos nas práticas letradas na universidade à luz dos conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Nessa perspectiva, o ISD se apresenta como uma teoria significativa no rol de pesquisas que

---

<sup>5</sup> “The practical interest underlying the interpretive approaches aims to produce knowledge that enriches our understanding of how people are doing what they are doing, and why, from the perspectives of the participants, i.e. the meanings they give to their actions”.

envolvem o trabalho docente, bem como as ações de ensino-aprendizagem, sobretudo pela preocupação didática que permeia a construção desse quadro teórico metodológico. É, principalmente, nesse aspecto que buscamos alinhar o foco da discussão empreendida ao longo desta pesquisa ao que é proposto por Bronckart (1999), tendo em vista nosso propósito de investigação didática no contexto do trabalho com os gêneros orais acadêmicos.

Para atender às necessidades demandadas pelos dados da nossa pesquisa, utilizamos o conceito de cultura disciplinar (Hyland, 2004), na medida em que compreendemos que a produção acadêmica, seja escrita ou oral, carrega traços próprios de cada grupo disciplinar, que compartilha normas e práticas específicas entre os pares. Nesse sentido, o fato de investigarmos os gêneros orais em três áreas distintas conduz nosso olhar para diferentes culturas disciplinares, que são reveladas nas falas dos docentes entrevistados, bem como nos PPCs analisados.

Além disso, para refletir sobre a prática de ensino do oral, levantamos questões que perpassam as ações docentes. Nesse contexto, os elementos constitutivos do trabalho – regras de ofício, prescrições, coletivos de trabalho e ferramentas, estudados pela Ergonomia Francesa, com base em Amigues (2004) – se mostraram relevantes em nossa discussão, sobretudo pelas falas dos colaboradores.

Fundamentado no que foi exposto até o momento, direcionamos a análise dos dados e discussões empreendidas ao longo do trabalho tendo como ponto de partida a hipótese de que, nos cursos de Letras, Jornalismo e Direito, os gêneros orais acadêmicos atuam como instrumentos que direcionam o desenvolvimento das capacidades linguísticas orais no processo formativo, visando à construção da competência profissional.

Incluindo este capítulo introdutório, o trabalho se encontra organizado em sete capítulos. O capítulo 2 apresenta os conceitos que constituem a base de nossa investigação, mediante uma contextualização mais histórica acerca da oralidade até chegar aos gêneros orais. No capítulo 3, apresentamos a fundamentação teórico metodológica que guia a construção do trabalho, com base no modelo de análise do ISD. No capítulo 4, são traçados os passos do caminho metodológico da pesquisa, seguido da análise dos dados que perpassam os capítulos 5 e 6 da tese. Por fim, sentimos ainda a necessidade de trazer uma contribuição mais prática, com base no que observamos nos dados ao longo da pesquisa. Nesse sentido, o último capítulo do trabalho é destinado à proposição de dimensões ensináveis dos gêneros orais acadêmicos.

## 2 ENTRE A ORALIDADE E OS GÊNEROS ORAIS ACADÊMICOS

Constituindo-se como parte essencial do agir humano, a comunicação oral integra as relações de interação, despertando há muito a atenção de estudiosos da linguagem. Nesse contexto, as vozes dos pesquisadores que nos precederam perpassam o diálogo aqui estabelecido e ajudam a construir o caminho que nos leva a nosso objeto de estudo.

Neste capítulo, que está organizado em duas seções, antes de definir o que são e os aspectos que constituem os gêneros orais acadêmicos, realizamos um passeio histórico, por meio dos estudos de Zumthor (1993) e Gnerre (1991), que resgatam a relação entre a cultura oral e a escrita, desde a Idade Média. Nesse contexto, surgem conceitos como o de *voz*, *oralidade*, *práticas de oralidade* e *performance*, os quais, por sua vez, contribuem para a compreensão do conceito de gêneros orais, que serão aprofundados na seção 2.2, com base nas pesquisas de Schneuwly (2004) e Travaglia (2017).

Além disso, o caráter didático de nossa pesquisa nos leva à discussão acerca das dimensões ensináveis dos gêneros orais, por meio do que é proposto em Dolz e Messias (2015) e Cárdenas (2019), entre outros autores trazidos para o diálogo ao longo do capítulo.

### 2.1 Dimensões do oral: voz, práticas de oralidade e gêneros orais

Na medida em que nos propomos a estudar os gêneros orais acadêmicos, faz-se necessário compreender o “oral como produção corporal através da voz” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 135). Nessa perspectiva, a voz, a fala e o corpo se interligam na constituição do oral, sendo a primeira um produto do corpo e suporte acústico da fala. Esta, por sua vez, seria “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se na oralidade, portanto) sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio humano” (Marcuschi, 2010, p. 25)

Por esse contexto, perpassam ainda outros conceitos, que devemos esclarecer antes de aprofundar nossa discussão acerca dos gêneros orais acadêmicos. Para tanto, estabelecemos aqui um diálogo com os estudos de Zumthor (1993; 2000), que toma como base para a construção da sua teoria a observação da literatura medieval, com foco na voz, visando à compreensão do que está sendo dito/cantado. O autor ressalta o fato de a voz servir como objeto de estudo de diversas ciências, tais como a medicina, a psicanálise, a mitologia comparada, a fonética e a linguística. Entretanto, “essas diversas ciências não tiveram por objeto a própria voz, mas a palavra oral” (Zumthor, 2000, p. 19). Observando a lacuna deixada, o teórico se

dedicou ao estudo da voz na literatura medieval, considerando-a em sua qualidade de emanção do corpo<sup>6</sup>, aspecto que sonoramente o representa de forma plena.

O autor traz ainda uma rica discussão acerca dos conceitos de oralidade e *performance*. Retomamos aqui essas concepções, uma vez que, apesar de seus estudos serem direcionados para a poesia medieval, o diálogo com base na historicidade dos estudos de oralidade se torna pertinente e muito contribui para a compreensão do que nos propomos investigar. Para ele, a oralidade ultrapassa o signo, estabelecendo-se uma relação entre o corpo e a linguagem, de modo que esta não se limita à ação da voz, mas inclui também a gestualidade.

Convém - primeiramente – distinguir três tipos de oralidade, correspondentes a três situações de cultura. Uma **primária**, e imediata, não comporta nenhum contato com a escritura. [...] Não há dúvida, entretanto, de que a quase totalidade da poesia medieval realça outros dois tipos de oralidade cujo traço comum é coexistirem com a escritura, no seio de um grupo social. Denominei-os respectivamente **oralidade mista**, quando a influência do escrito permanece externa, parcial e atrasada; e **oralidade segunda**, quando se recompõe com base na escritura num meio onde esta tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário (Zumthor, 1993, p. 18, grifos nossos).

Nesse contexto, pode-se afirmar que a oralidade mista advém de uma “cultura escrita”, no sentido de ser detentora de uma escritura, ao passo que a oralidade segunda procede de uma “cultura letrada”, sendo marcada pela cultura da escrita. Assim, nessa última, o uso da oralidade caminha junto ao da escrita. A compreensão desses três tipos de oralidade é fruto do papel de relevância atribuído à palavra falada no desenvolvimento da Idade Média, associada à sua relação com a escritura. “Todo discurso é ação, física e psiquicamente efetiva” (Zumthor, 1993, p. 75), de modo que a palavra é o veículo de manifestação de poder e ordem. Além da instituição religiosa, que exercia forte influência nessa época, duas outras esferas da atividade vocal mantinham estreita relação com a poesia: o ensino e o exercício do direito.

Nas escolas da alta Idade Média, até para além do estabelecimento das primeiras universidades, que se deu entre os Séculos XIII e XIV, é na palavra viva que se deposita a fonte de todo o conhecimento.

Prova-se e experimenta-se o saber pelo exercício vocal: a instauração dos exames escritos é muito posterior à invenção da imprensa! O *cursus studiorum*, programa de estudos, organiza-se tendo em vista levar à perfeição

---

<sup>6</sup> Zumthor define o corpo como “conjunto de tecidos e de órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional, do jurídico, os quais, sem dúvida, pervertem nele seu impulso primeiro” (2000, p. 23).

a palavra, da qual depende a autoridade e a utilidade da ciência (Zumthor, 1993, p. 82, grifo do autor).

Desse modo, na prática do ensino medieval, predominou, por muito tempo, a primazia da voz, sendo o trabalho com a gramática e a retórica a base do ensino e transmissão das artes; apenas no Século XIV apareceram os primeiros indícios do enfraquecimento da poesia vocal.

Assim como no espaço educacional, no exercício do Direito, a força da palavra oral frente à escrita prevaleceu por muito tempo. “Ser um chefe é dizer o direito” (Zumthor, 1993, p. 87), de modo que o valor de uma lei estava na sua proclamação. Nesse contexto, até além do Século XVI, a palavra permaneceu enquanto a manifestação mais convincente de autoridade, sendo, portanto, um instrumento privilegiado da aplicação do direito e exercício do poder. A escrita, ainda que estivesse presente na civilização medieval, não permitia uma comunicação plena, tendo em vista as limitações de uso, superadas pela palavra falada. A isso se deve a força desempenhada pela oralidade, que desde o contexto medieval se apresenta enquanto um meio de comunicação massivo.

No entanto, ao passo que a cultura letrada se expandiu, sobretudo pelo desenvolvimento da prática jornalista, é possível observar um movimento de valorização da alfabetização atrelado à necessidade de modernização dos cidadãos com vistas ao desenvolvimento econômico. Nesse contexto, de acordo com Gnerre,

A alfabetização seria o passo decisivo para que grandes massas mergulhadas nas culturas orais abandonassem valores e formas de comportamento “pré-industrial”, se tornassem mais disponíveis para processos de industrialização e cooperassem de forma ativa no processo de expansão do poder do Estado. A aceitação básica do valor indiscutivelmente positivo da escrita foi intocável durante décadas. (Gnerre, 1991, p. 44-45)

Nessa efervescência do domínio da escrita, na sociedade moderna, a escola, enquanto ambiente de letramento que atende às necessidades sociais, legitima a força da escrita no processo de formação, deixando pouco ou nenhum espaço para as ações de oralidade. Observa-se, então, uma condição dicotômica entre fala e escrita, na qual a palavra falada perde a força outrora destinada a ela, frente à condição de supremacia do registro escrito.

Esse valor atribuído à escrita durante e em decorrência do desenvolvimento industrial e tecnológico tem se estendido ao longo dos anos, e seu reflexo é facilmente observado nas ações da sociedade em geral, principalmente nas escolas e universidades, nas quais as atividades escritas dominam as ações formativas. Ademais, há uma negligência nos aspectos destinados à

produção e avaliação das atividades orais, quando acontecem. Considerando essa realidade, Gnerre observa:

Repensar nestes termos a riqueza da oralidade comporta repensar todo o nosso mundo grafocêntrico e, na medida em que vai ser dado um novo espaço à criatividade da oralidade, receberemos resultados na criatividade escrita, cujos produtos podem circular e produzir mais criatividade e maior confiança dos indivíduos na expressão dos seus próprios pensamentos (Gnerre, 1991, p. 62).

Corroborando o pensamento de Gnerre, ao investigarmos a oralidade acadêmica, ensejamos um olhar mais atento aos aspectos que constituem essas práticas no espaço de formação acadêmica, tão fortemente marcado pela supremacia da escrita, inclusive nos cursos que formam profissionais para atuarem com o uso da voz.

Retornando aos conceitos que nos propomos a discutir nesta seção, associada à ideia de oralidade, a teoria Zumthoriana destaca a performance, compreendida como um acontecimento oral e gestual, que pressupõe a interação entre quem diz o texto oral e quem o recebe; desse modo, ela está associada à compreensão do que é dito. “Quando a comunicação e a recepção (assim como, de maneira excepcional, a produção) coincidem no tempo, temos uma situação de performance” (Zumthor, 1993, p. 19). Nesse sentido, a noção de oralidade se liga diretamente às ações e gestos performativos assumidos pelo falante, de modo que o sentido do dizer é estruturado não apenas pela voz, mas no e pelo corpo. Como o próprio teórico afirma, “a voz emana do corpo, mas sem corpo a voz não é nada” (2005, p. 89). Faz-se necessário, assim, quando se fala em texto oral, considerar todos os aspectos que envolvem essa relação de oralidade, na qual se inscrevem não apenas a voz, mas os gestos e movimentos atribuídos aos falantes.

Na mesma direção, Dolz<sup>7</sup> (Gêneros Orais, 2021) estabelece uma comparação muito pertinente para nossa discussão, quando traz à luz a perspectiva monista de Spinoza<sup>8</sup>, para defender a ideia de que corpo e voz estão intrinsecamente unidos na constituição dos gêneros orais. Com essa fala, o autor reitera a defesa de que a comunicação oral tem seu desenvolvimento também no plano gestual, e não apenas nos planos verbal e vocal (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004). Assim, quando nos propomos à compreensão do oral como objeto de ensino, considerar os elementos do plano extralinguístico, expostos no Quadro 1, é essencial.

---

<sup>7</sup> Em uma transmissão ao vivo disponível no canal do YouTube do grupo LEPS.

<sup>8</sup> Spinoza (1973) defende que o corpo e a mente coexistem enquanto dois aspectos de uma mesma coisa.

**Quadro 1 - Meios não linguísticos da comunicação oral**

<b>Meios para-linguísticos</b>	<b>Meios cinésicos</b>	<b>Posição dos locutores</b>	<b>Aspecto exterior</b>	<b>Disposição dos lugares</b>
Qualidade da voz	Atitudes corporais	Ocupação de lugares	Roupas	Lugares
Melodia	Movimentos	Espaço pessoal	Disfarces	Disposição
Elocução e pausas	Gestos	Distâncias	Penteado	Iluminação
Respiração	Troca de olhares	Contato físico	Óculos	Disposição das cadeiras
Risos	Mímicas faciais		Limpeza	Ordem
Suspiros				Ventilação
				Decoração

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 134)

Os elementos do plano não linguístico evidenciam a complexidade e amplitude de relações que cercam as atividades que envolvem a comunicação oral. Segundo Schneuwly (2004), existem “os orais”, o que envolve tanto as atividades realizadas essencialmente na oralidade quanto as que combinam oral e escrita. Nesse sentido, ao considerar atividades distintas que envolvem o oral, como a performance de um orador e a conversa cotidiana, por exemplo, não apenas os meios linguísticos diferem, como também as estruturas sintáticas e textuais. Além disso, a utilização da voz se dá de maneira diversa, sendo a relação com a escrita específica em cada situação.

De uma forma mais ampla, o conjunto dessas atividades compreende o que nesta pesquisa denominamos “práticas de oralidade”, ao passo que não se restringem apenas à utilização dos gêneros orais. Por mais amplo que seja, o conceito de gêneros apresenta especificidades, não podendo abarcar todas as atividades que envolvem as ações orais. Nesse sentido, a oralização de um texto escrito, por exemplo, atividade muito comum e relevante na realidade escolar, seria uma prática de oralidade, mas não se caracteriza como a produção de um gênero oral. “Parece, portanto, mais propício entrar não no oral em geral, mas em gêneros orais, e observar suas especificidades” (Schneuwly, 2004, p. 117).

Baseado na proposta de Schneuwly, de observar as especificidades dos gêneros orais, afunilamos a discussão em diálogo com Travaglia (2017, p. 17), que, em suas conversas com o grupo PETEDI<sup>9</sup>, estabeleceu que “gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que

<sup>9</sup> Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso

foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita”. Desse modo, os gêneros orais são textos/discursos que, além de terem como suporte a voz humana, são produzidos para serem realizados oralmente no meio social.

Chegamos, aqui, ao ponto central da nossa investigação: os gêneros orais. É a eles que dedicaremos a próxima seção deste capítulo. Mais especificamente, interessa-nos o estudo do processo de didatização dos gêneros orais acadêmicos. Entretanto, antes de chegarmos a esse aspecto, é mister traçar uma discussão acerca dos estudos sobre os gêneros textuais.

## 2.2 Gêneros orais acadêmicos

A discussão em torno de gêneros textuais, em qualquer contexto, remete-nos, de imediato, aos conceitos empreendidos por Bakhtin/Voloshinov (2011 [1992]), uma vez assumida a noção de que toda comunicação só é possível por meio dos gêneros do discurso. Nesse sentido, é consenso entre os teóricos e pesquisadores o fato de que os falantes de uma língua têm acesso a um vasto repertório de gêneros (orais e escritos), que estão disponíveis na coletividade, e podem ser consultados a qualquer momento, a depender da exigência da situação de comunicação. Destaca-se, ainda, conforme o próprio autor, que “não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado” (Bakhtin, 2011 [1992], p. 263).

Ainda dentro desse contexto, a respeito da discussão oral/escrito, interessa-nos retomar a classificação de gêneros primários e secundários, estabelecida por Bakhtin:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (Bakhtin, 2011 [1992], p. 263)

Ao estabelecer a diferença entre os gêneros primários e secundários, Bakhtin define os últimos como predominantemente escritos. Entretanto, as características que cercam a construção de alguns gêneros orais, em especial dos gêneros orais acadêmicos, permitem-nos compreendê-los por um viés de complexidade, que envolve os gêneros ora tidos como secundários. Nesse panorama, com base em Schneuwly e Dolz (1998) e Schneuwly (2004),

observamos uma reinterpretação da noção de Bakhtin, escapando à ideia simplista, segundo os autores, de classificar os gêneros primários como orais e os secundários como escritos. Nessa perspectiva, os gêneros primários estariam no nível real, no qual a criança é inserida nas múltiplas práticas de linguagem por meio das interações sociais. Daí então, “os gêneros se complexificam e tornam-se instrumentos de construções novas, mais complexas” (Schneuwly, 2004, p. 27).

A apropriação dos gêneros secundários exige, pois, um desenvolvimento das capacidades de linguagem de forma bem mais ampla e complexa. Não é algo que se dá de forma imediata, mas que deve ser pensado e trabalhado de modo a contemplar os aspectos mais específicos de cada gênero. Ainda de acordo com Schneuwly (2004), os gêneros primários funcionam como instrumentos para a criação dos secundários, de modo que não cabe uma distinção entre oral e escrito, mas olhar para os aspectos que direcionam o nível de complexidade a depender da situação de comunicação em que os gêneros são solicitados. Nesse sentido, essa reinterpretação se justifica pela interrelação encontrada no uso da oralidade e da escrita na construção dos mais variados gêneros.

Nessa linha de discussão entre oral e escrito, Marcuschi (2001) propõe classificar os gêneros na seguinte organização: a) gêneros tipicamente orais; b) gêneros tipicamente escritos; c) gêneros produzidos na interface oral-escrito, ou na interface escrito-oral. Para o autor, fala e escrita estão atreladas; assim, é necessário explorar suas imbricações e afastamentos dentro dos gêneros. No contexto acadêmico, como veremos adiante, a relação entre o oral e a escrita se dá de forma muito natural, de modo que, muitas vezes, a oralidade assume traços que seriam próprios da modalidade escrita.

Travaglia (2017) lista alguns dos gêneros encontrados em uso pelos falantes da língua, que variam a depender da esfera social em que são produzidos e utilizados. Entre os gêneros orais da esfera escolar e acadêmica, o autor pontua: palestra/conferência, exposição oral, debate de opinião, arguição e defesa de dissertação ou tese ou de monografia/trabalho de conclusão de curso, comunicação de pesquisa (em eventos acadêmico-científicos), entrevista de pesquisa científica etc. Assim, é necessário identificar as características de cada um, bem como os critérios que os definem enquanto tais, baseado na função que assumem no contexto acadêmico. Há de se atentar ainda para a relação que esses gêneros estabelecem na interface com a escrita.

Nesse sentido, ao pensar a caracterização dos gêneros orais acadêmicos, podemos tomar como ponto inicial os critérios e parâmetros estabelecidos por Travaglia (2007). O autor define cinco parâmetros a serem considerados:

- a) o conteúdo temático;
- b) a estrutura composicional;
- c) os objetivos e funções sociocomunicativas;
- d) as características da superfície linguística, geralmente em correlação com outros parâmetros;
- e) as condições de produção.

Além dos citados, o suporte é apontado como outro critério relevante para a classificação dos textos, principalmente quando se faz referência aos gêneros; no caso dos orais, trata-se da voz, seja ela mediada por algum aparelho tecnológico ou não.

Considerando os critérios apontados, Travaglia (2007) deixa claro que a classificação das categorias de texto não exige a verificação de todos os parâmetros, de modo que, algumas vezes, a recorrência de apenas um deles já é suficiente. Além disso, a ausência ou presença de um desses critérios também é fator indicativo da categoria à qual determinado texto pertence, atentando-se para a necessidade de observar de que modo esses parâmetros se inter-relacionam. No que diz respeito aos gêneros orais, deve-se considerar também os elementos característicos da língua oral, uma vez que, segundo Dionísio,

No processamento do texto oral, expressões faciais, entoações específicas, um sorriso, um olhar ou um maneio de cabeça corroboram com a construção do sentido do enunciado linguístico que está sendo proferido, ou ainda, podem substituir um enunciado linguístico no processo interacional face a face. (Dionísio, 2007, p. 181)

Essa característica garante ao texto oral o caráter da multimodalidade que, para a autora, consiste nas múltiplas linguagens que contribuem para a construção de um texto. Assim, enquanto, na modalidade escrita, a multimodalidade se constitui pela produção de textos que utilizam duas ou mais formas linguísticas, como o uso de recursos visuais e imagéticos, além da palavra escrita, na modalidade oral, o aspecto multimodal se revela nas expressões, gestos e movimentos produzidos pelo corpo no momento da interação.

Nesse contexto, consideramos o conjunto dos elementos não linguísticos da comunicação oral já descritos no Quadro 1 da seção 2.1, baseado em Dolz e Shneuwly (2004), que, em nosso entendimento, dialogam com a ideia de multimodalidade proposta em Dionísio (2007), estabelecendo de forma mais delimitada os elementos que abordaremos ao destacar as dimensões ensináveis dos gêneros orais.

Ainda segundo Dionísio, em qualquer situação comunicativa, fazemos uso do nosso sistema de conhecimentos para orquestrar todos os recursos verbais e visuais existentes nas interações nas quais estamos inseridos. “Conseqüentemente, recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, no processamento dos gêneros textuais” (Dionísio, 2007, p. 178). Esse aspecto reflete, em nossa pesquisa, a atenção ao caráter multimodal no processo de produção e avaliação dos gêneros orais acadêmicos.

Portanto, a discussão aqui empreendida nos leva a considerar a necessidade de olhar para os gêneros orais acadêmicos enquanto textos essencialmente multimodais. Uma vez que os elementos não verbais atuam na construção do sentido do texto produzido nessa modalidade, eles não podem nem devem ser preteridos no ensino e avaliação de um gênero oral.

### 2.1.1 DIMENSÕES ENSINÁVEIS DOS GÊNEROS ORAIS

Ao discutir a necessidade do ensino do oral nas duas pontas do sistema escolar, tanto na educação infantil quanto na superior, Schneuwly e Dolz destacam que, “nas escolas superiores, o apelo a diferentes recursos implicados na tomada de palavra em público é indispensável para garantir a eficácia em profissões tais como jornalistas, advogado, homem de negócios, professor” (2004, p. 126). Nesse contexto, os gêneros orais atuam, ou deveriam atuar, como ferramentas que permitem aos graduandos desenvolverem as habilidades necessárias para agir linguisticamente em seus futuros espaços profissionais.

Nessa perspectiva, os gêneros assumem funções múltiplas dentro do contexto educacional. Segundo Dolz e Gagnon (2015), ao mesmo tempo em que são ferramentas culturais, os gêneros também são ferramentas didáticas para o ensino e a aprendizagem. Como tais, eles precisam ser bem delineados e ter suas dimensões ensináveis delimitadas, de modo a permitir a realização das atividades eficazes no processo de ensino. Não obstante, o uso dos gêneros não deixa de estar associado às condições de produção e uso, uma vez que os diferentes contextos de formação irão exigir a utilização de gêneros específicos para atender às demandas comunicativas.

O gênero é um instrumento para agir linguisticamente e, portanto, uma ferramenta fundamental no processo de construção de conhecimento nas diferentes áreas de ensino, atuando na construção das capacidades languageiras dos alunos e permitindo a atuação nas práticas sociais no contexto real de atuação. Assim, quando focalizamos o trabalho com os gêneros acadêmicos, situamo-nos na etapa última de preparação do estudante, ou seja, o período que precede a atuação profissional, o que constitui um espaço de múltiplos desafios e emergência formativa. “Para que os estudantes falem como experts disciplinares, é necessário

que falem (e muito) em sua formação acadêmica, sempre atendendo às expectativas próprias do campo de estudo” (Cárdenas, 2019, p. 140)<sup>10</sup>.

É necessário que os alunos falem. Contudo, antes disso, é fundamental que eles tenham consciência dessa ação e sejam capazes de sistematizar a sua fala de modo a atender às necessidades comunicativas de cada gênero. É fundamental promover de forma efetiva o processo de ensino dos gêneros orais. “A comunicação oral é uma ferramenta para favorecer aprendizagens que permite aos estudantes ter uma voz dentro do seu próprio campo disciplinar, expressar sua compreensão das matérias e discutir pontos de vista relacionados a elas” (Cárdenas, 2019, p. 144)<sup>11</sup>.

Nesse sentido, a propósito da dimensão didática, o ISD propõe o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros por meio de sequências didáticas. As sequências se colocam, nesse processo, como uma ferramenta que, além de promover a entrada do gênero no espaço escolar, permite a compreensão dos obstáculos envolvidos na sua produção. A esse respeito, Dolz e Messias (2015) defendem a elaboração de modelos didáticos dos gêneros orais em suas dimensões ensináveis. Assim, o que irá nortear a construção dos modelos são as características de cada gênero. “As dimensões gerais identificadas por nós no âmbito de nossas pesquisas são: a situação de comunicação ou contexto de produção, organização textual, textualização ou mecanismos de textualização, suporte, meios paralinguísticos, meios cinésicos” (Dolz; Messias, 2015, p. 183).

Devido ao caráter multimodal, os meios paralinguísticos e cinésicos (extralinguísticos) desempenham grande relevância no contexto dos gêneros orais.

Desta maneira, quem fala, qual é o tom, e como são os gestos que acompanham o seu dito, em qual situação, em que momento, em que lugar fala e quais elementos se introduzem ou retiram de uma situação em diálogo, são aspectos que se consideram mais que um arquivo das palavras que se pronunciam. O dito linguisticamente, o marcado paralinguisticamente, e o manifestado extralinguisticamente (tanto pelo interlocutor quanto pela situação de comunicação) competem como portadores de significado (Crespo; Manghi, 2005, p. 276, tradução nossa).<sup>12</sup>

<sup>10</sup> “Para que los estudiantes hablen como expertos disciplinares, es necesario que hablen (y mucho) en su formación académica, siempre atendiendo a las expectativas propias del campo de estudio”.

<sup>11</sup> “La comunicación oral es una herramienta para favorecer aprendizajes que permite a las y los estudiantes tener una voz dentro su propio campo disciplinar, expresar su comprensión de las materias y discutir puntos de vista en relación con ellas.”

<sup>12</sup> “De esta manera, quién habla, cuál es el tono y cómo son los gestos que acompañan sus dichos, en qué situación, en qué momento, en qué lugar habla y cuáles elementos se introducen o retiran de la situación dialogal, son aspectos que se consideran más que un anexo de las palabras que se pronuncian. Lo dicho lingüísticamente, lo señalado paralingüísticamente y lo manifestado extralingüísticamente (tanto por el interlocutor como por la situación de comunicación) compiten como portadores de significados”.

Nesse sentido, ao produzir significado, os meios paralinguísticos e extralinguísticos remetem às dimensões ensináveis dos gêneros orais. Nesse sentido, podem ser encarados como aspectos que demandam maior atenção dentro do processo de didatização.

No contexto acadêmico, os gêneros orais assumem funções características das práticas que circulam nesse ambiente. Desse modo, pode-se considerar, concordando com Chafe (1986), que a oralidade acadêmica apresenta traços que a aproximam tanto da oralidade conversacional quanto da escrita acadêmica, situando-se nesse entremeio, de modo a assumir características próprias. Isso se dá uma vez que, ao contrário da situação conversacional, a oralidade acadêmica tende a uma predominância monológica, além de apresentar uma sistematização e um diferente grau de formalidade, a depender do contexto, assim como a escrita, distanciando-se desta por constituir-se de forma *online*, em contato direto com o interlocutor.

De acordo com Pose e Trincheri (2014, p. 251),

Se levar em conta que a oralidade acadêmica compartilha traços com a oralidade cotidiana, pode ser visto que existem diferentes graus de tipificação dos gêneros orais acadêmicos, e esse grau normalmente não está definido por algo externo ao evento comunicativo, mas o que os definem são os participantes, o domínio e os objetivos. (2014, p. 251, tradução nossa)<sup>13</sup>

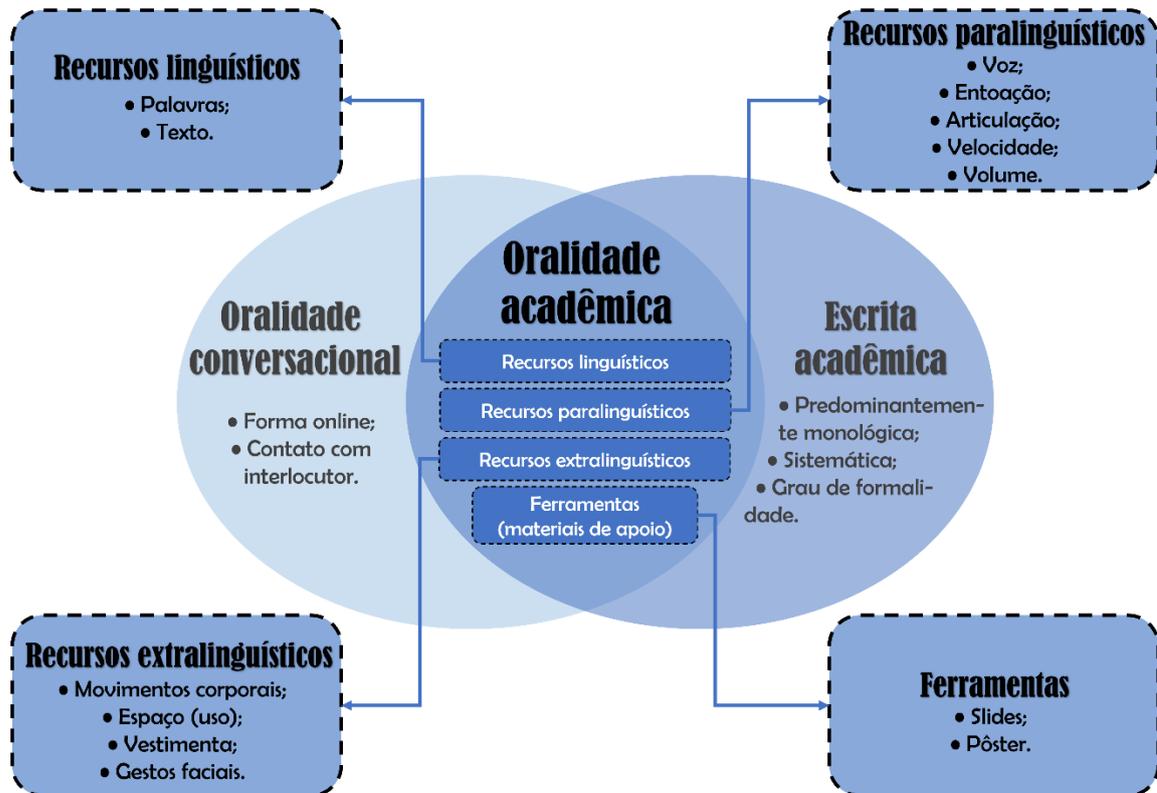
Considerar todos esses elementos é fundamental para que se promova a aprendizagem da comunicação oral. No contexto acadêmico, há um destaque para as ferramentas, que funcionam como material de apoio no momento das apresentações. *Slides* ou *posters/banners* fazem parte da rotina de apresentações dos gêneros orais acadêmicos, podendo ser um fator de auxílio, mas também de preocupação para os estudantes, no momento de organizar a apresentação oral.

Na Figura 1, destacamos os aspectos que envolvem a oralidade acadêmica. Para tanto, estabelecemos um diálogo entre a discussão empreendida por Chafe (1986) e os elementos paralinguísticos e extralinguísticos, marcados nas vozes de Dolz e Messias (2015) e Crespo e Manghi (2005):

---

<sup>13</sup> “Si se toma en cuenta que la oralidade académica comparte rasgos con la oralidad cotidiana, puede verse que existen diversos grados de tipificación en los géneros orales académicos, y este grado usualmente no está definido por algo exterior al evento comunicativo, sino que lo definen los participantes, el ámbito y los objetivos”.

**Figura 1:** Aspectos da oralidade acadêmica



Fonte: Elaboração da autora, adaptado de Chafe (1986)

Conforme observado na Figura 1, consideramos que a oralidade acadêmica se encontra na intersecção entre a oralidade conversacional e a escrita acadêmica, uma vez que ela acontece de forma *online*, permitindo o contato com o interlocutor. Porém, ao mesmo tempo, ela se dá de forma predominantemente monológica, uma vez que, assim como na escrita, o apresentador expõe seus argumentos e análises para o público, sem que haja um diálogo (troca de turnos). Além disso, ela assume uma sistematicidade e grau de formalidade que a aproximam da escrita acadêmica, embora guarde alguns traços característicos da oralidade conversacional, como as pausas, esquecimentos ou truncamentos e repetições.

Nesse entremeio, a oralidade acadêmica é constituída por elementos que são comuns à atividade oral, como os recursos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos, que se adequam ao contexto mais formal da situação de fala no ambiente acadêmico, aliados, ainda, ao material físico de apoio, que caracterizamos como ferramentas. Essas devem ser bem planejadas, para de fato contribuir na construção e desenvolvimento do gênero oral.

Assim, pensar os gêneros orais nesse contexto em que se situam professor e alunos nos leva a discutir a avaliação, tendo em vista que ela permite uma melhor compreensão e direcionamento do processo de aprendizagem. De acordo com Gil (2018), a avaliação se faz

necessária para que o direito de aprender ocorra da melhor maneira possível. Nesse sentido, é fundamental que os objetos de ensino e objetivos de aprendizagem estejam claramente definidos. Portanto, conhecer o gênero e delimitar as dimensões ensináveis é o ponto de partida para que o docente intervenha nesse processo, já que “um objeto de ensino-aprendizagem bem delimitado facilita a elaboração de critérios de avaliação” (Dolz; Gagnon, 2015, p. 53).

Nos critérios de avaliação, estão pressupostas as habilidades que os estudantes devem desenvolver com foco na aprendizagem dos gêneros orais, já que estes apresentam características específicas em relação à escrita. No contexto do ensino do oral na educação básica, Dolz (Gêneros Oraís, 2021)<sup>14</sup> elenca quatro habilidades que iremos retomar aqui, tendo em vista que se estendem também ao contexto da educação superior: 1. Compreender; 2. Produzir; 3. Interatuar – colaborar na gestão plural dos gêneros; 4. Saber articular oralidade e escrita na comunicação e na aprendizagem.

O domínio da oralidade vai muito além da exposição por meio da fala e envolve essas habilidades que precisam ser desenvolvidas. Portanto, os agentes envolvidos na atividade de produção de um gênero articulam as habilidades e conhecimentos que devem ser construídos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Essa ação se concretiza por meio da mobilização das capacidades de linguagem, ou seja, o “conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem como instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem” (Cristovão, 2007, p. 263).

Inicialmente, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) propuseram três capacidades de linguagem:

- capacidades de ação: possibilitam a adaptação da produção de linguagem às representações do ambiente físico, aos papéis assumidos pelos participantes da interação e ao lugar social da interlocução;
- capacidades discursivas: permitem a articulação da infraestrutura do texto, por meio de ações ligadas à escolha dos tipos de discurso e das seqüências textuais, composição temática e elaboração de conteúdos;
- capacidades linguístico discursivas: ligadas às operações de textualização, aos mecanismos de gerenciamento de vozes e modalização, bem como à escolha de itens lexicais.

---

<sup>14</sup> Transmissão ao vivo realizada no canal do youtube do Grupo LEPS

A essas três capacidades, Cristovão e Stutz (2011) somam uma quarta: as capacidades de significação, que “possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, socio-cultural, econômico etc.)” (Cristovão; Stutz, 2011, p. 5). As autoras compreendem as capacidades de significação num nível “macrocontextual”, que estabelece uma correlação entre as operações de conexão e o meio social. De acordo com Souza e Stutz,

Em uma analogia em níveis hierárquicos, as capacidades de significação compreenderiam o nível externo à unidade de comunicação da atividade imediata de linguagem, tendo como próximo nível interno as capacidades de ação, seguidas das discursivas, e, no menor nível, as linguísticas-discursivas (Souza; Stutz, 2019, p. 1120).

Assim, enquanto as capacidades de ação se referem às condições sociais do contexto de produção, as de significação permitem a construção do sentido do texto em um espaço de natureza ideológica, social e histórica construído externamente.

Considerando a perspectiva multimodal dos textos orais e escritos, Dolz, em uma palestra proferida no ano de 2015<sup>15</sup>, propôs, além das quatro já citadas, as “capacidades multissemióticas”, visando abarcar os elementos não-verbais que atuam na construção do sentido do texto. Desse modo, tendo em vista a natureza do nosso objeto, contemplamos essa capacidade em nossa discussão e análise, destacando os elementos paralinguísticos e extralinguísticos que constituem os gêneros orais acadêmicos.

Ao retomar a noção das capacidades multissemióticas trazida por Dolz (2015), Lenharo (2016, p. 32) propõe uma definição embasada na ideia de “compreender as diferentes semioses que se materializam em todos os elementos não-verbais”. Elas contemplam, portanto, as relações de sentido estabelecidas por gestos, olhares e expressões faciais, postura corporal, ritmo e entoação produzidos na voz. Nesse contexto, entendemos que essas capacidades descritas atuam de modo interrelacionado no processo de construção do texto. Assim, quando incluímos os aspectos multissemióticos como uma capacidade, consideramos que esses elementos atuam na construção do sentido do texto oral de forma indissociável do linguístico.

Nessa perspectiva, voltamo-nos para as habilidades orais apontadas por Dolz (Gêneros Oraís, 2021), compreendendo-as num contexto de inter-relação com as capacidades de

---

<sup>15</sup> SEMINÁRIO 2015. Palestra prof. Joaquim Dolz (2/3). [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (43 minutos). Publicado pelo canal Programa Escrevendo o Futuro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gps1x4tmFwk>. Acesso em 25 out. 2022.

linguagem pontuadas acima. Assim, para cada capacidade, destacamos as habilidades que devem ser trabalhadas e desenvolvidas, conforme estabelecido no Quadro 2:

**Quadro 2** – Habilidades orais e as capacidades de linguagem

<b>Quatro grandes habilidades orais</b>		<b>Capacidades de linguagem</b>
<b>1. Compreender</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Saber escutar</b> de maneira ativa para compreender               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptar a escuta à situação de comunicação</li> <li>- Interessar-se pelas características sonoras e multimodais da língua</li> <li>- Associar escuta e imagem / escuta e ação</li> </ul> </li> <li>• <b>Saber compreender</b> e manter a distância crítica               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir o sentido</li> <li>- Reencontrar a organização do texto</li> </ul> </li> </ul>	<b>Capacidades de significação</b>
<b>2. Produzir</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Saber dizer</b> para ser entendido e compreendido</li> <li>• <b>Saber expressar-se</b> num gênero oral formal público complexo</li> </ul>	<b>Capacidades de ação</b>
<b>3. Interatuar: Colaborar na gestão plural dos gêneros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Saber dialogar</b> em situações diversas (conversa informal; comunicação oral em congresso)</li> <li>• <b>Saber regular as interações</b> (conversas, discussões, entrevistas, debates)</li> </ul>	<b>Capacidades discursivas</b>
<b>4. Saber articular oralidade e escrita na comunicação e na aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tomar consciência</b> das dimensões vocais para a escrita (gênero escrito – roteiros de apresentação; planejar coberturas jornalísticas)</li> <li>• <b>Utilizar a escrita</b> ao serviço da oralidade (texto teatral, <i>slides</i> para seminários)</li> <li>• <b>Saber combinar</b> oral e escrito em <b>gêneros multimodais</b> (Palestras, defesas, seminários)</li> </ul>	<b>Capacidades linguístico-discursivas</b>
<b>5. Adequar-se performaticamente à situação de comunicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reconhecer</b> o papel dos elementos não verbais na construção de sentidos do texto</li> <li>• <b>Compreender</b> as relações de sentido entre elementos verbais e não verbais do gênero</li> <li>• <b>Fazer uso adequado</b> dos elementos semióticos na construção dos textos orais</li> </ul>	<b>Capacidades multissemióticas</b>

Fonte: Adaptado de Dolz (Gêneros Orais, 2021) e expandido pela autora com base em Lenharo (2016)

Observando o Quadro 2, compreendemos cada capacidade de linguagem articulada às habilidades que são próprias dos gêneros orais, ou seja, consideramos que essas habilidades, conforme descritas, são englobadas dentro das cinco capacidades propostas. Para as capacidades de ação, que envolvem “elaborar os conteúdos temáticos<sup>16</sup>”, por exemplo, é necessário saber dizer e saber se expressar. No caso de “organizar a mensagem e a forma de um texto oral”, conforme previsto nas capacidades discursivas, o produtor precisa saber dialogar e regular as interações. Para “fazer uso da língua levando em conta as dimensões multimodais da oralidade”, é necessário saber articular a oralidade e escrita. Por fim, as capacidades de significação, que envolvem “compreender o significado do que se diz e do que se ouve de forma crítica”, preveem que o produtor desenvolva as habilidades de saber escutar e construir sentido, enquanto as multissemióticas são orientadas pela compreensão e uso adequado dos elementos semióticos na construção do texto.

Esse trabalho com a linguagem nos permite compreender uma interrelação entre as habilidades e capacidades de linguagem, de modo que elas não estão fechadas nesse enquadramento, mas dialogam entre si e compartilham os aspectos previstos também em outras capacidades. Desse modo, entendemos que “as capacidades de linguagem funcionam de forma articulada e interligada, contribuindo, assim, para a apropriação de um gênero textual escrito ou oral de forma global” (Zani; Bueno; Dolz, 2020, p. 354). Portanto, para nossa análise, consideramos essas capacidades no contexto das especificidades dos gêneros orais, com base no caráter multimodal que esses textos assumem, dentro da proposta teórica do ISD.

---

<sup>16</sup> As ações de cada capacidade estão descritas no Quadro 9, adaptado de Dolz (GÊNEROS ORAIS, 2021), no capítulo 6.

### 3 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: BREVE PANORAMA

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) visa compreender o agir humano por meio da linguagem, considerando o indivíduo como um ser social, capaz de refletir sobre suas ações no mundo e reconfigurá-las. Na composição desse quadro teórico, para além do linguístico, no qual se destacam conceitos cunhados por Saussure, Bakhtin e Volochinov, Bronckart utiliza bases psicológicas, filosóficas, históricas e sociais, em diálogo com autores como Vygotsky, Leontiev, Spinoza, Habermans, Marx e Engels. Essa base de construção permite ao ISD o *status* de “ciência do humano”, na medida em que considera as práticas de linguagem no processo de desenvolvimento humano: “Temos um projeto que vai além da linguística e que é de uma ciência integrada do humano, centralizada na dinâmica formadora das práticas de linguagem” (Guimarães; Machado; Coutinho, 2007, p. 20).

Dentro da perspectiva aqui apresentada, “a linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática” (Bronckart, 2012, p. 34). Para além da compreensão do papel da linguagem na atividade humana, discorrer sobre o ISD pressupõe a abordagem de outros conceitos que sustentam esse quadro teórico metodológico. Neste capítulo, discutiremos aqueles que são essenciais para o desenho da nossa análise.

#### 3.1 Atividade linguageira, texto e gêneros textuais

Segundo Bronckart (2021), o aparelho nocional do ISD se organiza pela lógica descendente proposta por Volochinov (1988). Por essa perspectiva, as ações de linguagem individuais expressas nos textos têm origem nas relações sociais, e é nelas que devemos nos fundamentar quando propomos a análise do agir humano por meio dos discursos. “Tal relacionamento contextualizado com o outro se dá por meio, primeiramente, do intertexto, e depois pelos gêneros textuais, interpretados pelo ISD via análise de suas características específicas e, finalmente, pelo seu produto: o texto” (Velloso-Leitão, 2019, p. 68).

O texto se constitui como a unidade básica de análise e, portanto, é um conceito central no ISD. Para compreendermos o seu papel dentro desse quadro teórico, há outros conceitos que também merecem nossa atenção. Primeiramente, a atividade linguageira tem como base a noção de atividade proposta por Leontiev (1979), que, de forma mais ampla, relaciona os comportamentos dos organismos vivos ao acesso ao meio ambiente. No caso da espécie humana, essa atividade é muito mais diversificada, já que se origina no uso da linguagem como

parte do processo de interação. A atividade languageira constitui, nesse sentido, “o primeiro nível para compreender os fatos languageiros” (Bronckart, 2021, p. 343) e se refere ao uso individual dos recursos da língua pelos falantes na coletividade.

No espaço da coletividade, a linguagem é um elemento social, compartilhado entre os agentes por meio dos textos, que “são as manifestações empíricas das atividades de linguagem dos membros de um grupo e se apresentam como conjuntos de produções, mobilizando os recursos de uma língua natural” (Bronckart, 2021, p. 343). Nesse sentido, os textos funcionam como unidades globais de comunicação e mobilizam, além do linguístico, as condições externas (sociais e históricas) de produção, “razão pela qual o texto pode ser qualificado como uma unidade comunicativa” (Bronckart, 2021, p. 343).

Enquanto meio de manifestação da atividade languageira, é com base no texto (oral ou escrito) que o pesquisador tem acesso às representações do agente, àquilo que ele deixa revelar e que só pode ser interpretado por meio do seu agir expresso no discurso. “As produções languageiras se apresentam, em consequência, na forma de *gêneros de texto*, ou seja, em configurações textuais mais ou menos adaptadas ao comentário de uma ou de outra atividade prática (Bronckart, 2021, p. 343, grifo do autor). Em circulação e uso, os gêneros se multiplicam e se modificam, estando disponíveis aos falantes nas diversas situações comunicativas, no que Bronckart (2021) denomina de “arquitexto”, ou “modelos genéricos”.

Esses modelos genéricos funcionam, segundo o autor, como uma “base de orientação” que direciona as escolhas da produção languageira. Portanto, na produção de um texto, o agente mobiliza suas representações a partir das dimensões sociais da situação comunicativa, em relação às dimensões praxeológicas (atividade prática) e sociológicas (função e objetivos da situação comunicativa), que, juntamente com as representações referentes aos modelos formais de produção, determinam a organização textual.

Bronckart (2021) determina essa base de orientação que os gêneros textuais oferecem ao agente por um “processo de empréstimo” que se constitui de dois movimentos: a adoção dos modelos disponíveis e a adaptação desses modelos aos valores do contexto e do conteúdo temático<sup>17</sup> da ação de linguagem. Desse modo,

Assim, se o movimento de adoção confere ao texto sua *dimensão genérica*, o movimento de adaptação lhe confere uma parte de sua *dimensão estilística*; e de forma geral, o próprio processo de adoção-adaptação gera novos exemplares de gêneros, mais ou menos diferentes dos exemplares pré-existentes. É por meio do acúmulo desses processos singulares de empréstimo

---

<sup>17</sup> O conceito de conteúdo temático será apresentado no próximo tópico.

que os gêneros se modificam permanentemente e, assim, contribuem para a dinâmica ininterrupta do desdobramento da atividade de linguagem. (Bronckart, 2021, p. 348)

Nesse momento da discussão, é importante estabelecer uma relação entre a ideia de adoção-adaptação dos gêneros e a noção de cultura disciplinar, que discutiremos de forma ampliada no capítulo 5. Para Hyland (2004), as normas e saberes específicos compartilhados entre os membros de um mesmo grupo constituem uma cultura disciplinar. Assim, no contexto das diversas áreas de conhecimento, os gêneros são gerados e se modificam para atender às necessidades próprias de cada cultura. Nessa perspectiva, tanto é possível encontrar gêneros diferentes quanto um mesmo gênero pode sofrer variações, a depender do propósito do uso em cada espaço profissional e formativo. “Os gêneros não são, portanto, apenas tipos de texto, mas implicam práticas institucionais particulares daqueles que os produzem, distribuem e consomem” (Fairclough, 1992, p. 126).

É nessa dinamicidade que encontramos espaço para analisar as concepções que perpassam o trabalho com os gêneros orais nos cursos de Direito, Jornalismo e Letras. No quadro de análise, o ISD propõe um modelo que considera o linguístico do texto com base em suas condições de produção. Para tanto, é oferecido como suporte o folhado textual, que nos servirá de base para discutir os dados coletados por meio dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas com os docentes. A seguir, apresentamos, de forma breve, o modelo de análise sociodiscursiva, destacando os elementos que constituem o folhado.

### **3.2 Modelo de análise: as condições de produção e o Folhado textual**

A proposta do ISD prevê que a produção de um texto se dá pelas dimensões do entorno linguageiro, as quais Bronckart (2012) denomina “pré-construídos” e “contexto/situação de produção”. Nessa perspectiva, na medida em que preexistem ao momento próprio da escrita, essas dimensões devem ser tomadas como base para a análise dos aspectos linguísticos de um texto.

Os pré-construídos dizem respeito à história cultural que as comunidades construíram e seus membros carregam e podem ser de ordem praxeológica – quando oriundo de bases sociais ou sociopolíticas, constituindo regras, normas e valores partilhadas entre os membros dos grupos – e de ordem gnosiológica – representações coletivas constituídas nos saberes partilhados nas tradições orais e escritas. De acordo com Bronckart,

Com base nas proposições de Habermas (1987), podemos distinguir três ordens de saber, ou mundos formais, diferenciados pela natureza dos objetos que visam: o *mundo objetivo* como um sistema de saberes dirigidos aos componentes do universo inscritos no espaço-tempo; o *mundo social* como sistema de saberes voltados aos valores e aos modos aceitáveis de interação entre os humanos; o *mundo subjetivo*, como sistema de saberes voltado para a interioridade psíquica das pessoas. (Bronckart, 2021, p. 345)

A situação de produção se relaciona aos elementos que constituem o meio no qual se dá a produção linguageira: os parâmetros físicos (comportamento contextual), compostos pelo emissor, receptor(es), lugar, momento e espaço-tempo da produção; e os parâmetros socio-subjetivos (formação social que se dá no mundo social e subjetivo), nos quais se encontram o lugar social, o papel social do emissor e do receptor e os objetivos do texto.

Os elementos mobilizados pelo actante no momento da produção de um texto permitem a compreensão das representações construídas nas dimensões sociais e praxeológicas e revelam aspectos individuais construídos no coletivo/social. Assim, a produção de um gênero oral ou escrito é orientada por um modelo adaptado a cada contexto específico.

No que diz respeito às unidades linguísticas, o modelo de análise da arquitetura textual “visa conceitualizar as operações psicolinguísticas das quais essas unidades constituem os produtos, e está organizado em três níveis hierárquicos” (Bronckart, 2021, p. 349). O primeiro nível, que está diretamente relacionado ao gênero textual, refere-se à infraestrutura. Nele, encontram-se os elementos ligados à organização da dimensão temática, a “planificação geral do conteúdo temático”, e aos segmentos que constituem o gênero, os “tipos de discurso”. “É no quadro desses tipos discursivos que se realizam os modos propriamente linguísticos que são as sequências, tais como definidas por Adam, que se organizam em orações ou cláusulas, descritas pelas teorias estritamente sintáticas” (Bronckart, 2008, p. 89). Além desses elementos, esse nível comporta os mecanismos responsáveis pela “coesão verbal”<sup>18</sup>.

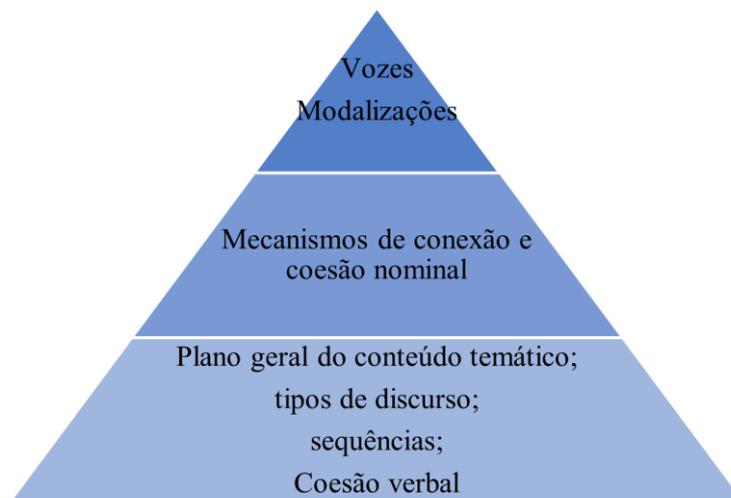
Os mecanismos de textualização constituem o segundo nível, que diz respeito aos elementos responsáveis pela organização da progressão temática e retomada anafórica dos textos: os “mecanismos de conexão” e a “coesão nominal”. Para Bronckart (2021, p. 349), “este nível apresenta um caráter intermediário na medida em que, se as operações em questão forem, em princípio, suscetíveis de se aplicar ao texto na sua totalidade, as unidades de marcação variam de acordo com o tipo discursivo em que aparecem”.

---

<sup>18</sup> “O modelo do folhado textual tende, entretanto, ao aprofundamento e enriquecimento de alguns temas, tanto é que, em relação ao modelo original, alguns tópicos foram alterados. Por exemplo, nós integramos a questão da escolha de coesão verbal às escolhas dos tipos de discurso aos quais ela está fortemente conectada”. (Bronckart, 2015, p. 113)

No terceiro nível, estão os mecanismos de responsabilização enunciativa, que garantem a coerência interativa de um texto. Nele estão presentes, inicialmente, o “foco enunciativo”, uma instância geral, também chamada de “textualizador” (2008, p. 90), que assume a responsabilidade sobre o que está sendo enunciado no texto. Oriundas dessa instância, as diferentes vozes (de personagens, sociais, ou do próprio autor) circulam no texto e revelam avaliações ou julgamentos por meio das modalizações (lógica, deôntica, apreciativa e pragmática). Bronckart (2008/2021) define esse nível como o mais superficial, uma vez que atua de modo independente da organização da infraestrutura.

**Figura 2:** Categorias de análise do folhado textual



Fonte: Adaptado de Bronckart (2021)

Ao longo de nossa análise, focalizamos, inicialmente, o nível da infraestrutura, tendo em vista que a organização das seções de discussão se deu com base nos conteúdos temáticos elencados nas entrevistas. “O conteúdo temático (ou referente) de um texto pode ser definido como um conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (Bronckart, 2012, p. 97). Assim, nos dados analisados, destacamos três principais conteúdos temáticos recorrentes nas entrevistas dos colaboradores: a atividade de oralidade e os gêneros orais; o contexto de produção e a sala de aula como espaço de formação profissional; os critérios para avaliação da atividade oral.

A discussão proposta na análise se apoia também no nível dos mecanismos enunciativos, por meio das vozes e modalizações. De acordo com Bronckart (2012, p. 326), “as vozes podem

ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”, sendo agrupadas em três categorias:

- **voz do autor empírico** – procede do produtor do texto, como agente da ação de linguagem, no momento no qual intervém para avaliar ou comentar algo. Essa é a voz que predomina no texto das entrevistas analisadas, marcada sobretudo pelo uso da primeira pessoa (eu).

*Eu utilizo os dois gêneros, porque pra mim eles se complementam, que é o oral e o escrito. (Jornalismo, p. 1)*

- **vozes de personagens** – procedem de seres humanos ou entidades humanizadas implicados, como agentes, nas ações que constituem o segmento do texto.

*Mas o aluno lembrou: a gente trabalhou esse autor, professora, na disciplina de história do jornalismo. (Jornalismo, p. 10)*

- **vozes sociais** – procedem de personagens ou instituições sociais, mencionados enquanto instâncias externas, e que não intervêm como agentes no percurso temático.

*Mas a oralidade, e aqui é... Eu faço voz a Marcuschi, né? a oralidade não. A oralidade, parece que se tem aquele, aquela ideia de que ah, todo mundo já sabe falar, e aí não precisa de ensinar. (Letras, p. 5)*

Essas vozes expressas no texto, juntamente com as modalizações, emitem opiniões e ideias que permitem a análise do que é enunciado. Para Bronckart (2012, p. 330), “as modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”, estando organizadas em 4 categorias:

- **Lógicas** – consistem em julgamentos, fundamentados nas coordenadas do mundo objetivo, acerca do valor de verdade dos fatos atestados como (in)certos, (im)prováveis, (im)possíveis.

*O famigerado seminário sempre, ou quase sempre aparece, né? (Letras, p. 1)*

- **Deônticas** – consistem nas avaliações, fundamentadas no mundo social, baseadas nos valores estabelecidos socialmente, enquanto fatos permitidos, proibidos, necessários, em conformidade com as normas em uso.

*Eu tive que ir lá nos manuais do direito que falavam a respeito de como que deve se comportar o advogado, quando tiver, é, num tribunal, e dali extrai as regras, né? (Letras, p. 2)*

- **Pragmáticas** – Explicitam, por meio das coordenadas socio subjetivas (entre o mundo social e subjetivo), aspectos de responsabilidade do agente em relação à capacidade de ação (poder fazer), à intenção (querer fazer) e às razões (dever-fazer)

*[...] mas eu tento bastante conduzir com muito, com muita tranquilidade, assim, é... esse esse momento de extremo valor que eu dou à participação oral, como eu te disse, no seminário, debates, diálogos (Direito, p. 3)*

- **Apreciativas** – Traduzem, pautadas no mundo subjetivo, uma avaliação/julgamento de caráter mais individual, por meio por meio de adjetivos ou advérbios que indicam grau valorativo (positivo ou negativo)

*Eu acho que é de fundamental importância a gente compreender, né? essa dimensão da oralidade, é, de forma mais criteriosa, né? (Direito, p. 6)*

À medida que os conceitos apresentados servem de embasamento para a discussão dos dados de análise, valemo-nos do ponto de vista defendido por Velloso-Leitão, no sentido de que

*[...] a articulação entre determinadas instâncias de uma mesma categoria de análise por vezes é tão intensa e fluida que não se consegue separar claramente uma da outra, como o caso das modalizações. Isso se dá devido à interpretação que o pesquisador desenvolve, a partir de um ponto de vista que nem sempre é o do outro, mesmo com o contexto delimitado e estruturado ao longo do trabalho de pesquisa. (Velloso-Leitão, 2019, p. 93)*

Portanto, em nossa análise, observamos as categorias aqui apresentadas, fundamentadas em nosso olhar, direcionado aos dados, no sentido de propor um diálogo aberto a novas investigações. No próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, antes de seguir com a discussão acerca das entrevistas realizadas com os docentes colaboradores da pesquisa.

## 4 CAMINHO METODOLÓGICO

O caminho para compreender a realidade é perpassado por dúvidas, questionamentos, reflexões e discussões. São essas ações que permitem ao pesquisador construir a base para, pelo fazer científico, intervir no meio. Não se trata de um fazer independente, mas de um agir que se desenvolve numa rede de inter(ações). Em meio a esse contexto, quando propomos a pesquisa aqui desenvolvida, inserimo-nos nessa rede, com o propósito de participar ativamente na compreensão da realidade do espaço no qual estamos inseridos: o meio acadêmico. O olhar para o espaço acadêmico se torna ainda mais complexo quando compreendemos que ele abraça todo o contexto social, refletindo o que acontece lá fora e produzindo respostas e retornos para as necessidades da sociedade. Assim,

De todos os modos, a atividade da pesquisa é reconhecida como a razão fundante da vida acadêmica, de tal sorte que a função docente dela decorreria, e mesmo a influência sobre a realidade circundante a suporia. Como a realidade social não é evidente, nem se dá à luz com facilidade, sendo muito diferente o que aparece à primeira vista e o que encontramos na profundidade, pesquisar carece de método (Demo, 1995, p. 11).

Visando enredar os aspectos que constituem a profundidade da realidade social, as pesquisas empreendidas na área da Linguística Aplicada buscam, de forma significativa, a investigação do trabalho do professor, na tentativa de compreender as relações que se estabelecem no meio educacional. Evidencia-se, nesse aspecto, a complexidade que cerca tais relações, que, por envolverem sujeitos diversos e condições de produção variadas, transformam-se constantemente, constituindo, desse modo, uma fonte inesgotável de investigação.

Nas palavras de Paiva (2019, p. 8), a pesquisa em Linguística Aplicada “não se limita a resolver problemas. Ela busca mesmo é compreender a realidade”. Nesse contexto, o paradigma interpretativista que direciona a nossa pesquisa sustenta que a observação do mundo não pode se dar de forma independente das práticas sociais, uma vez que atuam de modo decisivo na constituição do objeto analisado. Assim, a compreensão dessas práticas é o ponto de partida para alcançarmos os objetivos previstos em nossa pesquisa, por meio da análise das relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é uma atividade que situa o observador no mundo, uma vez que

Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

Nessa perspectiva, para o desenvolvimento desta pesquisa exploratória, de cunho qualitativo-interpretativista, inicialmente, visando compor a parte documental da pesquisa, coletamos o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) dos cursos de Letras, Jornalismo e Direito, da UFPB, nos quais observamos a seção que descreve as habilidades e competências exigidas dos alunos, no processo de formação acadêmica, bem como as ementas das disciplinas propostas para o currículo. Destacamos, dentre as habilidades, as que estão voltadas para o desenvolvimento do aspecto oral da língua nas três áreas e buscamos, nas ementas, aspectos relacionados ao trabalho com a oralidade e os gêneros orais.

Os documentos foram coletados nas páginas institucionais da coordenação de cada curso. Quanto à publicação, o PPC do curso de Direito teve sua versão publicada em 2010. Em 2019, a Resolução N° 19/2019<sup>19</sup> trouxe algumas alterações previstas para o curso da Unidade de Santa Rita-PB, que funciona como uma extensão do Campus I – João Pessoa. No entanto, um novo documento com o ementário das disciplinas não foi publicado. Portanto, utilizamos como base para nossa análise o ano de 2010. O do curso de Jornalismo está em vigor desde 2016 e o de Letras tem a publicação mais recente em 2019.

No que concerne à etapa mais prática da coleta dos dados<sup>20</sup>, contamos com a colaboração de docentes e discentes dos três cursos. Nesse momento de realização da pesquisa, foi necessário reestruturar o planejamento inicial da coleta, que já havia sido pensado em forma de aplicação presencial, para a modalidade virtual, tendo em vista o contexto social vivenciado pelo distanciamento em virtude da pandemia de COVID-19. Desse modo, tanto os questionários quanto as entrevistas se deram de forma *online* (os questionários via Google Forms e as entrevistas gravadas em reunião do Google Meet).

Não obstante, esse fator se mostrou como um obstáculo para a obtenção dos dados, uma vez que foi necessário fazer contato, mais de uma vez, com as coordenações de curso para solicitar a intermediação no envio do *link* aos alunos e professores. Devido a isso, obtivemos

---

<sup>19</sup> Altera a Resolução n°. 62/2011 do CONSEPE/UFPB, que estabelece o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Direito (DCJ) da Unidade do CCJ, no município de Santa Rita-PB, e dá outras providências.

<sup>20</sup> Antes da realização da coleta dos dados, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética, sendo aprovado sob o parecer n° 4.478.266; CAAE: 40074020.1.0000.5188

uma baixa adesão de respondentes aos questionários. Com relação às entrevistas realizadas com os docentes, também encontramos certa dificuldade no retorno dos convites enviados via e-mail. Nesse contexto, a impossibilidade de um contato presencial acabou acarretando um aumento no prazo previsto para a geração dos dados, bem como um número reduzido de colaboradores.

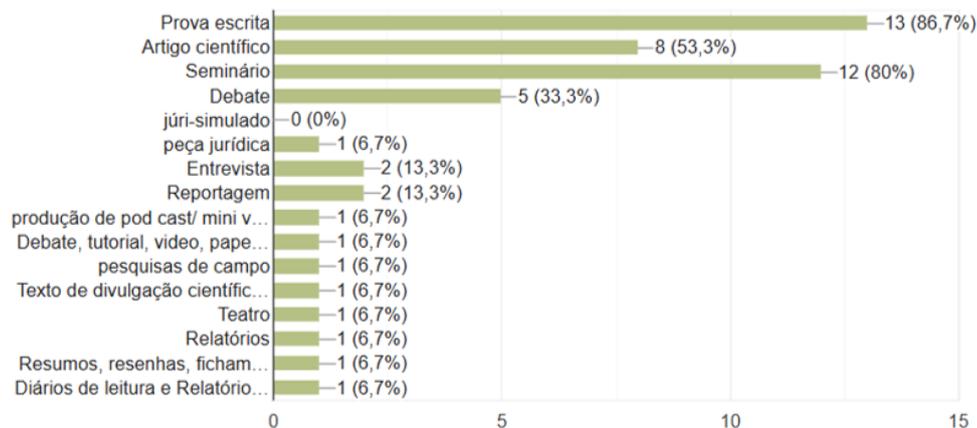
Aplicamos, de início, um questionário com os professores e um com os alunos, a fim de fazer um mapeamento dos gêneros orais mais recorrentes nessas áreas e em quais situações costumam ser utilizados. Os questionários compostos por questões objetivas e subjetivas<sup>21</sup> foram disponibilizados aos colaboradores por meio da plataforma Google Forms<sup>22</sup>. Um total de 15 professores (sendo 8 do curso de Letras, 3 de Direito e 4 de Jornalismo) e 29 alunos (17 do curso de Letras, 6 de Direito e 6 de Jornalismo) responderam às questões propostas, permitindo-nos acesso às informações mais gerais acerca dos gêneros orais produzidos nas três áreas, considerando-se as situações formativas a que estão associados.

Os gráficos a seguir apresentam as opções de escolha selecionadas pelos colaboradores, no mapeamento dos gêneros, dentre os quais se destacam a prova escrita, o seminário e o artigo científico:

### Gráfico 1 - Gêneros avaliativos – Questionário docentes

Quais são os gêneros utilizados para verificar a aprendizagem dos alunos em suas aulas/disciplinas? \*Especifique algum que não esteja listado, caso ocorra.

15 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

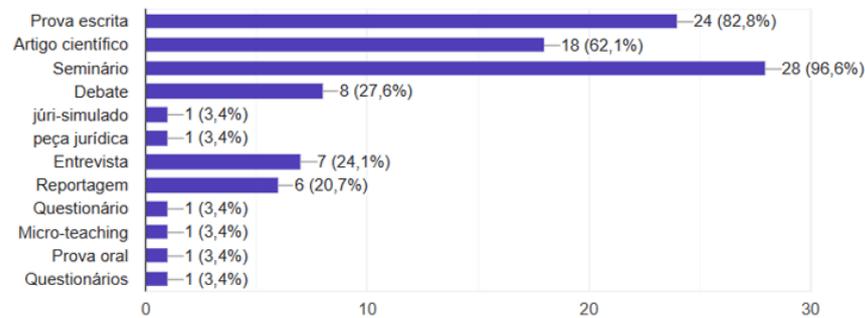
<sup>21</sup> Todas as questões utilizadas nos questionários aplicados com os docentes e discentes constam nos apêndices do trabalho.

<sup>22</sup> No questionário, antes do acesso às questões, foi disponibilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a todos os colaboradores da pesquisa.

## Gráfico 2 - Gêneros avaliativos – Questionário discentes

Quais os gêneros utilizados com mais frequência nas atividades e avaliações das disciplinas já cursadas e ainda em curso em sua graduação? \*Especifique algum que não esteja listado, caso ocorra.

29 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

A recorrência dos três gêneros nos dois gráficos evidencia aqueles mais tipicamente utilizados em avaliações acadêmicas, nas diversas áreas de conhecimento, com destaque para o seminário enquanto gênero oral. Feito o panorama inicial, que forneceu essa visão ampliada, optamos, ainda, pela realização de uma entrevista semiestruturada gravada, a fim de ter um acesso mais direto à materialização dos textos-discursos produzidos oralmente pelos docentes, acerca das concepções construídas no processo de ensino e aprendizagem desses gêneros. Três professores (1 de cada área) foram convidados a participar da entrevista, com foco em investigar as suas percepções quanto ao trabalho com a oralidade acadêmica, bem como as orientações oferecidas aos alunos e os critérios utilizados para avaliá-los, considerando o letramento acadêmico pelo qual os alunos devem passar para a aprendizagem dos gêneros orais, diante da necessidade de ocupar um espaço no meio universitário e profissional.

No Quadro 3, apresentamos uma breve caracterização dos colaboradores<sup>23</sup>, baseado em excertos das respostas das entrevistas realizadas:

<sup>23</sup> Foram escolhidos pseudônimos para preservar a identidade dos colaboradores.

**Quadro 3** – Caracterização dos colaboradores

Direito	Davi	Professor do departamento de ciências jurídicas, desde 2009; tenho uma especialização em direitos humanos, que é pelo CCHLA, e meu mestrado é em direito, no programa de pós-graduação de direito. E meu doutorado que estou finalizando, também. Atualmente eu dou aula em uma matéria chamada direito dos grupos socialmente vulneráveis.
Jornalismo	Jade	Eu tenho a licenciatura curta em português. Depois eu fiz comunicação social, com habilitação em jornalismo. Enquanto docente, eu fiz um mestrado em biblioteconomia na UFPB, onde a minha dissertação eu trabalhei com os Jornais da década de 80 do jornal Correio da Paraíba. O meu doutorado eu fiz na PUC do Rio Grande do Sul. E o meu pós-doutorado, de um ano, que eu fiz aqui na UFRN. Só atuo hoje no curso de jornalismo da UFPB.
Letras	Léo	Sou graduado em Letras Português e Letras Inglês pela Universidade de Brasília. Sou mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. Sou doutor em Linguística também pela universidade de Brasília, e atualmente atuo no curso de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba.

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando nosso contexto de investigação, a opção por utilizar mais de um método para a coleta dos dados (documentos – PPC's, questionários e entrevistas) permite desenvolver um olhar para o conjunto de informações pelo processo de triangulação e reafirma uma característica muito recorrente da pesquisa qualitativa, uma vez que, conforme defende Flick (1998), o foco na pesquisa qualitativa possui uma multiplicidade de métodos. Nesse sentido, com base no que Flick propõe, Denzin e Lincoln (2006) reiteram que:

[...] o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão. A realidade objetiva nunca pode ser captada. Podemos conhecer algo apenas por meio das suas representações. A triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, mas uma alternativa para a validação (Denzin; Lincoln, 2006, p. 19)

Nesse sentido, os PPC's oferecem um suporte documental e institucional por meio do que está posto como orientação aos docentes sobre objetivos a serem alcançados, habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. Por outro lado, os questionários municiam uma visão mais ampla desse processo pelo ponto de vista dos alunos e professores em relação ao que acontece na prática formativa. No entanto, as informações dos questionários não são suficientes para analisarmos as concepções desveladas nos aspectos linguísticos-discursivos de forma mais aprofundada, o que foi proporcionado pelas entrevistas orais realizadas com os docentes.

Para melhor direcionar o processo de desenvolvimento da etapa de entrevista, ela foi realizada de forma semiestruturada com base nos seguintes tópicos e questões:

**Quadro 4** – Perguntas elaboradas para a entrevista semiestruturada

**Gêneros orais**

- Quais gêneros costuma utilizar para avaliar a aprendizagem dos alunos?
- Quais os critérios de escolha na seleção desses gêneros no processo de ensino?

**Prática de ensino do oral**

- Como é conduzida?
- Há um direcionamento quanto à estrutura e desenvolvimento dos gêneros?

**Crítérios de avaliação**

- Como são pensados e aplicados?
- Os alunos têm conhecimento acerca dos critérios utilizados? Esses critérios são apresentados para eles?

**O oral no currículo**

- O que consta de oralidade no currículo é suficiente?
- Há materiais para o ensino dos gêneros orais?
- Deveria haver uma disciplina específica?

**Desenvolvimento das habilidades orais pelos alunos**

- De uma forma geral, como compreende/observa a participação dos alunos e o desenvolvimento das habilidades nas atividades que envolvem a oralidade?

**Papel da oralidade na formação**

- Qual o valor acerca do papel exercido pela oralidade na formação dos futuros profissionais?

Fonte: Elaboração da autora

É importante destacar que, no percurso da pesquisa, as questões que guiaram as entrevistas só foram elaboradas após a aplicação dos questionários, com base nas necessidades constatadas nos dados fornecidos pelos colaboradores. Não por acaso, “a triangulação é um elemento crítico na prática da ciência social. Acrescentar uma camada de dados a outra leva a construir um edifício confirmatório” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 127).

De acordo com Lin,

Enquanto as abordagens positivistas se concentram em estabelecer relações de causa e efeito entre diferentes variáveis, as abordagens interpretativas focam na compreensão do propósito e do significado dos atores sociais e das ações sociais (Lin, 2015, p. 25, tradução nossa)<sup>24</sup>.

Nesse contexto, na análise dos dados, buscamos compreender as concepções acerca da oralidade acadêmica, bem como observamos os gêneros orais que são incorporados à atividade pedagógica e concebidos pelos agentes envolvidos nas práticas letradas na universidade à luz dos conceitos do ISD. Para além do suporte teórico, o ISD nos conduz metodologicamente, na organização descendente do caminho de análise dos dados. Assim, consideramos um contexto mais amplo, em que situamos os cursos enquanto culturas disciplinares (Hyland, 2004) que assumem práticas específicas dentro do ambiente de formação acadêmica, antes de nos debruçarmos sobre as categorias de análise dos aspectos linguísticos, que, por sua vez, remetem-nos ao contexto de produção dos textos-discursos, baseado nas concepções construídas pelos docentes, responsáveis pela mediação das práticas em situação de letramento acadêmico.

Com base na proposta do ISD, para a análise dos dados das entrevistas, elencamos conteúdos temáticos (CT) que orientaram nossa discussão no capítulo seis: CT1 – O agir docente no trabalho com os gêneros orais; CT2 – Atividades de oralidade e gêneros orais; CT3 – Critérios de avaliação e as dimensões ensináveis. Nesse contexto, estabelecemos um diálogo com os conceitos cunhados pela ergonomia francesa (Amigues, 2004), dentre os quais destacamos as regras de ofício, as prescrições, as ferramentas e o(s) coletivo(s) de trabalho, na medida em que organizam a ação docente na situação de trabalho com a oralidade nas diferentes culturas disciplinares.

Por fim, o último capítulo da tese é destinado a uma proposta que atende aos princípios de didatização do ISD. Após a análise dos dados, refletimos acerca da proposta das dimensões

---

<sup>24</sup> “While positivist approaches focus on establishing cause-and-effect relationships between different variables, the interpretive approaches focus on understanding the purpose and meaning of social actors and social actions”.

ensináveis. Com base nesse conceito, propomos o de dimensões avaliáveis para direcionar os critérios que podem ser adotados pelos docentes para avaliar e orientar os estudantes no processo de trabalho com a oralidade e os gêneros orais.

Chegando ao final da apresentação do caminho metodológico seguido para o desenvolvimento desta pesquisa, o Quadro 5 traz uma síntese dos objetivos, dos dados de análise e do aporte teórico/categorias de análise relacionados ao longo de nosso texto:

**Quadro 5** – Relação entre objetivos, teoria e dados de análise

<b>Objetivo</b>	<b>Diálogo teórico</b>	<b>Dados do corpus</b>	<b>Categoria de análise do ISD</b>
Analisar, nas práticas formativas dos cursos de Direito, Jornalismo e Letras da UFPB, o espaço destinado ao trabalho com a oralidade e os gêneros orais acadêmicos.	Cultura disciplinar	PPC's dos cursos; Entrevistas	Contexto macro de produção
Investigar a concepção dos docentes em relação à oralidade e abordagem dos gêneros orais na prática de ensino.	Gêneros; Ergonomia Francesa	Questionários; Entrevistas	Conteúdo temático; Modalizações; Vozes
Discutir as dimensões ensináveis para o trabalho com a oralidade acadêmica nos cursos de Direito, Jornalismo e Letras.		Entrevistas	Capacidades de linguagem
Apresentar, por meio de uma proposta didática, dimensões ensináveis para o trabalho com os gêneros orais acadêmicos.			Capacidades de linguagem

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

No próximo capítulo, iniciamos a discussão dos dados coletados, dentro da proposta de análise descendente do ISD. Inicialmente, situamos os cursos de Letras, Jornalismo e Direito enquanto espaços de formação, caracterizando-os pela noção de cultura disciplinar, proposta por Hyland (2004).

## 5 DIREITO, JORNALISMO E LETRAS: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

O fato de investigarmos o trabalho com a oralidade em três áreas distintas conduz nosso olhar para diferentes espaços de formação. Nesse contexto, o diálogo com o conceito de cultura disciplinar (Hyland, 2004) ajuda a compreender e caracterizar as práticas de linguagem assumidas pelos membros em cada comunidade discursiva no espaço da formação acadêmica, construindo o nosso contexto macro de análise, que dará suporte para a compreensão dos aspectos linguísticos nos textos-discursos produzidos pelos colaboradores.

Ao longo deste capítulo, contemplamos o objetivo de analisar, nas práticas formativas dos cursos de Direito, Jornalismo e Letras da UFPB, o espaço destinado ao trabalho com a oralidade e os gêneros orais acadêmicos, primeiro objetivo específico desta pesquisa. Para tanto, elegemos como *corpus* de análise os PPCs dos cursos, documentos nos quais estão descritas as informações a respeito da organização curricular, bem como as habilidades e competências profissionais a serem desenvolvidas ao longo da formação. Na caracterização das três culturas disciplinares, a discussão contempla também alguns excertos das entrevistas realizadas com os docentes, colaboradores da pesquisa.

A seguir, traçamos um panorama dos estudos de Hyland, acerca da cultura disciplinar, antes de nos debruçarmos sobre os dados dos documentos.

### 5.1 Cultura disciplinar

O ambiente da academia se constitui enquanto um espaço rico de produção de conhecimento pelo qual circulam grupos diversos. Para além da separação do espaço físico em blocos que reúnem cursos afins e, ao mesmo tempo, separam áreas distintas, a forma como se constrói a produção científica é peculiar a cada comunidade, e isso se reflete no uso que se faz da linguagem nesses espaços de formação. Para Hyland (2004), por meio das palavras, os acadêmicos se envolvem em uma rede de associações sociais e profissionais. Portanto, a produção acadêmica tanto carrega traços que são próprios de uma comunidade quanto permite a interação e o reconhecimento entre seus membros, de modo que reflete e revela comportamentos e crenças constituintes de cada grupo.

De acordo com Hyland (2004), longe de ser uniforme e monolítico, o discurso acadêmico resulta de múltiplas estratégias que visam convencer os pares pelas práticas retóricas validadas dentro de um grupo específico. Nesse sentido, para definir esses grupos, o autor apresenta a ideia de práticas ou culturas disciplinares, entendendo que “cada disciplina pode ser vista como uma tribo acadêmica (Becher, 1989) com suas normas particulares, nomenclatura,

corpos de conhecimento, conjuntos de convenções e modos de investigação que constituem uma cultura separada (Bartholomae, 1986; Swales, 1990)”<sup>25</sup> (Hyland, 2004, p. 8). Assim, dentro de cada cultura, os membros desenvolvem ações comuns e dialogam entre si por meio dos textos-discursos produzidos para circular entre eles, de modo que há limites que definem o que será aceito e validado como produção acadêmica em cada comunidade. Portanto,

[...] no nível da comunidade, os acadêmicos escrevem como membros do grupo. Adotam práticas discursivas que representam um entendimento autorizado do mundo (e como ele pode ser percebido e relatado) que atua para reforçar as convicções teóricas da disciplina e seu direito de validar o conhecimento (Hyland, 2004, p. 17, tradução nossa)<sup>26</sup>.

Se os textos revelam e materializam aspectos disciplinares, com reflexos do contexto profissional dos produtores/membros da comunidade discursiva, há áreas de conhecimento nas quais não apenas a produção escrita, mas também a oral manifesta traços mais específicos e característicos de cada cultura, sendo o uso da oralidade uma exigência para a efetiva atuação na carreira. Compreendemos, no âmbito desta pesquisa, três diferentes culturas disciplinares, instituídas entre os membros dos cursos de Direito, Jornalismo e Letras. Nos três contextos, observamos a necessidade de os estudantes estarem inseridos em práticas orais efetivas, tendo em vista as dinâmicas que delineiam cada campo profissional. Nessa perspectiva, o discurso acadêmico produzido nessas culturas é constantemente perpassado por variados gêneros orais. Desse modo, fundamentados na ideia de Hyland (2004, p. 1) de que os textos são a “essência vital da academia”<sup>27</sup>, compreendemos que, por meio dos textos escritos e orais, os membros das disciplinas validam o conhecimento acadêmico.

Os gêneros, nesse contexto, estabilizam as experiências entre os membros de uma comunidade discursiva, estabelecendo uma regularidade enquanto modelos disponíveis para serem acessados. Assim, uma cultura disciplinar utiliza gêneros específicos para responder as suas necessidades comunicativas. No caso dos três cursos mencionados, como já dissemos anteriormente, a construção da competência profissional conduz à necessidade de uma produção oral mais direcionada e específica, se os pensarmos em relação a cursos de outras áreas de conhecimento, mais experimentais ou laboratoriais.

<sup>25</sup> “Each discipline might be seen as na academic tribe (Becher, 1989) with its particular norms, nomenclature, bodies of knowledge, sets of conventions and modes of inquiry constituting a separate culture” (Bartholomae, 1986; Swales, 1990)

<sup>26</sup> “At the Community level, academics write as group members. They adopt discursual practices that represent an authorised understanding of the world (and how it can be perceived and reported) which acts to reinforce the theoretical convictions of the discipline and its right to validate knowledge.”

<sup>27</sup> “These texts are the lifeblood of the academy.”

Nesse sentido, a construção de um currículo formativo é direcionada pelos traços da cultura disciplinar que orienta cada curso, conduzindo a definição dos objetivos a serem alcançados e das habilidades que precisam ser desenvolvidas, como veremos a seguir, na análise dos PPCs dos cursos.

## 5.2 O espaço da oralidade e dos gêneros orais nos cursos de Direito, Jornalismo e Letras

Para compreender os aspectos que constituem a formação curricular dos cursos que estamos investigando, recorreremos ao PPC, que é um documento institucional no qual estão descritas as principais informações a respeito de como cada curso se organiza. Os PPCs dos três cursos evidenciam, entre as habilidades e competências que os graduandos devem desenvolver ao longo da formação, aspectos voltados para o uso da linguagem oral e escrita, como é possível observar no recorte trazido no Quadro 6:

**Quadro 6** - Habilidades e competências previstas no PPC

<b>Curso</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Direito</b>	- realizar operações mentais embasadas numa reflexão crítica das idéias, de implementar uma construção argumentativa com coerência e consistente fundamentação, de <b>usar adequadamente a linguagem oral e escrita, em consonância com a linguagem técnico-jurídica</b> e também de desenvolver com desembaraço a sociabilidade e a capacidade de iniciativa. (Universidade Federal da Paraíba, 2010, p. 17) <sup>28</sup>
<b>Jornalismo</b>	<b>Competência gerais</b> f) dominar a <b>expressão oral e a escrita</b> em língua portuguesa; j) saber utilizar as tecnologias de informação e comunicação; <b>Competências pragmáticas</b> d) organizar pautas e planejar <b>coberturas jornalísticas</b> ; e) formular questões e <b>conduzir entrevistas</b> ; n) dominar linguagens midiáticas e formatos discursivos, utilizados nos processos de produção jornalística nos <b>diferentes meios e modalidades</b>

<sup>28</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro de Ciências Jurídicas. Coordenação de Direito Santa Rita. **Item 1:** Projeto Pedagógico de Curso Direito UFPB. João Pessoa, 2010. Disponível em: <http://www.ccj.ufpb.br/cdsr/contents/documentos/legislacao/item-1-projeto-pedagogico-de-curso-direito-ufpb.pdf/view>. Acesso em: 20 set. 2022.

	tecnológicas de comunicação. (Universidade Federal Da Paraíba, 2016, p. 11-12) <sup>29</sup>
<b>Letras</b>	2. refletir sobre a importância do <b>domínio da linguagem (em suas várias formas de manifestação e registro)</b> como fundamental não apenas para a interação social, mas também para o julgamento crítico das relações sociais e do contexto em que está inserido, sendo capacitado para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando a sua formação como agente produtor e não mero transmissor do conhecimento.  6. ler, analisar e produzir textos em <b>diferentes linguagens</b> , em diferentes variedades da língua e em diferentes contextos. (PPC Universidade Federal Da Paraíba, 2019, p. 11) <sup>30</sup>

Fonte: Documentos coletados no site da instituição

Os documentos dos cursos de Direito e Jornalismo destacam o uso da expressão/linguagem oral entre as habilidades previstas a serem desenvolvidas ao longo da formação. Para o curso de Direito, destacamos a expressão “usar adequadamente”, compreendendo que essa linguagem precisa estar adequada ao contexto determinado pela cultura disciplinar, já que a linguagem técnico-jurídica define termos específicos para a área. No de jornalismo, observamos um maior detalhamento quando são postas as competências, já que alguns gêneros do exercício profissional do jornalista são destacados (entrevistas, pautas e coberturas jornalísticas).

No PPC do curso de Letras, diferente dos outros dois, não observamos, de forma explícita na descrição das habilidades, o termo “oral”, entretanto, consideramos que ele é abrangido na ideia de “várias formas de manifestação e registro” e “diferentes linguagens”. Depreende-se o papel desempenhado pela oralidade e uso dos gêneros orais na formação desses futuros profissionais, de modo que esses aspectos destacados, e a forma como estão postos, reforçam a necessidade de formar para o oral.

<sup>29</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro de Comunicação, Turismo e Artes. Coordenação de Jornalismo. **PPC 2016: Jornalismo**. João Pessoa, 2016. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/cj/contents/documentos/matriz-nova/ppc-2016-jornalismo.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

<sup>30</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Coordenação de Letras. **PPC: Projeto Pedagógico do Curso de Letras**. João Pessoa, 2019. Disponível em: <http://cchla.ufpb.br/ccl/contents/menu/documentos-1/ppc-projeto-pedagogico-do-curso-de-letras-2006>. Acesso em: 20 set. 2022.

Esse teor formativo deve ser desenvolvido nas disciplinas disponibilizadas ao longo do curso. Nesse sentido, ainda com relação aos PPCs, esses documentos determinam as disciplinas que compõem o currículo de cada curso, apresentando uma ementa para cada uma delas. Na análise desses textos, buscamos identificar a presença de algum apontamento referente aos gêneros orais ou à atividade de oralidade. Entre as 57 disciplinas (obrigatórias e optativas), descritas no PPC para o curso de jornalismo, 5 contemplam aspectos de oralidade na ementa. Das 62 descritas no PPC de Letras, também identificamos 5 disciplinas que estabelecem alguma relação com a nossa busca. Já para o curso de Direito, em que estão descritos 87 componentes curriculares, não se localizou alguma disciplina que aborde os aspectos relativos ao trabalho com oralidade.

No Quadro 7, estão descritas as ementas dos cursos de Letras e Jornalismo:

**Quadro 7 – Ementas das disciplinas descritas no PPC**

<b>Letras</b>	
<b>Componente curricular</b>	<b>Ementa</b>
Metodologia	Metodologia da pesquisa científica. Princípios éticos envolvidos no trabalho científico. Técnicas de trabalho de campo. A normatização, a escritura e a <b>apresentação oral de um trabalho científico</b> . O trabalho monográfico: orientação metodológica.
Prática de leitura e produção de textos	Discussão sobre concepções de leitura, escrita, gêneros e tipos textuais. Estudo dos elementos de textualização. <b>Leitura, compreensão, análise crítica e produção (oral e escrita) de gêneros variados.</b>
Prática de leitura e produção de textos acadêmicos	Estudo e prática de leitura e produção de textos científicos relevantes para o desempenho das atividades acadêmicas: resumo, resenha, artigo, projeto, relatório, <b>seminário</b> e monografia.
Leitura, produção textual e ensino	O lugar das teorias do texto e do discurso no ensino da Língua Portuguesa. Estudo das práticas sociais de leitura, <b>oralidade</b> e escrita e suas implicações para o ensino. <b>A prática de produção e avaliação de textos orais e escritos no Ensino Fundamental e Médio.</b>
Literatura medieval	<b>Oralidade e performance na cultura medieval.</b> Visão panorâmica das diversas modalidades literárias do período medieval: cantigas trovadorescas, fabliaux, lais, bestiários, canções de gestas, poesia mística, crônicas, autos e farsas etc. Estudo da produção literária medieval de autoria feminina. Neotrovadorismo e o estudo de obras das literaturas de Língua Portuguesa que apresentam marcas do medievo em sua composição.

<b>Jornalismo</b>	
Leitura, redação e expressão oral em jornalismo	Estudos dos aspectos linguísticos, textuais, discursivos e pragmáticos fundamentais à <b>leitura e prática de gêneros textuais orais, escritos e/ou multimodais aplicados ao campo do jornalismo</b> . Linguística textual. Análise do discurso aplicada ao campo midiático. Coesão e coerência textuais. Fonologia, morfologia e sintaxe aplicadas ao discurso jornalístico. A linguagem jornalística e sua estrutura: características e potencialidades. Linguagens jornalísticas e linguagem literária: arte, técnica, realidade e ficção.
Oficina de radiojornalismo	A linguagem radiofônica e radiojornalismo. Os formatos radiofônicos aplicados ao radiojornalismo. <b>Os processos de produção em radiojornalismo</b> – planejamento, equipe, captação e emissão. (A webrádio) Possibilidades do radiojornalismo face às inovações tecnológicas.
Planejamento e produção em radiojornalismo	O planejamento em Radiojornalismo: coberturas, reportagens especiais, documentários radiofônicos. <b>Formatos e possibilidades de expressão do jornalismo no rádio e em mídia sonora</b> . A equipe. As ferramentas do produtor. Etapas de produção.
Oficina de telejornalismo	Redação e edição de telejornais: o texto, a imagem e o som. <b>Reportagens externas diretas ou gravadas</b> . Script de telejornais. Noções técnicas: filmagens em externas e estúdio; gravação de som; espectro eletromagnético. Sistemas de transmissão: microondas, satélites, tv a cabo, tv digital terrestre. <b>Produção, realização e pós-produção de programas jornalísticos na televisão</b> . Produção experimental de programas de telejornalismo. <b>Realização de documentário audiovisual jornalístico</b> .
Atividades jornalísticas em radiojornalismo	<b>Planejamento e execução de reportagens</b> para jornalismo de rádio e webradialismo

Fonte: Documentos coletados no site da instituição<sup>31</sup>

Entre as disciplinas de Jornalismo, apenas a primeira destaca de forma explícita os “gêneros textuais orais”. No entanto, contemplamos as demais em nosso quadro, por considerar

<sup>31</sup> Cf. Universidade Federal da Paraíba (2010; 2016; 2019)

que a oralidade está inerente às atividades que devem ser realizadas para cumprir as ações previstas nas ementas. O curso de Letras, apesar de não ter deixado esse elemento marcado nas habilidades, é o que aborda de forma mais incisiva os gêneros orais, e os aspectos a eles relacionados, na descrição dos componentes curriculares, contemplando ações de leitura, produção e análise textual. É importante destacar que cada professor elabora um plano de curso para a disciplina que irá ministrar, baseado na ementa posta no PCC. Portanto, a depender das concepções e forma de trabalho de cada docente, os planos de curso podem ou não contemplar os aspectos da oralidade, independentemente de eles estarem ou não previstos no documento.

No entanto, a presença da informação, de forma textualizada na descrição de cada disciplina, revela a necessidade de abordagem dos aspectos orais no trabalho a ser desenvolvido. Nesse sentido, cabe destacarmos o número restrito, considerando a dimensão ampla da estrutura curricular, de ementas que abrem espaço para a oralidade, sobretudo no curso de Direito, no qual não há nenhum direcionamento para esse aspecto, apesar de o documento pontuar, entre as habilidades para a formação acadêmica, o “uso adequado da linguagem oral”. Desse modo, se não há um direcionamento, as ações dos docentes ficam soltas, e isso se reflete na ausência de uma sistematização para o trabalho com a oralidade, que identificamos na análise das entrevistas, conforme veremos no próximo capítulo.

Nesse contexto, em diálogo com Magalhães e Mattos,

Defendemos que a formação envolva não apenas um profundo conhecimento sobre oralidade, fala e sua didatização, como também propicie a inserção dos graduandos em práticas sociais orais, a fim de que a licenciatura seja perpassada tanto pela reflexão sobre oralidade, quanto pela participação efetiva em atividades coletivas de linguagem (Magalhães; Mattos, 2021, p. 228)

As autoras, quando fazem essa afirmação, consideram apenas o curso de licenciatura em Letras. Porém, no espaço em que estamos investigando, ampliamos essa necessidade para as áreas de Direito e Jornalismo. É fundamental incluir as ações que envolvem o trabalho com os gêneros orais no currículo acadêmico, bem como ampliar as que já são destinadas a essa atividade, inserindo os alunos em práticas efetivas de oralidade ao longo da formação.

Diante do que temos discutido até aqui, não se pode pensar a emergência do trabalho com os gêneros sem considerar o lugar no qual eles se inserem, uma vez que cada curso constitui uma cultura disciplinar com necessidades comunicativas específicas. Com relação ao curso de Direito, de acordo com as informações do PPC,

O formando do curso de Direito estará apto a assumir as diversas profissões jurídicas, tais como Advocacia, Ministério Público e Magistratura. O profissional do Direito deve estar pronto para atuar como uma pessoa capaz de representar e defender a sociedade e seus interesses, em qualquer instância, juízo ou tribunal, tendo uma visão humanista e crítica do fenômeno jurídico. (Universidade Federal da Paraíba, 2010, p. 17).

Na área do Direito, na qual estão em pauta os interesses sociais, na atribuição das diversas funções que podem assumir, os profissionais se deparam com gêneros específicos para lidar com as ações do campo jurídico, tais como leis, peças jurídicas, sustentação oral, sentenças, entre outros. A capacidade de construir argumentos está na base da formação jurídica; quer seja oral ou escrito, o texto da área apresenta particularidades linguísticas que devem ser dominadas pelos profissionais. Trata-se de uma prática validada entre os membros, e que deve ser introduzida ao longo da formação acadêmica.

No Excerto 1, o professor Davi destaca, quando questionado acerca do papel exercido pela oralidade na formação dos alunos, a importância de se considerar a dimensão oral, tendo em vista as funções que o profissional de direito irá assumir na sociedade:

#### Excerto 1:

Davi	<p>Eu acho que é de fundamental importância a gente <b>compreender, né? essa dimensão da oralidade, é... de forma mais criteriosa, né?</b> [...] trazer pra vida da universidade, institucionalmente, enquanto matéria, curso, na pesquisa, é... e outros. É... e começar a fazer um acompanhamento mais preciso disso, sabe? <b>Porque a gente não tem esse acompanhamento, né?</b> Então, é... teve, a partir da provocação de vocês, na pesquisa, foi que eu fiquei pensando muito assim, né? [...] de quanto a oralidade está presente, né? no nosso curso, de quanto ela é requerida para que os bacharéis que vão se tornar advogados, advogadas, promotoras, enfim, é... tenham essa capacidade de manter um diálogo, né? de buscar soluções, de interpretar o mundo, de falar sobre o mundo, é... que a gente às vezes não consegue enxergar. E... <b>é um valor central. É central para um estudante de direito ter essa capacidade de entender esse universo, entender os seminários, os debates, né?</b> (Apêndice D)</p>
------	--

Fonte: Dados da pesquisa

Destacamos, na fala de Davi, a expressão “valor central”. Por meio dela, o docente atribui à oralidade um papel central na formação do bacharel em direito. No entanto, no início da fala, ele já havia apontado para a necessidade de uma abordagem mais criteriosa da dimensão oral no âmbito da instituição/universidade. Esse posicionamento do professor é reflexo do fato de não termos encontrado, entre as ementas das disciplinas do curso de Direito, um

direcionamento para a abordagem dos gêneros orais, apesar da importância que a oralidade desempenha ao longo da formação. Os gêneros orais pontuados por Davi, no excerto (“seminários” e “debates”), não são próprios da atividade do profissional em direito, o que revela certa generalização, quando o docente aborda a oralidade dentro do curso, e ausência de um trabalho sistematizado no espaço da própria instituição.

Como outro aspecto relacionado à área, foi evidenciada nas entrevistas a ideia de que o profissional do Direito deve compreender os fatos sociais para atuar de forma responsável. Isso se reflete tanto na “linguagem técnico-jurídica” quanto na vestimenta características da área:

**Excerto 2:**

Léo	Então naquele momento alguns critérios precisariam entrar, não é? como por exemplo, a <b>questão do vestuário</b> , que é uma coisa que pro direito, não é? <b>esse povo tem uma, tem essa necessidade da apresentação pessoal</b> , por exemplo, né? É, a questão do uso de alguns <b>termos jurídicos</b> . Isso precisou é, tá nas orientações de como que ia se dar a atividade de oralidade. (Apêndice C)
-----	--

Fonte: Dados da pesquisa

O Excerto 2 foi recortado da fala do professor Léo. Ao longo da entrevista, apesar de ser da área de Letras, o docente também relatou sua experiência em disciplinas ministradas para o curso de Direito. No trecho, Léo chama atenção para os aspectos extralinguísticos, como a questão do vestuário, que é algo relevante na área jurídica. Desse modo, ao destacar a “necessidade da apresentação pessoal”, o docente observa um aspecto característico daquela cultura disciplinar, tal qual os termos jurídicos, que são partilhados pelos membros da comunidade e que precisam ser observados na avaliação da atividade oral.

Portanto, podemos afirmar que o corpo produz o discurso oral e esse discurso, por sua vez, é produto da cultura disciplinar na qual ele circula. Para Hyland, “os textos oferecem uma janela sobre as práticas e crenças das comunidades para as quais elas têm significado” (2004, p. 5)<sup>32</sup>. Embora, ao fazer essa afirmação, o autor considere os textos escritos, cabe inserirmos nessa mesma perspectiva os textos orais.

Na cultura disciplinar do Jornalismo, por sua vez, é possível compreender atividades discursivas distintas, tendo em vista o principal objeto de trabalho nessa área: a notícia. De acordo com o PPC do curso,

<sup>32</sup> “They offer a window on the practices and beliefs of the communities for whom They have meaning”.

O egresso do curso de Jornalismo será um profissional capaz de produzir, analisar e disseminar diversos processos midiáticos, numa perspectiva multidisciplinar, considerando a complexidade do contexto em que tais processos estão inseridos (Universidade Federal da Paraíba, 2016, p. 10).

Diante disso, para preparar o profissional desejado, é necessário confrontá-lo com esse universo multidisciplinar, uma vez que a produção do discurso no campo do Jornalismo se dá de modo muito mais imediatista, em relação aos demais, já que tem como base os acontecimentos sociais que se constroem e renovam a todo instante. Em torno do acontecimento, portanto, dialogam os gêneros da comunicação, como a entrevista, reportagem, produção de vídeos ou *podcasts*, entre outros.

Ao tratar da relação entre o jornalista e a construção do discurso, a professora Jade destaca:

**Excerto 3:**

Jade	porque o jornalista faz parte da narrativa. Quando o jornalista, ele está narrando um fato, ele faz parte deste discurso da narrativa. <b>Quando ele fala ele faz parte do discurso</b> , e educar o corpo para a oralidade, no campo do jornalismo é muito importante porque, de repente, o seu corpo ele lhe trai num revirar de olhos [...] <b>Porque o jornalista, aquele profissional, ele é também o discurso, a narrativa do fato social, da roupa que ele vai usar aos gestos.</b> (Apêndice E)
------	---

Fonte: Dados da pesquisa

A fala da docente evidencia a intrínseca relação que se estabelece entre o jornalista e o discurso por ele produzido. Conforme Nascimento (2015, p. 219), “os gêneros orais são ‘multimodais’ porque neles são evidentes distintos modos semióticos para a realização de um único ato comunicativo”. Assim, ao noticiar um fato, de acordo com as colocações de Jade, o corpo do profissional – e nisso ela inclui os aspectos extralinguísticos – também atua na constituição do gênero, de modo que o desenho da oralidade nessa área do conhecimento, em especial, permite a construção da identidade profissional. Portanto, consideramos que a linguagem que circula no campo do jornalismo é muito mais fluida, já que está no espaço do imediatismo dos fatos e precisa ser acessível ao público.

O curso de Licenciatura em Letras, por sua vez, prepara profissionais que devem ser capazes de dominar as várias formas de uso da linguagem, conforme especificado no PPC. Além disso, o documento esclarece que

Faz-se necessário, portanto, partir do pressuposto de que o Curso de Letras – licenciatura em Língua Portuguesa seja direcionado à formação do educador para a atuação tanto na Educação Básica, quanto em outros contextos educacionais, sem que se excluam, entretanto, as possibilidades de atuação em outras funções relativas à área, tais como assessorias a empresas e atividades editoriais, como revisão de texto e produção de material pedagógico (Universidade Federal da Paraíba, 2019, p. 2).

Apesar de também direcionar para outras formas de atuação, como mencionado no trecho citado, o foco principal do curso de Letras é a formação de professores. Desse modo, o profissional da área deve desenvolver as habilidades para atuar por meio da fala. Nessa perspectiva, quando perguntado sobre o papel da oralidade na formação dos estudantes, o professor Léo destaca:

**Excerto 4:**

Léo	nós estamos formando professores e por óbvio <b>esse professor vai ter que estar num gênero, numa situação comunicativa em que a oralidade é essencial, que é a sala de aula.</b> Então, é... só daí já, a gente já tira, né? como é que isso, como é que é importante. É o trabalho de você saber como organizar as ideias, como você vai transmitir uma determinada ideia, o processo da empatia, é... tem todo esse aspecto social, mesmo, da oralidade. (Apêndice C)
-----	--

Fonte: Dados da pesquisa

Nessa área, bem como nas demais licenciaturas, o profissional se utiliza da oralidade para transmitir os conteúdos. Desse modo, ao situar o espaço de trabalho do professor – a sala de aula –, Léo coloca a oralidade como essencial. De acordo com o docente, é necessário saber organizar as ideias para transmiti-las, o que nos remete ao domínio da capacidade discursiva da linguagem, que deve ser promovido ao longo da formação acadêmica.

De acordo com Lousada e Santos, “os gêneros textuais acadêmicos, enquanto instrumentos psicológicos, ao serem de fato aprendidos, podem propiciar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos” (Lousada; Santos, 2021, p. 102). Nessa perspectiva, a fala do professor Léo nos leva a novamente evidenciar a importância do ensino dos gêneros orais para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do futuro profissional. Nesse

contexto, além do domínio do conteúdo, o domínio da habilidade oral é determinante na construção do diálogo dentro do processo de ensino e aprendizagem, e na relação professor/aluno.

No espaço profissional do estudante de Letras, além de instrumento de trabalho, a linguagem oral é também componente didático formativo, de modo que o professor precisa dominá-la para também ensiná-la. Assim, entendemos que a oralidade estrutura a ação em sala de aula, ao mesmo tempo em que orienta o processo de ensino-aprendizagem, o que confere um espaço muito mais amplo de produção.

Nesse sentido, ao situar a nossa pesquisa, estabelecemos a sala de aula do espaço universitário como lugar de formação dos futuros profissionais, uma vez que ela permite o contato com os pares mais experientes e a inserção na cultura disciplinar, conforme discutiremos na próxima seção.

### **5.3 A sala de aula como espaço de formação**

Conforme temos defendido ao longo da discussão, as características próprias de cada área desenham o modo de trabalhar o discurso, o que reflete em gêneros orais específicos no espaço de formação. Uma disciplina é definida não apenas pelos textos que produz, mas por todo o contexto de sua construção social dentro e fora da universidade. Hyland (2004, p. 149), ao discutir a pesquisa e o ensino da escrita acadêmica, defende que “os alunos precisam pesquisar não apenas os principais discursos da profissão; mas também a profissão em si”<sup>33</sup>, o que leva à necessidade de um mergulho no espaço profissional, bem como de uma ponte entre a Universidade e o contexto real de atuação. Nessa perspectiva, a formação acadêmica não pode passar despercebida em relação à realidade da atuação profissional.

A seguir, destacamos um trecho da entrevista da professora Jade, que ressalta o papel da universidade enquanto espaço de formação:

---

<sup>33</sup> “Students need to research not only the profession’s principal discourses, but also the profession itself.”

**Excerto 5:**

Jade	Então, ao <b>utilizar dessa oralidade na formação do estudante, do profissional de jornalismo, é, para mim, é essencial</b> , porque dá a eles a oportunidade deles descortinarem como eles esquematizam o pensamento. <b>E a melhor oportunidade na sala de aula, enquanto eles não estão no mercado.</b> (Apêndice E)
------	---

Fonte: Dados da pesquisa

Em sua fala, a docente destaca o espaço da sala de aula como o lugar de preparação do futuro profissional, onde se deve utilizar do trabalho com a oralidade. Nesse sentido, a inserção do aluno na cultura disciplinar do seu curso requer a interação mútua com os membros mais experientes da comunidade discursiva, uma vez que “cada comunidade discursiva tem maneiras únicas de identificar questões, fazer perguntas, resolver problemas, abordar sua literatura, criticar colegas e apresentar argumentos, e isso torna improvável a possibilidade de habilidades transferíveis”<sup>34</sup> (Hyland, 2004, p. 145). Assim, o estudante, ao se inserir numa nova cultura, participa de ações que são próprias daquele espaço disciplinar e que precisam ser aprendidas e incorporadas a sua prática.

Para Carlino (2014)<sup>35</sup>, esse processo de inserção do aluno na cultura disciplinar requer ações por parte dos docentes e da instituição acadêmica, no sentido de direcionar as práticas letradas em todas as disciplinas ao longo da formação. A autora defende que as atividades de leitura e escrita, e aqui incluímos também as de oralidade, devem atuar como um meio para a aprendizagem e desenvolvimento das competências, e não como um fim em si mesmo. É necessário inserir o aluno em atividades de linguagens próprias de sua formação profissional. Nesse contexto, as atividades orais, conforme pontuado ao longo das entrevistas pelos docentes, funcionam como um instrumento que auxilia o processo formativo.

Nesse sentido, os professores escolhem o gênero/texto, conduzem a aula e delimitam o modo de avaliar. Tudo isso é feito para atender às necessidades de cada disciplina, como é possível verificar por meio da fala do professor Léo, quando questionado a respeito dos critérios que costuma utilizar para avaliar os alunos:

<sup>34</sup> “Each discourse Community has unique ways of identifying issues, asking questions, solving problems, addressing its literature, criticising colleagues and presenting arguments, and these make the possibility of transferable skills unlikely”.

<sup>35</sup> Carlino (2014) utiliza o termo “alfabetização acadêmica” para definir o conjunto de decisões que os docentes devem tomar para ensinar as práticas letradas.

**Excerto 6:**

Léo	Geralmente <b>eu defino os meus critérios de avaliação pela disciplina que eu estou ministrando</b> . Então, por exemplo, é... fundamentos de linguística, é... houve um espaço para colocar o seminário, e aí foi possível é... trabalhar com ele. Já em metodologia, por exemplo, não houve, ou pelo menos eu não encontrei, um momento para que houvesse, é, essa inserção de um, de uma atividade de oralidade, né? Mas isso depende muito. (Apêndice C)
-----	--

Fonte: Dados da pesquisa

Além disso, no espaço de culturas diferentes, a necessidade de adequação dos gêneros ao contexto formativo se torna ainda mais evidente. Na sequência da entrevista com o mesmo docente, há um relato de sua experiência com disciplinas ministradas em outros cursos:

**Excerto 7:**

Léo	Então eu já ministrei aula de língua portuguesa para o curso de direito, por exemplo, e quando eu tive essa experiência, eu coloquei a sustentação oral, <b>porque é... a sustentação oral faz parte da formação do advogado</b> . Então os alunos tiveram que simular ali um, uma espécie de um julgamento, e aí eles tiveram que fazer essa apresentação oral. [...] Eu já ministrei língua portuguesa, também, pra educação física, e aí na educação física a gente fez uma simulação, é, de um congresso, de... é, sobre a educação física em, com profissionais, com trabalhadores braçais. A gente montou um congresso, né? como é... simulação, e todos tinham que trabalhar a respeito desse tema. <b>Então eles montaram pôsteres e tal, e fizeram essa apresentação</b> . Então é isso. Se adapta muito ao curso, a disciplina com a qual eu esteja trabalhando. (Apêndice C)
-----	---

Fonte: Dados da pesquisa

A metodologia assumida pelo professor, conforme destacado em sua fala, revela a preocupação de levar em consideração o contexto profissional na formação dos alunos. A opção por trabalhar sustentação oral no curso de Direito não se dá por acaso, da mesma forma que não seria pertinente utilizar esse mesmo gênero no curso de Letras ou de Educação Física. Isso porque as competências exigidas em cada campo profissional são diferentes, e a “didatização precisa considerar o contexto social de produção e a recepção dos textos” (Dolz; Gagnon, 2015, p. 38).

No caso do curso de jornalismo, por exemplo, há uma necessidade de observar o fato social para descrevê-lo. Assim, a professora revela optar por atividades que trabalhem essa habilidade,

**Excerto 8:**

Jade	Porque o jornalista ele observa, e depois ele tem que descrever, né isso? Então eu faço muito pela profissão. Eu penso muito nisso, eu alio as avaliações e tudo que eu faço na sala de aula com o futuro profissional que ele deve ser, né? (Apêndice E)
------	---

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados analisados até aqui revelam a condição de interdependência entre as necessidades e produtos da cultura disciplinar e a construção do currículo para a formação acadêmica e profissional em cada área. Nessa perspectiva, os cursos que são nosso foco de análise direcionam o urgente trabalho com os gêneros orais, deixando evidente que “ensinar o oral é fazer com que o aluno se exprima corretamente, e exprima claramente suas ideias” (Schneuwly, 2004, p. 131).

No entanto, os excertos destacados revelam que, de uma maneira geral, falta formação/orientação para o trabalho com a oralidade dentro de cada campo disciplinar. Os professores trazem apontamentos mais amplos acerca da importância das atividades orais, mas a abordagem dos gêneros é bem restrita. Observamos uma preocupação em propor ações orais em sala de aula, diante da realidade profissional que o estudante vivenciará após a formação, mas não há uma articulação entre os gêneros específicos de cada profissão e o trabalho efetivado na academia. A nosso ver, essa falta da sistematização no trabalho com a oralidade se deve ademais à ausência ou insuficiência das orientações no currículo acadêmico, conforme verificamos no PPC dos cursos.

Na próxima seção, damos continuidade a essa discussão por meio da análise de outros excertos das entrevistas, que foram organizados com base nos conteúdos temáticos recorrentes na fala dos docentes. Essa organização permite uma compreensão mais objetiva dentro da proposta de análise.

## **6 “AS FORMAS DE SE FALAR, DE SE NARRAR, A GENTE AINDA NÃO DÁ CONTA, NO CAMPO DA LINGUAGEM DE COMO PODE SER”: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA ORALIDADE ACADÊMICA NO AGIR DOCENTE**

Na proposta de análise do ISD, o conteúdo temático é a categoria mais ampliada no processo de interpretação do texto, tendo como foco o agrupamento dos segmentos que dialogam em um mesmo tema. De acordo com Bronckart, são as representações construídas pelos agentes que delineiam as informações que constituem o conteúdo temático. “Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadeador da ação de linguagem” (Bronckart, 2012, p. 97).

Na constituição das entrevistas realizadas, observamos a recorrência de alguns conteúdos temáticos (CT), os quais desvelam as concepções dos docentes acerca do papel e do trabalho com a oralidade dentro dos espaços de formação acadêmica no qual se inserem. No CT1 (O agir docente no trabalho com os gêneros orais), discutimos os elementos que constituem a atuação do professor no contexto do trabalho com as atividades orais; no CT2 (Atividades de oralidade e gêneros orais), observamos a relação entre os conceitos e suas definições, baseado na concepção dos docentes; ao passo que, no CT3 (Critérios de avaliação e as dimensões ensináveis), são apresentados os critérios apontados pelos colaboradores no processo avaliativo.

Esses conteúdos elencados orientam a organização deste capítulo e permitem discutir a concepção dos docentes em relação à oralidade e à abordagem dos gêneros orais na prática de ensino, conforme previsto no segundo objetivo específico proposto para esta tese. As modalidades e as vozes, além das capacidades de linguagem, direcionam o processo interpretativo dos conteúdos temáticos definidos e discutidos ao longo do capítulo.

Diante disso, refletir sobre a prática de ensino do oral é o ponto central em nossa proposta para este capítulo; pensar esse aspecto nos remete às questões que perpassam as ações docentes. Portanto, para atender à demanda de discussão do CT1, estabelecemos um diálogo com alguns conceitos da Ergonomia Francesa (Amigues, 2004), com destaque para os quatro elementos constitutivos do trabalho, como veremos adiante.

## 6.1 O agir docente no trabalho com os gêneros orais

### 6.1.1 A ERGONOMIA FRANCESA

Gerir a classe, elaborar ementas, planejar as aulas, prescrever e orientar atividades aos alunos, bem como elaborar avaliações são ações comuns na profissão do professor. Isso porque a atividade docente, assim como toda atividade humana, desenvolve-se em um contexto socio-histórico, sendo permeada por elementos que a constituem. Desse modo, para melhor compreender as concepções e ações dos colaboradores da pesquisa, reveladas nas entrevistas, recorreremos aos estudos de Amigues (2002; 2004), fundamentados na Ergonomia Francesa.

A ergonomia compreende um conjunto de conhecimentos acerca das relações entre o homem e o trabalho. Dentro desse contexto, Amigues (2002, p. 1) esclarece que “o trabalho do professor consiste, a partir das prescrições que lhe são feitas, em organizar as condições de estudo dos alunos”. Desse modo, em nosso contexto de pesquisa, consideramos que as escolhas metodológicas e ações do professor determinam o espaço destinado às atividades que envolvem a oralidade e os gêneros orais no processo de formação acadêmica.

No entanto, o autor justifica que a atividade docente é dirigida não apenas aos alunos, mas também à instituição de ensino, aos pais e aos demais profissionais (Amigues, 2004). Para atingir esse propósito, o docente precisa estabelecer relações entre os vários objetos que constituem a sua atividade. Assim, a ação do professor é orientada, e socialmente situada, pelas regras de ofício, pelas prescrições, pelas ferramentas e pelos coletivos de trabalho (Amigues, 2004).

As regras de ofício são as ações compartilhadas, aquilo que há de comum entre os trabalhadores que atuam em uma mesma atividade, criando uma identidade profissional. Elas constituem, nas palavras do autor, “uma memória comum e uma caixa de ferramentas” (Amigues, 2004, p. 43), na qual se encontram os modos de fazer.

Como outro elemento constitutivo do trabalho, as prescrições são as normas que organizam o trabalho, sendo constitutivas da atividade e determinando/orientando aquilo que é possível e permitido ao trabalhador. No caso do trabalho docente, essas prescrições acontecem tanto internamente, no espaço mais restrito de trabalho, quanto determinadas por instâncias governamentais que regulam o sistema educacional. O PPC, analisado no capítulo 5, é um exemplo de documento prescritor situado, tendo sido elaborado em cada um dos cursos com base em prescrições mais amplas advindas de dentro ou do exterior à instituição de ensino.

Os coletivos de trabalho são os grupos formados por profissionais nos diferentes espaços de trabalho, que compartilham e se autoprescrevem tarefas baseadas no que é prescrito

inicialmente pelas instituições, em suas várias instâncias, como o Ministério da Educação, a Secretaria do Estado, a Secretaria do Município e assim por diante. Desse modo, eles permitem a construção de uma identidade coletiva, um sentimento de pertencimento e de identidade a um grupo que partilha saberes e linguagens específicos.

Identificamos as ferramentas como modelos de instrumentos disponíveis no meio, sendo, portanto, compartilhados na coletividade e apropriados pelos docentes no momento da realização da atividade, tais como livros didáticos e teóricos, listas de atividades, *slides* em *powerpoint/datashow* ou filmes/vídeos. Segundo Amigues (2004), os professores utilizam mais ferramentas criadas por outros que por eles mesmos, já que, frequentemente, recorrem a materiais já existentes, fazendo os ajustes de acordo com a necessidade de cada turma e aula.

Esses quatro elementos, segundo Velloso-Leitão (2015, p. 43), criam uma identificação e uma estabilidade aparente entre os indivíduos envolvidos na atividade de trabalho. Nesse contexto, consideramos, embasados na discussão que já trouxemos no capítulo 5, que a cultura disciplinar é um aspecto que irá atuar diretamente na constituição desse espaço profissional, tendo reflexo nesses elementos apontados por Amigues (2004), que orientam a ação do professor em cada curso, como veremos na análise dos excertos a seguir.

### 6.1.2 OS GÊNEROS ORAIS E O AGIR DOCENTE

Os docentes, dentro do seu *métier*<sup>36</sup>, assumem um conjunto das regras e modos de agir necessários para a realização da atividade num ambiente previamente organizado: o “meio-aula” (Amigues, 2004).

Nas palavras da professora Jade:

#### Excerto 9:

Jade	tem que ter uma posição de docente, tem que ter uma ritualística. É, a sala de aula é uma ritualística, o repasse, a construção do conhecimento, também. Então é isso, a questão da do oral para mim. (Apêndice E)
------	--

Fonte: Dados da pesquisa

A noção de “ritualística” trazida por Jade nos remete aos elementos que constituem as etapas de uma aula e à postura que o professor deve assumir ao dirigir-se aos alunos. Assim,

<sup>36</sup> Termo francês usado para fazer referência às múltiplas atividades que envolvem o trabalho do professor

independentemente das diferenças disciplinares, as normas que orientam e delimitam o gênero aula situam o profissional no desenvolvimento da atividade docente. Essa organização prévia do espaço de trabalho por meio das regras direciona a ação dos professores, bem como dos alunos, estruturando as ações coletivas e promovendo um ambiente favorável para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, segundo Velloso-Leitão,

[...] renovações de configurações são demandadas pelo professor, pelos alunos, pela situação de trabalho, pelas metodologias utilizadas, pelas ferramentas apropriadas, pelas prescrições reinterpretadas e pelos seus pares. Numa visão mais amplificada desses quatro elementos, as ferramentas, as prescrições e os coletivos de trabalho estão inseridos nas regras de ofício e todos eles dentro de um contexto maior, qual seja, a atividade de trabalho (Velloso-Leitão, 2019, p. 45).

No caso das prescrições, segundo Amigues (2004), a relação entre a prescrição inicial e a realização junto aos alunos não se dá de forma direta, uma vez que é mediada pelas reorganizações efetuadas pelo docente. Assim, no contexto real, em sala de aula, muitas vezes, as prescrições são deixadas de lado ou resignificadas. Essas resignificações tanto podem ser positivas, ao permitir uma adequação ao contexto, como, por vezes, transgredir as regras, prejudicando o sucesso do coletivo. Portanto, é necessário que exista um limite regulador, já que essas regras “precisam existir para que as interações sociais se realizem de forma apropriada e que, de certa forma, os comportamentos humanos sejam regulados. Nem sempre o bom senso pode assumir esse papel, mesmo sendo uma construção social, o subjetivo tem a sua força e a sua autonomia” (Velloso-Leitão, 2019, p. 46).

Nos excertos a seguir, destacamos momentos das entrevistas nos quais Léo, Davi e Jade sinalizam prescrições em suas atividades, que, por sua vez, direcionam o trabalho com a oralidade:

**Excerto 10:**

Léo	<p>no caso do de fundamentos de linguística, a ideia era que eles é... apresentassem, eles tivessem <b>numa simulação de apresentar uma, um tópico, um tema para professores</b>. Então eles tinham que... iam falar por exemplo da relação do estruturalismo com ensino, então eles precisavam pensar que eles estavam falando para professores, não é? para professores da educação básica, e <b>a partir daí houve toda uma, é... uma orientação para que eles pensassem</b>.</p> <p>[...]</p> <p>quando eu atuava, né? em outros cursos, <b>eu sempre ia atrás de algum manual que desse indicativos de como que tem que ser esse trabalho de oralidade dentro do próprio curso</b>. (Apêndice C)</p>
-----	---

Davi	As primeiras aulas mesmo, é de muita oralidade, porque é conversa, entrevista. Eles me entrevistam, eu entrevisto eles; eu peço para fazer relatos na primeira pessoa, de quem eles são, de como eles se dão com... por que estão ali, né? Enfim. De qual é o interesse. E... e aí <b>eu vou conduzindo para esse sentido de, de criação de um diálogo permanente, né?. [...] E eu sinto que às vezes, é... a condução que eu tenho que dar, é de fazer esse mix, né? de de conteúdo e de avaliação, para dar conta da diversidade de pessoas que estão ali em processo formativo, né?</b> (Apêndice D)
Jade	<p>Porque o jornalista ele observa e depois ele <b>tem que descrever</b>, né isso? Então eu faço muito pela profissão. Eu penso muito nisso, <b>eu alio as avaliações e tudo que eu faço na sala de aula com o futuro profissional que ele deve ser, né?</b> (Apêndice E)</p> <p>outra coisa que eu <b>não gosto</b> é de dar nota. Essa expressão “dar nota” eu não gosto, eu acho que <b>a gente deveria</b> trabalhar com conceitos, tipo assim, conceito A, de 9 a 10, tá? Acho que as coisas têm, na nossa cultura tem, elas têm que ser notificadas, e eu não, <b>não gosto disso, mas eu não posso fazer diferente, então vamos lá.</b> (Apêndice E)</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Os trechos de fala dos colaboradores revelam os diferentes níveis pelos quais as prescrições se estabelecem para direcionar e organizar a atividade docente. Por meio do uso da modalização deôntica (de como que tem que ser; eu tenho que dar), os professores Léo e Davi expressam a situação de autoprescrição da atividade docente, pautada nos valores sociais de como ministrar aulas, programar o conteúdo e preparar as atividades avaliativas, dentre outras ações do professor. Léo autoprescreve a sua ação ao recorrer às regras dos manuais para elaborar os critérios de avaliação dos alunos. Já Davi autoprescreve a atividade para se adequar à diversidade do público (alunos) com o qual ele irá trabalhar. No trecho de Jade, apoiada na atividade do jornalista, que “observa e depois tem que descrever”, ela revela uma autoprescrição, ao aliar as atividades que realiza em sala de aula ao campo de trabalho do jornalista em formação.

Ao afirmar que a ação docente é regulada por diversas instâncias, entendemos que, quando o professor faz a escolha por determinado gênero ou forma de avaliar, essa escolha é perpassada por prescrições que o orientam e estabelecem uma zona de conforto no seu trabalho. Assim, os textos de Léo, Davi e Jade (primeiro trecho do excerto) revelam que a futura atuação no mercado profissional funciona como uma instância de prescrição, tendo em vista que determina as escolhas feitas na condução do processo formativo. A escolha pelo trabalho com a oralidade é orientada pelo contexto profissional do advogado, do jornalista ou do professor.

Além disso, há aspectos que, muitas vezes, sobrepõem-se às concepções defendidas pelo professor, mas que precisam ser seguidas, conforme evidenciado no segundo trecho de fala da professora Jade. O seu posicionamento em relação às prescrições impostas a sua atividade é revelado por meio da modalização apreciativa, que traduz um julgamento subjetivo da agente: não gosta da expressão “dar nota”. Já a deôntica revela uma concepção ideológica, baseada nos valores sociais, materializado em “a gente deveria trabalhar com conceitos”. Por fim, a pragmática explicita a responsabilidade/obrigação sobre a capacidade da ação docente: “eu não posso fazer diferente”.

Assim, para agir pedagogicamente, ainda que faça as adaptações ou redefinições dentro da sua prática, o professor parte de algo que já está posto/prescrito no seu contexto de atuação, seja com base no que determinam os documentos institucionais e nacionais ou por meio dos acordos feitos no coletivo de trabalho.

Esses coletivos se manifestam em grupos e subgrupos, de modo que um profissional faz parte de vários núcleos. Dessa forma, tratamos aqui de um coletivo mais amplo, referente ao da profissão professores. Adentramos ainda a grupos mais específicos de coletivo. Quando nos referimos ao nível universitário, definimos a instituição (UFPB). Ademais, abordamos as culturas disciplinares específicas: Direito, Jornalismo e Letras.

Ainda dentro de cada cultura disciplinar, há grupos mais particulares dos quais cada colaborador participa. Por esses grupos, circulam saberes e prescrições que são comuns à classe docente, bem como os saberes mais específicos de cada núcleo, que condicionam a construção da identidade pela noção de pertencimento dentro do contexto de trabalho.

A esse respeito, consideramos um trecho da entrevista com o professor Davi:

**Excerto 11:**

Davi	porque hoje <b>eu me sinto muito mais um pedagogo, um professor, do que um jurista</b> , né? Geralmente os professores de direito se acham muito mais juristas do que pedagogos. Hoje eu tô muito mais nessa outra linha, e acho que é muito importante falar sobre isso. (Apêndice D)
------	--

Fonte: Dados da pesquisa

O docente evidencia a identidade de professor frente à formação de jurista, tendo em vista sua atuação profissional. Enquanto professor, ele precisa mobilizar ações e fazer uso de ferramentas comuns ao contexto educacional, tais como PPC, livros didáticos e de formação docente, que diferem da atuação na área jurídica.

No caso dos três cursos abordados nesta pesquisa, cada ferramenta, conforme defendido por Amigues (2004), é adaptada para atender às necessidades específicas dos diferentes profissionais em formação: professor, advogado e jornalista. Desse modo, elas “são frequentemente transformadas pelos professores para ganhar eficácia” (Amigues, 2004, p. 44).

**Excerto 12:**

Davi	<p>Então, mas sempre consta, no mínimo, uma unidade onde é explorado o conteúdo de gênero oral, né? <b>Seminários, debates e entrevistas, diálogos em sala de aula.</b> (Apêndice D)</p> <p>esse momento de extremo valor que eu dou à participação oral, como eu te disse, no seminário, debates, diálogos. Eu faço, é... roda de conversa, convido pessoas de fora do curso, de outras áreas, para dialogar (Apêndice D)</p>
Jade	<p>E é muito bom, porque eles falam. E apresentam, às vezes slides, às vezes não apresentam slides, sabe? Mas é, é uma coisa que eu prezo muito é pela oralidade. (Apêndice E)</p> <p>Então nesta disciplina <b>a gente apresenta o texto</b>; ao mesmo tempo faz um texto, às vezes coletivo e às vezes individual, para isto. Por exemplo, a questão da oralidade com imagens. <b>Eu trabalho com filmes, também.</b> Então, a gente assiste o filme, e eu digo: como você interpreta o filme à luz das leituras que nós fizemos? [...] (Apêndice E)</p>
Léo	<p>Eu utilizo carta, o gênero carta. Utilizo, é, resenha. Utilizo o <b>debate regrado</b> e utilizo também <b>seminário.</b> (Apêndice C)</p> <p>Então, por exemplo, é ... fundamentos de linguística, é ... houve um espaço para colocar o seminário, e aí foi possível é... <b>trabalhar com ele.</b> (Apêndice C)</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Consideramos os gêneros utilizados no processo de avaliação citados pelos docentes (seminário, debate, roda de conversa, sustentação oral) como ferramentas que medeiam o processo de aprendizagem e inserção na cultura disciplinar. Observamos escolhas e adaptações ao contexto, de modo que uma mesma ferramenta, como o seminário, por exemplo, assume usos que se diferenciam em cada cultura disciplinar, uma vez que “o fato de essas ferramentas preexistirem não significa que seu uso seja padronizado” (Amigues, 2004, p. 46). Desse modo,

no contexto de uso na sala de aula, o gênero assume a função de ferramenta para o trabalho com a oralidade.

Para além disso, a fala dos colaboradores evidencia um propósito mais específico para a atividade oral, tendo em vista o desenvolvimento da competência profissional, conforme pontuado, nos excertos que seguem:

**Excerto 13:**

Davi	<p>É central para um estudante de direito ter essa capacidade de entender esse universo, entender os seminários, os debates, né?. As circunstâncias são trazidas no exercício. (Apêndice D)</p> <p>de quanto a oralidade está presente, né? no nosso curso, de quanto ela é requerida para que os bacharéis que vão se tornar advogados, advogadas, promotoras, enfim, é... <b>tenham essa capacidade de manter um diálogo, né?</b> de, de buscar soluções, de interpretar o mundo, de falar sobre o mundo, é... que a gente às vezes não consegue enxergar. (Apêndice D)</p>
Jade	<p>é exercitar o olhar, esses sentidos, <b>para narrar</b>. [...] Mas, pra despertar os sentidos e honestamente saberem tabular, com uma certa sintaxe, até, uma certa coerência, um pensamento... não escrito, que não escrito. (Apêndice E)</p> <p>Então, <b>utilizar dessa oralidade na formação do estudante</b>, do profissional de jornalismo, é, para mim, é essencial, porque dá a eles a oportunidade deles descortinarem como eles esquematizam o pensamento. (Apêndice E)</p> <p>Mas falar de uma forma organizada, <b>no sentido da expressão da profissão</b>, entende? Não falar como se a gente tivesse assim, ah que eu falo dentro do ônibus assim, no outro ambiente que é mais informal. Dá um rito à fala em sala de aula, esse papel da oralidade. <b>Provocar no aluno a arte de se expressar oralmente, através da fala</b>. (Apêndice E)</p>
Léo	<p>Então que essa, que essa atividade não fique artificial, né? simplesmente um seminário em que são apresentados conceitos e pronto, né? Não, <b>a ideia é que o aluno, o discente, né? ele assuma uma identidade, e que ele é... saiba adequar o discurso dele, a fala dele, para o público com o qual ele, ainda que artificialmente, esteja interagindo</b>. (Apêndice C)</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Nesses excertos, os docentes relacionam o uso da oralidade ao contexto de trabalho. Diante do exposto, a atuação profissional, que, conforme discutimos, atua como instância prescritora, determina as ferramentas que serão utilizadas pelo professor, de modo que ao

“utilizar da oralidade na formação do estudante” (Prof. Jade), os docentes visam direcionar a construção da identidade do futuro profissional. Desse modo, baseado no que observamos na fala dos colaboradores, entendemos que o trabalho com a oralidade, por meio dos gêneros orais, assume a função de ferramenta, que, ao ser utilizada na aula, permitirá aos alunos desenvolverem as habilidades requeridas na profissão. A realização da atividade oral, portanto, expande ao propósito de instrumento essencialmente avaliativo, uma vez que assume função norteadora na formação do advogado, do jornalista e do professor em sua pluralidade.

É importante ressaltar que, quando defendemos a ideia do trabalho com os gêneros enquanto uma ferramenta para o desenvolvimento das habilidades orais, estamos considerando o contexto assumido pelos docentes, de uso dos gêneros acadêmicos orais. Os gêneros mais específicos de cada profissão não são mencionados pelos docentes, à exceção da “sustentação oral”, citada pelo professor Léo ao relatar a experiência no curso de Direito. Portanto, apesar de os colaboradores estarem se referindo à preparação para a profissão, não discutimos o conceito de gêneros profissionais (Clot, 1999)<sup>37</sup>, uma vez que os dados não apontam para esse aspecto, mas assumimos a premissa de que o trabalho com a oralidade na sala de aula é a base para o desenvolvimento das habilidades orais requeridas nas ações referentes às capacidades linguísticas no espaço profissional.

No que diz respeito à função de instrumento avaliativo, retomamos a discussão sobre o seminário, por meio da fala do professor Léo, que observa o fato de que uma atividade pontual não é suficiente para desenvolver as habilidades necessárias ao estudante, já que ela deve ser uma construção ao longo de toda a formação:

**Excerto 14:**

Léo	Um seminário ao final da disciplina, ele não é uma atividade de oralidade <b>do modo como a gente acredita</b> que vai impactar nessa formação do aluno, né? É uma atividade pontual que foi colocada como avaliação no final do período, e tudo mais. Então, <b>não necessariamente</b> isso vai fazer com que esse aluno fale mais, não é? E... e aí eu não vou nem considerar, é... a oralidade no decorrer da disciplina, quando há um debate em sala de aula, quando há, um uma discussão. É... é uma atividade oral, né? o aluno participa ali. Uns participam mais, outros participam menos. Mas eu vou te ser muito sincero. Que <b>eu não sei até que ponto</b> que apenas colocar o seminário ao final do componente curricular, né? o quanto que isso vai fazer com que esse aluno se expresse melhor, né? <b>eu acho que é uma</b> , é uma construção mesmo, é... Paulatina (Apêndice C)
-----	--

Fonte: Dados da pesquisa

<sup>37</sup> CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução: Adail Sobral. Petrópolis, Vozes, 1999/2006.

Nesse momento, Léo questiona o seminário enquanto instrumento que promove o desenvolvimento da oralidade, enquanto uma atividade avaliativa realizada de forma isolada apenas ao final de uma disciplina. O posicionamento do docente é direcionado por meio das vozes e modalizações, revelando uma opinião apoiada nos valores sociais, construídos socio-historicamente. A modalização apreciativa, marcada por “não necessariamente”, é utilizada para avaliar a relação entre a atividade realizada de forma pontual e o desenvolvimento da expressão oral por parte dos estudantes. Além disso, ao fazer uso do “a gente”, Léo busca apoio na voz social para revelar aspectos do coletivo de professores do qual ele faz parte. É dentro desse consenso estabelecido no coletivo que ele encontra espaço para, em seguida, destacar o ponto de vista, utilizando novamente uma modalização apreciativa: “eu não sei até que ponto / eu acho que é uma construção”. Ao colocar-se em primeira pessoa, Léo assume a voz do autor empírico e chama a responsabilidade do posicionamento enunciativo para si.

De um modo geral, as falas dos docentes abrem espaço para uma discussão acerca do papel da avaliação e do modo como se avalia a aprendizagem dos estudantes nesse processo formativo. Padilla e Gil (2008) argumentam que, para além de um procedimento certificador, a avaliação deve se constituir como um processo otimizador das aprendizagens. “Geralmente, costumamos associar a avaliação a exames e notas, para verificar a aprendizagem. No entanto, a avaliação deveria centrar-se em ajudar a aprender” (Padilla; Gil, 2008, p. 468)<sup>38</sup>. Nessa perspectiva, a sala de aula é o espaço para a construção da formação profissional, no qual a avaliação precisa estar de forma contínua, clara e situada.

O conteúdo temático acima direciona os próximos passos da nossa análise, com base nos aspectos destacados nas entrevistas com Léo, Davi e Jade, bem como direciona a proposta didática que é o foco da etapa de proposição de nossa pesquisa. Na próxima seção, antes de nos dedicarmos aos critérios de avaliação estabelecidos para os gêneros orais, traçamos uma discussão acerca das concepções dos docentes em relação às atividades que envolvem a oralidade e os gêneros orais, compreendendo o uso dos gêneros enquanto uma ferramenta didática, capaz de mediar o processo de ensino e de aprendizagem.

---

<sup>38</sup> “En general, solemos asociar la evaluación a exámenes y a notas, a verificar lo aprendido. Sin embargo, la evaluación debería centrarse en ayudar a aprender”.

## 6.2 Atividades de oralidade e gêneros orais

Segundo Bronckart (2012, p. 138), por atender à diversidade das atividades de linguagem e possuir critérios de organização em constante interação, os gêneros não podem ser classificados de forma estável e definitiva. Esse caráter instável permite uma constante adaptação, de modo ainda mais evidente no âmbito dos gêneros orais, visto que se inserem no espaço de fluidez e imediaticidade da interação *online*. Entretanto, é importante definir o limite entre o que são atividades de oralidade e o que, de fato, são os gêneros orais, sob pena de se perder num universo amplo no qual não há critérios de ensino-aprendizagem bem delimitados.

Nessa perspectiva, partimos da compreensão de que “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos” (Marcuschi, 2010, p. 25). Já com relação aos gêneros, para Dolz e Gagnon (2015, p. 26), “definir a noção de gênero requer, primeiramente, que consideremos a ancoragem social e a natureza comunicacional do discurso”. Para além do uso no contexto social, as características linguísticas são importantes na classificação. Portanto, ao discutir os critérios, os autores esclarecem que o conjunto das unidades linguísticas, tais como a fraseologia característica, as marcas modais que definem as mudanças enunciativas e os organizadores lógico-argumentativos, postos em relação de cotextualidade, permitem classificar um texto como pertencente a um gênero.

Com base nesse princípio, em diálogo com o objetivo de investigar a concepção dos docentes em relação à oralidade e abordagem dos gêneros orais na prática de ensino, as perguntas da entrevista realizada com os docentes tiveram como foco de investigação a compreensão acerca das concepções assumidas e referentes ao trabalho com os gêneros orais.

As falas de Davi e Jade, professores dos cursos de Direito e Jornalismo, respectivamente, revelam uma oscilação entre as noções de atividades de oralidade e gêneros orais:

### Excerto 15:

Davi	<p>Então, mas sempre consta, no mínimo, uma unidade onde é explorado o conteúdo de <b>gênero oral</b>, né? Seminários, debates e entrevistas, <b>diálogos</b> em sala de aula. (Entrevista, p. 1)</p> <p>esse momento de extremo valor que eu dou à <b>participação oral</b>, como eu te disse, no seminário, debates, <b>diálogos</b>. Eu faço, é... <b>roda de conversa</b>,</p>
------	--

	convido pessoas de fora do curso, de outras áreas, para dialogar. Então, sempre... a <b>oralidade</b> tá muito presente, o <b>diálogo</b> tá muito presente. (Apêndice D)
Jade	<p>Então eu dou o tema; eles vão conversa... aí é como se fosse uma <b>conversa</b>, né? porque seminário, seminário mesmo, o que a gente faz não é seminário, seminário academicamente, né? Mas eles apresentam e eu abro espaço para outros falarem, em cima daquela fala do grupo ou do aluno, tá? E deixo [...] claro que no fim eu falo alguma coisa, mas é importante que haja uma interação da turma. Certo? (Apêndice E)</p> <p>Aí trazer uma pessoa que tenha tido uma tese ou dissertação, ou que está fazendo uma pesquisa. Um doutorando, ou um mestrando, ou uma pessoa do mercado. Para a gente fazer, tipo assim, uma <b>conversa</b>, uma <b>roda de conversa</b>. Eu fazia muito isso presencial. Eu fazia a mediação, e a gente fazia essa, essa conversa. Então, era assim dessa forma sempre, né? (Apêndice E)</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Quando questionados a respeito dos gêneros que costumam utilizar para avaliar os alunos, Davi e Jade transitam entre os termos “gênero oral”, “oralidade”, “diálogo” e “conversa”. Não há uma delimitação da concepção de gênero oral, mas uma compreensão mais ampla em relação ao trabalho com as atividades que envolvem a oralidade, possivelmente pela natureza dos cursos nos quais atuam.

Ao mencionar o seminário, conforme discutiremos adiante, a professora Jade destaca não utilizar uma estrutura rígida desse gênero para os momentos de apresentação dos alunos. Outro aspecto a se destacar é a referência ao gênero “roda de conversa”, presente na fala dos dois docentes, o que nos remete a um modelo de trabalho voltado para um uso menos formal da modalidade oral.

Com relação à noção de oral formal, destacamos o posicionamento de Dolz, Schneuwly e Haller, na medida em que esclarecem que o foco dessa definição não está nas prescrições normativas impostas sobre um oral padrão, mas na relação com as situações de comunicação efetivas:

Para nós, as características do oral formal decorrem das situações e das convenções ligadas aos gêneros. Portanto, seria melhor falarmos de características convencionais do funcionamento dos gêneros orais realizados em público – características que são diferentes de um para outro gênero [...] e cujo grau de formalidade é fortemente dependente do lugar social de

comunicação, isto é, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 146).

Nesse sentido, quando identificamos a roda de conversa em um nível menos formal, isso se deve à relação que esse gênero estabelece entre os participantes da ação de linguagem, numa situação de troca de turnos mais recorrentes, e à estrutura organizacional mais flexível, comparada ao seminário. No entanto, compreendemos que, como todo gênero oral público, a roda de conversa realizada no contexto da formação acadêmica exige antecipação/preparação, seja em relação ao tema/conteúdo a ser abordado, ou aos parâmetros pré-estabelecidos institucionalmente. A própria logística espacial também exerce influência no modo como a roda de conversa será conduzida. Há algumas em que os participantes ficam em pé; em outras, sentados. Isso mobiliza várias capacidades do indivíduo que influencia na reconfiguração das suas ações previamente planejadas.

Entretanto, o perigo num contexto em que se recorre ao diálogo ou conversa como atividades de oralidade, sem que haja a preocupação com uma sistematização, é recair em ações de oralização. Magalhães defende, com base em Marcuschi, o termo “oralização da escrita” (Magalhães, 2008, p. 149) para definir essas atividades que proporcionam ao aluno apenas “expressar-se oralmente” sem a devida preocupação com os elementos que envolvem a produção de um gênero oral. Isso não significa que essas atividades não devam nem possam ser realizadas, mas o que defendemos, junto aos autores, é o fato de que elas não são suficientes para trabalhar as habilidades necessárias ao desenvolvimento das capacidades linguísticas orais.

Voltando aos excertos das entrevistas, no caso de Léo, docente do curso de Letras, observamos uma delimitação mais precisa no que diz respeito à utilização dos termos “atividade de oralidade” e “gênero”:

**Excerto 16:**

Léo	<p>Eu utilizo carta, o gênero carta. Utilizo, é, resenha. Utilizo o <b>debate regrado</b> e utilizo também <b>seminário</b>. Básica [...] e a prova tradicional, não é? Aquela avaliação de leitura. Basicamente são esses. (Apêndice C)</p> <p>Se adapta muito ao curso, a disciplina com a qual eu esteja trabalhando. Mas é, de um modo geral, o <b>famigerado seminário</b> sempre ou quase sempre aparece, né? embora eu saiba que ele não seja a única nem a melhor alternativa para trabalhar com oralidade. (Apêndice C)</p>
-----	--

Fonte: Dados da pesquisa

No contexto macro de condições de produção, é possível associar o domínio das terminologias à área de formação do docente, tendo em vista que, no curso de Letras, há um direcionamento teórico específico para o trabalho com o universo de textos e gêneros.

Diante do exposto, compreendemos que as ações de oralidade são muito mais fluídas, se comparadas à atividade escrita, e, portanto, “acreditamos que uma definição demasiado ampla do oral impede sua delimitação como objeto: se, cada vez que o professor ou os alunos abrem a boca, eles trabalham com o oral, tudo e nada se torna oral, ao mesmo tempo” (Dolz; Gagnon, 2015, p. 52). Longe de desmerecer as atividades que envolvem as produções orais realizadas no cotidiano da sala de aula, a defesa desse ponto de vista reafirma a importância de se pensar nos elementos que constituem e delimitam os gêneros orais, desde as dimensões que merecem ser avaliadas e, por sua vez, ensinadas.

Ainda com relação aos excertos apresentados, na fala dos três colaboradores, é recorrente a referência ao seminário. Não à toa, o professor Léo destaca, por meio da modalização apreciativa “famigerado”, seguida de uma modalização lógica, que esse gênero “sempre ou quase sempre aparece” em suas disciplinas. Esse dado reafirma o que já havíamos constatado nos questionários aplicados, nos quais tanto os professores quanto os alunos pontuaram o seminário como um dos gêneros mais utilizados no processo avaliativo, ao lado da prova escrita e do artigo científico. Além disso, essa modalização apreciativa escolhida pelo colaborador chama a atenção para a utilização e banalização do seminário, sob o risco de ser visto como algo que não precisa ser ensinado, uma vez que todo mundo já faz. Na sequência, Léo acrescenta: “embora eu saiba que ele não seja a única nem a melhor alternativa para trabalhar com oralidade”, deixando em evidência o fato de que o seminário é o gênero escolhido em detrimento dos demais gêneros orais acadêmicos.

É relevante destacar a afirmação feita pela professora Jade, de que o que faz em sala não é “seminário academicamente”. Nesse momento, ela põe em destaque o conceito de seminário, mais especificamente, do seminário acadêmico. O fato de delimitar o tema para cada grupo e orientar para que os alunos conduzam a discussão não é suficiente para que ela enxergue a atividade como um seminário acadêmico, já que a apresentação se dá em tom de “conversa”. Assim, apesar de haver uma organização prévia dos grupos, de acordo com os temas selecionados, na visão da docente, a atividade não atinge o “grau de formalidade” (Chafe, 1986) necessário para o gênero seminário acadêmico.

Assim, diante dos “diferentes graus de tipificação dos gêneros orais acadêmicos” (Pose; Trinchero, 2014), cabe discutirmos o que leva uma apresentação oral no espaço acadêmico a ser classificada como um seminário. Nas palavras de Feliciano,

Em suma, entendemos o seminário como um evento de oralidade formal, inserido em uma prática letrada avaliativa, planejada, na medida em que é pensada, organizada e projetada pelo grupo para a transposição do conteúdo, mas também sujeita à dinâmica da oralidade e do universo da sala de aula. Nesse sentido, envolve interações, postura adequada dos envolvidos a cada situação, gêneros diversos, estratégias de construção de conhecimentos, com etapas bem definidas e unidades retóricas que encaminham a exposição ao alcance do objetivo, que será dependente, ainda, do modelo didático proposto, como o que pode ser exigido na academia (Feliciano, 2014, p. 17).

Longe de ser um gênero simples, o seminário precisa ser pensado e planejado em sua complexidade de aspectos linguísticos e paralinguísticos, que antecedem e se desenvolvem no momento da apresentação oral. Além disso, “o seminário acadêmico reveste-se de responsabilidades profissionais a que não se vinculavam no ensino básico regular. (Feliciano, 2014, p. 17). Em sua pesquisa, Feliciano (2014) traça um gráfico no qual apresenta um contínuo do nível de complexidade/formalidade no trabalho com a oralidade na academia. Nele, o seminário aparece em um nível intermediário, pois traz contribuições da discussão de texto e do debate, mesmo exigindo um planejamento e construção de estratégias que o aproximam da aula prática do estágio e direcionam para a apresentação oral em evento.

Quando bem direcionado pelo professor, o seminário é um recurso de avaliação e objeto de aprendizagem que permite um trabalho amplo no âmbito da oralidade, já que promove a apreensão do conteúdo que está sendo pesquisado, além das habilidades orais envolvidas na apresentação. No entanto, talvez pela recorrência de uso, desde a educação básica, muitas vezes, a produção de tal gênero é vista como uma atividade banal – conforme já destacamos na análise da fala do professor Léo –, que todos já sabem como fazer, sendo também frequentemente criticada, por muitos alunos, como um recurso utilizado “quando o professor não quer dar aula”.

Sob esse mesmo olhar, o professor Davi apresenta uma crítica ao trabalho com o seminário:

**Excerto 17:**

Davi	[...] de <b>reforçar a importância</b> , né? do, dessa prática de ensino aprendizagem, que às vezes também é muito <b>mal-usada</b> por alguns colegas, né? que terminam pegando, às vezes, <b>o seminário como forma só de passar conteúdo mais rápido, né?</b> Porque você divide a turma alí em 6 grupos, lida logo com 6 temas. Então, é... e sem refletir sobre essa prática. (Apêndice D)
------	---

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse trecho, ecoam traços de uma voz social, em relação ao consenso que se popularizou na academia, do trabalho com o gênero seminário apenas para cumprir a ementa e que mais uma vez remete ao processo de banalização do gênero. Assim, por meio da modalização apreciativa (reforçar a importância/mal-usada), Davi evidencia seu posicionamento contrário a essa prática, chamando a atenção para o papel do seminário na formação acadêmica.

Para além de um instrumento de avaliação, por meio do qual se atribui uma nota ao aluno, o seminário, assim como os demais gêneros orais, quando bem utilizado, é uma ferramenta didática, capaz de mediar o processo de ensino e de aprendizagem. Para que isso ocorra de fato, é fundamental discutir e sistematizar os critérios de avaliação, conforme veremos na próxima seção deste capítulo, uma vez que esses critérios servem de parâmetro, não apenas para os professores, mas também para os alunos, quando produzem o gênero.

### **6.3 Critérios de avaliação e as dimensões ensináveis**

Ao mesmo tempo em que defendemos que o trabalho com a oralidade vai muito além do uso do gênero enquanto instrumento avaliativo, compreendemos que a avaliação é um elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao professor uma compreensão acerca da aprendizagem dos alunos. Tendo isso em mente, ao longo desta seção, contemplamos o objetivo de discutir as dimensões ensináveis para o trabalho com a oralidade acadêmica nos cursos de Direito, Jornalismo e Letras, conforme previsto no terceiro objetivo específico desta tese.

Assim, consideramos que, “em todos os casos, a avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e nas orientações escolares. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos” (Perrenoud, 1999, p. 13). Desse modo, o estabelecimento de critérios bem delimitados ajuda na construção de um contexto avaliativo mais coeso, permitindo tanto aos professores quanto aos alunos uma organização da atividade. Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87), “a análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiadas por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos”.

Mediante essa preocupação, questionamos os colaboradores da pesquisa a respeito dos critérios de avaliação utilizados, no que diz respeito às atividades orais. O Quadro 8 apresenta excertos das respostas dos docentes aos questionários, que foram aplicados antes da realização das entrevistas:

Quadro 8 – Respostas do questionário

Quais critérios você utiliza ao avaliar o desenvolvimento das atividades orais pelos alunos da graduação?		
DIREITO	JORNALISMO	LETRAS
Clareza, coerência e conteúdo.	na minha disciplina uso como critério apenas o <b>conteúdo</b> / qualidade do conteúdo e sua consonância com o assunto proposto.	Uso do gênero, contextualização, relação teórico-prática, reflexão, contribuições, apropriação do gênero.
Conhecimento da matéria, aproveitamento do tempo e desenvoltura.	articulação ou sequenciação ao repassar o <b>conteúdo</b> ,	Não realizo atividade avaliativa de forma oral.
Urbanidade nas relações, escuta apurada, compreensão e reflexão do contexto / da conjuntura política, cultural e social relacionando escrita e oralidade, <b>uso do tempo disponibilizado para os seminários</b> , bem como, criatividade e <b>postura corporal</b>		Qualidade dos slides e sequência dos itens apresentados; <b>Postura e segurança na apresentação</b> ; Uso de uma linguagem formal, clara e objetiva; Apresentação <b>no tempo determinado</b> (Gerais) - <b>Objetivo claramente definido</b> ; Apresentação concisa da fundamentação teórica e/ou revisão da literatura coerentes com o objetivo proposto; Apresentação sucinta da metodologia e adequada ao objetivo proposto; Ênfase na apresentação dos resultados e adequados ao objetivo proposto; Conclusões adequadas ao objetivo proposto.
		Os mesmos que com a escrita, fazendo os ajustes necessários para modalidade oral
		Adequação dos recursos didáticos, <b>Postura dos apresentadores, Clareza dos objetivos</b> e da <b>importância do seminário</b> , Definição das categorias teóricas da corrente linguística, Interface da corrente linguística com o ensino, <b>Clareza dos exemplos apresentados</b> , Fontes de informação para enriquecer a apresentação, Demonstração de trabalho em equipe, Respostas adequadas aos questionamentos.
		pertinência e <b>domínio do conteúdo</b> , posicionamentos sobre a atividade.
		Pontuo a <b>clareza</b> , a objetividade, o domínio da

		norma culta e do <b>conteúdo</b> , organização dos slides, o trabalho em equipe, interação com o auditório.
--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa

Antes de discutirmos os critérios de avaliação citados no Quadro 8, chama-nos atenção a resposta 3, dada por um docente da área de Direito, e a 5, de Letras, nas quais os colaboradores mencionam o gênero seminário, apesar de a pergunta trazer apenas o termo “atividades orais”. Esse aspecto, de certa forma, reflete a compreensão do seminário enquanto gênero mais recorrente quando se pensa o trabalho com a oralidade, remetendo-nos à discussão a respeito dessa escolha no contexto acadêmico.

Nas respostas, identificamos uma recorrência, conforme destacado no quadro, de quatro critérios, que, no entanto, não aparecem em todas as falas: domínio de conteúdo; uso do tempo; clareza; e postura dos apresentadores. Esses elementos demonstram um direcionamento do olhar avaliativo do docente para as capacidades discursivas da linguagem, visando à organização da mensagem e planejamento do conteúdo. De forma pontual, abrimos um parêntese para destacar o aspecto “clareza”, uma vez que se trata de um critério vago, já que não direciona o que de fato vai ser avaliado pelo docente. Portanto, é necessário repensar a forma de propor esse critério, para não correr o risco de cair numa avaliação subjetiva. De uma forma geral, compreendemos que o propósito avaliativo da atividade oral, nas três áreas, conforme pontuado pelos docentes, centra-se nos aspectos de conteúdo e forma do gênero.

Entre os pontos destacados, no que diz respeito aos elementos paralingüísticos e extralingüísticos que devem ser considerados na construção de um texto oral, apenas o critério “postura corporal” é mencionado por três dos professores (1 de Direito e 2 de Letras), o que revela a necessidade de um olhar mais apurado para os elementos não verbais que constituem a oralidade. Nesse sentido, considerando as características multimodais da atividade oral, há aspectos, para além dos que foram apontados, que merecem ser abordados no contexto de produção e avaliação.

Cabe aqui retomarmos o questionamento lançado por Nascimento (2015, p. 220) a respeito da validade do trabalho didático feito com o gênero oral, que prioriza a linguagem verbal e negligencia o não verbal. Assim, “é bom lembrar que os aspectos extra e paralingüísticos interferem diretamente no funcionamento daquilo que é de natureza estritamente lingüística (verbal). Também deve estar claro que esses três aspectos são indissociáveis, pois é o conjunto que constrói a significação” (Melo; Cavalcante, 2007, p. 83).

Além disso, a variação entre os elementos pontuados nas respostas dos docentes demonstra a ausência de uma delimitação dos aspectos que precisam ser considerados na avaliação de uma atividade envolvendo o gênero oral, até mesmo entre os professores de uma mesma cultura disciplinar, como é possível observar no Quadro 8. Nesse contexto, compreendemos que essa ausência dos parâmetros avaliativos conduz a uma avaliação muitas vezes subjetiva, bem como a maior dificuldade dos alunos em se preparar para a apresentação da atividade, devido à falta de compreensão em relação aos parâmetros que serão exigidos pelo professor.

Para ampliar essa discussão, retomamos alguns excertos das entrevistas realizadas com Léo, Jade e Davi, em resposta ao questionamento a respeito dos critérios utilizados para avaliar os textos orais, que dialogam e ampliam os aspectos destacados nas respostas dos questionários:

**Excerto 19:**

Davi	<p>Uma baliza, por exemplo, que eu dou, objetivo, é o tempo, de apresentação e de discussão nos debates ou nos seminários [...] Então, a importância de também, de <b>aprender a lidar com o tempo</b> (Apêndice D)</p> <p>Alguns outros critérios que eu boto também, que eu coloco também para avaliar o desenvolvimento desse tipo de avaliação, é a <b>criatividade</b> né? (Apêndice D)</p> <p>Estimulo, também, <b>que os estudantes usem literatura, poesia, música, né?</b> sempre coloco esse ponto como um ponto importante, né? de ler o direito para além do mundo jurídico, né? entender a sociedade, a cultura. (Apêndice D)</p> <p>... é por aí que eu tento fazer esse direcionamento. Há um direcionamento? Há. Mas não é tão ríspido, né? Não é tão, tão duro. Ele é maleável. Então acho que é por aí, que eu tento fazer esse direcionamento assim. (Apêndice D)</p> <p>eu coloco pra tentar ser mais objetivo, por exemplo, é... <b>citar autores e autoras</b>, né? então durante a apresentação, eles sabem que tem um tempo, e tem que citar algum autor, ou alguma autora, para referenciar o que estão dizendo. (Apêndice D)</p>
Jade	<p>eu gosto de <b>ouvir a voz, o timbre, altura, a entonação, a pontuação na fala</b> dos alunos (p. 2)</p> <p>Eu nunca fiz essa prática de roteiro. Eu gosto muito de deixar o aluno livre [...] Então o roteiro, eu não dou. Eu dou tipo assim, você vai trabalhar isso. (Apêndice E)</p>

	<p>Quando eles falam e apresentam oralmente, eu não... Eu só não dou uma nota máxima, sou muito honesta em dizer, quando o aluno realmente não se prepara, e diz: professora, eu sei que eu tive tempo, mas eu não me preparei. (Apêndice E)</p> <p>Sim, eu digo: <b>olha, cada turma, cada aluno tem 20 minutos para apresentar</b>. Porque, se também você estivesse num congresso, não teria mais do que isso. (Apêndice E)</p>
Léo	<p>os critérios levam em consideração o gênero que está sendo trabalhado. (Apêndice C)</p> <p>pra sintetizar, eu colocaria que os aspectos tipológicos do gênero que está sendo, que está sendo apresentado, é... O aspecto <b>da interação entre o, entre o grupo</b>, né? o quanto que, que as falas se complementam. E algumas coisas mais, mais de forma, né? Eu tô chamando de forma, por exemplo, essa questão da <b>adequação do tempo</b>. Quando o gênero demanda a questão da da... é... do de <b>vestuário, uso da variedade adequada da linguagem</b>. São basicamente esses. (Apêndice C)</p> <p>No caso de um seminário, essa parte da interação entre as partes é muito importante, e aí isso vai depender também do contexto. (Apêndice C)</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Davi, Jade e Léo ampliam os critérios que foram elencados nos questionários, por eles e pelos demais docentes. O critério tempo, recorrente anteriormente, é reafirmado pelos três colaboradores que participaram da entrevista, ao passo que outros, como a criatividade, citar autores e obras, a interação entre o grupo e adequação do vestuário, são trazidos de forma pontual nas falas, sem que haja uma recorrência entre os três professores.

Novamente, observamos a ausência de uma delimitação ou sistematização dos critérios para avaliar os textos orais nas diferentes áreas. A esse respeito, destacamos a fala de Jade, que afirma não fazer uso da prática de roteiro, bem como a de Davi, que diz se utilizar de um direcionamento maleável, na abordagem dos gêneros orais. Nossa preocupação, considerando essa realidade, é a ocorrência de uma avaliação que recaia no nível da subjetividade, em um contexto em que o professor não tem claramente definido o que está avaliando e os alunos desconhecem os aspectos positivos, ou aqueles que precisam ser melhorados na realização da atividade, uma vez que apenas recebem uma nota. Desse modo, além de avaliar,

[...] cabe ao professor estar preparado para orientar os alunos em suas produções orais, uma vez que estas exigem treinamento e avaliação totalmente diferentes daqueles próprios das produções escritas, pelo fato de os interlocutores estarem em presença um(s) do(s) outro(s) e de o processo de

comunicação envolver [...] reações, relações e influências recíprocas (Milanez, 1992, p. 135).

Assim, diante do que temos discutido, propomo-nos a pensar os critérios de avaliação atrelados ao que Schneuwly e Dolz (2004) definem como “dimensões ensináveis”, pois olhar para essas dimensões orienta, e de certa forma direciona, os critérios a serem avaliados na produção do aluno. Para os autores, “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 76).

Para propor dimensões ensináveis precisaríamos estar inseridos em cada cultura disciplinar, o que não está previsto em nossa proposta para esta tese. Portanto, trouxemos a partir dessa concepção, o conceito que no próximo capítulo está descrito como **dimensões avaliáveis**. Nesse contexto, para melhor compreendermos a escolha dos critérios de avaliação, retomamos aqui as capacidades de linguagem, já discutidas no capítulo 2, com foco nos gêneros orais, conforme a proposta de Dolz (Gêneros Orais, 2021). Essas capacidades específicas dos gêneros orais devem determinar o desenho da avaliação assumida pelo docente. É evidente que os diferentes contextos e gêneros específicos exigem a ênfase de determinada capacidade em relação às demais, o que requer do professor a *expertise* para escolher o melhor caminho, considerando o que é mais relevante no momento de avaliação.

No âmbito dos gêneros orais, Dolz (Gêneros Orais, 2021) detalha cada uma das capacidades de linguagem, conforme é possível observar no Quadro 9:

**Quadro 9 – Capacidades de linguagem**

<b>Capacidades para os gêneros orais</b>	
<b>Capacidades de ação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar-se e participar;</li> <li>• Adotar um rol social;</li> <li>• Elaborar os conteúdos temáticos;</li> <li>• Adaptar a fala às situações de comunicação.</li> </ul>
<b>Capacidades discursivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir e organizar um texto oral (mensagem e forma);</li> <li>• Planificar/planejar os conteúdos: progressão das informações;</li> <li>• Organizar as intervenções e os intercâmbios.</li> </ul>

<p><b>Capacidades linguístico-discursivas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar em conta as dimensões vocais e multimodais da oralidade;</li> <li>• Uso da língua portuguesa.</li> </ul>
<p><b>Capacidades de construção da significação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o que se diz e por que se diz em cada situação;</li> <li>• Compreender o significado do que se ouve de forma crítica.</li> </ul>
<p><b>Capacidades multissemióticas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar elementos verbais e não verbais na construção do sentido do texto</li> <li>• Utilizar os elementos semióticos na produção oral</li> </ul>

Fonte: (Gêneros Oraís, 2021)

As capacidades de linguagem, descritas inicialmente com foco nos textos escritos, são trazidas à discussão para tratar dos textos orais. Nesse contexto, elas englobam as dimensões vocais e multimodais características da oralidade, destacadas por Dolz (2015) dentro das capacidades multissemióticas. Nessa perspectiva, para a nossa proposta nesta pesquisa, contemplamos os aspectos paralinguísticos e extralinguísticos que constituem a multimodalidade do texto oral dentro das capacidades multissemióticas, que atuam em interrelação com as outras quatro já propostas na teoria.

Ainda com relação a essas dimensões, compreendemos a necessidade de uma atenção mais direcionada, tendo em vista que, conforme observamos nas respostas analisadas tanto nos questionários quanto nas entrevistas, elas não são abordadas de forma sistemática pelos docentes, quando consideram os critérios de avaliação para os gêneros orais. Assim, após toda a discussão empreendida ao longo da pesquisa, com base no contexto investigado, defendemos a seguinte tese: nos cursos de Letras, Jornalismo e Direito, as lacunas no currículo acadêmico e no espaço de atuação docente, referentes às orientações para as atividades que envolvem a oralidade, conduzem à ausência de sistematização no trabalho com essas atividades, com reflexo nos processos de ensino e de avaliação dos gêneros orais.

Diante da tese posta, apontamos a necessidade de estruturar uma proposta de sistematização das dimensões avaliáveis dos gêneros orais, pensando nos critérios de avaliação a serem considerados pelos docentes. Para tanto, tomamos como base as capacidades de linguagem descritas no Quadro 9.

De acordo com Zani, Bueno e Dolz (2020), para que haja a realização de uma intervenção didática mais eficiente, por parte dos docentes, é fundamental que a análise e a observação dessas capacidades aconteçam antes e durante o processo de ensino, visando a uma compreensão dos conhecimentos que os alunos ainda não possuem e que precisam adquirir durante o processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o próximo capítulo, último desta tese, é destinado à apresentação das dimensões avaliáveis elencadas com base na nossa percepção acerca do trabalho com a oralidade e os gêneros orais nas três culturas disciplinares aqui investigadas.

## 7 DIMENSÕES AVALIÁVEIS DOS GÊNEROS ORAIS ACADÊMICOS

A observação mais atenta do contexto socio-histórico dos três cursos que direcionaram nossa discussão e análise ao longo desta pesquisa evidencia a necessidade de uma sistematização didática e avaliativa dos aspectos que envolvem a produção dos gêneros orais acadêmicos. Nessa perspectiva, atendendo ao quarto objetivo específico – apresentar dimensões avaliáveis para o trabalho com os gêneros orais acadêmicos – proposto para esta tese, lançamos o olhar para o gênero enquanto “ferramenta didática” (Dolz; Gagnon, 2015), para estabelecer algumas dimensões avaliáveis que, uma vez delimitadas, ajudam a determinar os critérios de avaliação que merecem ser assumidos pelos docentes, bem como pretendem orientar a realização das atividades pelos alunos.

Nesse contexto, refletimos acerca da avaliação, com base em Gil (2018), o qual esclarece que:

o primeiro passo na avaliação da aprendizagem consiste na definição dos objetivos que se pretende alcançar, o que significa que este processo se inicia com o planejamento, bem antes, portanto, das próprias aulas em que os conteúdos foram ministrados. Assim, tão logo os objetivos tenham sido definidos, procede-se à determinação da técnica mais adequada. (Gil, 2018, p. 222)

Pensar a avaliação nessa perspectiva nos remete à construção do processo avaliativo de forma integrada ao planejamento de ensino, de modo que as dimensões avaliáveis também direcionam o que deve ser ensinado em sala de aula. Assim, para propor os critérios da avaliação, o docente deve preparar os alunos considerando previamente o que será observado.

As dimensões que serão apresentadas a seguir foram pensadas e organizadas dentro da proposta das cinco capacidades de linguagem descritas no capítulo 6. Para tanto, consideramos os aspectos comuns aos gêneros orais acadêmicos de uma forma geral, sem especificar um gênero, ou uma área, tendo em vista o propósito de abranger os três cursos contemplados em nossa pesquisa, bem como as demais áreas de conhecimento acadêmico.

**Quadro 10** – As dimensões avaliáveis para os gêneros orais

<b>Dimensões avaliáveis dos gêneros orais</b>	
1. Capacidade de ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adequação da linguagem: gênero, propósito comunicativo, ambiente e lugar social dos interlocutores;</li> <li>- Reconhecimento do contexto cultural;</li> <li>- Regulação do nível de intimidade entre os interlocutores (conhecimentos comuns/compartilhados entre os envolvidos na interlocução);</li> <li>- Controle e uso do tempo;</li> </ul>
2. Capacidades discursivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio do conteúdo;</li> <li>- Características composicionais do gênero;</li> <li>- Objetividade e disposição/organização lógica e coerente das informações;</li> <li>- Organização dos slides/banner/material de apoio para apresentação</li> <li>- Uso do material de apoio na orientação da fala</li> </ul>
3. Capacidades linguístico-discursivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso dos marcadores conversacionais;</li> <li>- Uso de modalizadores;</li> <li>- Formas de retomada da voz do outro;</li> <li>- Adequação das escolhas lexicais ao conteúdo temático;</li> <li>- Organização da troca de turno e intervenções;</li> </ul>
4. Capacidades de significação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações de intertextualidade;</li> <li>- Interconexão entre os sentidos construídos no texto;</li> <li>- Regulação das características multimodais (entonação, gestos) na construção do sentido</li> </ul>
5. Capacidades multissemióticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualidade da voz (altura, timbre, entonação);</li> <li>- Pausas e hesitações;</li> <li>- Postura corporal;</li> <li>- Gestos;</li> <li>- Expressão facial;</li> <li>- Olhares;</li> <li>- Uso do espaço;</li> <li>- Vestuário</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

As dimensões propostas para cada capacidade contemplam os aspectos que estão relacionados a elas enquanto critérios a serem desenvolvidos e avaliados durante a produção do gênero oral acadêmico. Para trabalhá-las, é necessário compreender e deixar claro que:

O primeiro passo para desenvolver uma apresentação oral acadêmica é designar tempo para o seu planejamento. Este planejamento requer não só o

conhecimento do tema e dos conteúdos, mas também a análise do contexto acadêmico e disciplinar, a determinação clara do objetivo e a consideração das características do público: conhecimento e domínio do tema e expectativas a seu respeito. Ao mesmo tempo, muitas vezes essas apresentações correspondem a instâncias qualificadas, é importante conhecer os critérios da avaliação que será aplicada e fazer um planejamento estratégico considerando cada um deles. (Cárdenas, 2019, p. 53, tradução nossa)<sup>39</sup>

Nessa perspectiva, lançamos algumas observações para cada dimensão pontuada no Quadro 10. Ao longo da discussão, para cada dimensão, são propostas questões que visam auxiliar os docentes no processo avaliativo, conforme veremos a seguir:

## **7.1 Capacidades de ação**

As capacidades de ação estão relacionadas aos aspectos que constituem a produção de linguagem às representações do ambiente físico, papéis sociais assumidos, bem como o lugar social da interlocução. Para ela, estão previstas as seguintes dimensões:

### **7.1.1 ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM: GÊNERO, PROPÓSITO COMUNICATIVO, AMBIENTE E LUGAR SOCIAL DOS INTERLOCUTORES**

Conforme destacado na Figura 1 (p. 33), a respeito dos aspectos da oralidade acadêmica, o texto oral acadêmico irá exigir o uso da norma culta da língua. No entanto, esse nível de formalidade varia a depender do propósito comunicativo do gênero, bem como do ambiente e lugar social dos interlocutores. Preparar-se para apresentar um seminário exige adequações linguísticas que se diferem da participação numa roda de conversa, e isso deve ser avaliado pelo docente.

Desse modo, é importante desenvolver a consciência linguística e a habilidade de adequar a linguagem considerando todos esses fatores, uma vez que isso interfere diretamente no futuro espaço de atuação profissional. Se pensarmos, por exemplo, na área do Direito, que utiliza termos técnicos para o tratamento dos casos jurídicos, o advogado lida tanto com os pares da própria área quanto com os clientes que, na maioria das vezes, são leigos na

---

<sup>39</sup> “El primer paso para desarrollar una presentación oral académica efectiva es destinar tiempo para su planificación. Esta planificación requiere considerar no solo el conocimiento del tema o de los contenidos, sino también un análisis del contexto académico y disciplinar, la determinación clara del objetivo y la consideración de las características de la audiencia: conocimiento y manejo del tema y expectativas al respecto. A la vez, puesto que muchas veces estas presentaciones corresponden a instancias calificadas, es importante tener claros los criterios de evaluación que se aplicarán y hacer una planificación estratégica considerándolos” (Cárdenas, 2019, p. 53).

terminologia técnica. Nesses diversos cenários, o profissional precisará adequar a linguagem ao lugar social do interlocutor.

Nesse contexto, para direcionar essa dimensão enquanto critério de avaliação, lançamos duas questões que podem ser levantadas pelo docente:

- O nível da linguagem utilizado está adequado ao gênero proposto e seu propósito comunicativo?
- O nível da linguagem utilizado é compatível com o ambiente e lugar social dos interlocutores?

### 7.1.2 RECONHECIMENTO DO CONTEXTO CULTURAL

Ao produzir um texto, nas diferentes culturas disciplinares, o agente produtor se situa num contexto social e cultural e precisa se adequar a ele. Essa adequação se refere a situar o nível de formalidade da linguagem, fazendo as devidas adaptações de termos e expressões, o que aponta para o reconhecimento do contexto cultural. Falar sobre um mesmo tema para diferentes públicos, por exemplo, exige adaptações de termos e expressões por parte do falante. Além disso, a capacidade de fazer adaptações de uso do espaço, do tempo, escolha de exemplos quando necessário e adaptação dos suportes dentro dos limites do gênero são condições que devem ser consideradas ao pensar a avaliação dessa dimensão.

Nessa perspectiva, no processo avaliativo, cabe a seguinte questão:

- O contexto cultural de uso/aplicação do gênero é considerado na produção do texto?

### 7.1.3 REGULAÇÃO DO NÍVEL DE INTIMIDADE ENTRE OS INTERLOCUTORES (CONHECIMENTOS COMUNS/COMPARTILHADOS ENTRE OS ENVOLVIDOS NA INTERLOCUÇÃO)

Em um contexto comunicativo, os agentes envolvidos na comunicação tanto compartilham conhecimentos comuns quanto novas informações são acrescentadas por um dos interlocutores, o que requer um equilíbrio para que o nível do entendimento não seja ultrapassado por umas das partes. Nessa situação, essa terceira dimensão prevê que, na realização do gênero oral, o aluno esteja atento ao público com quem estará interagindo para regular e organizar as informações em seu discurso.

Na apresentação de um seminário em sala de aula, por exemplo, quem está expondo o tema, precisa estar atento aos dados que já são conhecidos pelos demais colegas e, por isso, não precisam de um maior detalhamento; já o que é novo deve ser melhor explicado. O mesmo ocorre em outras situações discursivas, nas quais o estudante se depara com públicos variados e precisa adequar o conteúdo/informações para não ser repetitivo, ou, em contrapartida, trazer informações que não serão compreendidas.

Nesse contexto,

Para preparar uma apresentação oral é fundamental considerar as expectativas, apreensões ou interesses que terá o público. Qual é o nível de conhecimento que tem sobre o conteúdo da apresentação? Qual é a informação nova que requererá mais explicação? Como espero que respondam a apresentação? Sobre quais elementos metodológicos ou teóricos deveria dar conta? Há requerimentos formais para atender? Estes são alguns questionamentos que convém fazer na hora de preparar uma apresentação oral. (Cárdenas, 2019, p. 39, tradução nossa)<sup>40</sup>

Essas questões levantadas por Cárdenas ajudam a orientar a regulação das informações a serem contempladas na produção do texto.

Para direcionar a avaliação desse aspecto, o professor pode se situar com base nas seguintes questões:

- O nível de conhecimentos comuns/compartilhados entre os envolvidos na interlocução é considerado na apresentação?
- O texto traz informações novas ou é redundante? Quando traz informações novas, elas são explicadas, visando a uma melhor compreensão por parte do público?

#### 7.1.4 CONTROLE E USO DO TEMPO

O critério “tempo” foi citado por todos os colaboradores quando questionados a respeito da avaliação dos gêneros orais. No entanto, quando propomos essa dimensão como um aspecto a ser avaliado, consideramos que ela ultrapassa o quesito de observar se o aluno cumpriu um limite de tempo estabelecido no relógio, uma vez que o uso do tempo estabelecido, com relação

---

<sup>40</sup> “Para preparar una presentación oral es fundamental considerar las expectativas, aprensiones o intereses que tendrá la audiencia. ¿Cuál es el grado de conocimiento que tiene respecto del contenido de la presentación? ¿Cuál es la información novedosa o que requeriría de mayor explicación? ¿Cómo espero que reaccionen con la presentación? ¿Sobre qué elementos metodológicos o teóricos se debería dar cuenta? ¿Hay requerimientos formales a los que atender? Estas son algunas de las preguntas que conviene hacerse a la hora de preparar una presentación oral” (Cárdenas, 2019, p. 39).

à organização das etapas da apresentação, interfere no resultado final do gênero trabalhado. Desse modo, entendemos que, se o aluno se detém por muito tempo em um aspecto da apresentação, ou o grupo não distribui bem esse controle entre seus membros, isso acarreta no prejuízo das demais etapas.

Apesar de aparecer de forma recorrente, a depender do gênero ou da metodologia adotada pelo docente, o critério de delimitação do tempo é algo variável ou que pode não ser considerado.

Para esta dimensão, cabe a seguinte pergunta:

- O limite de tempo foi respeitado? A apresentação foi bem dividida/organizada dentro do tempo estabelecido?

As dimensões que foram descritas, bem como os questionamentos levantados para cada uma, direcionam a avaliação do contexto social de produção/apresentação do gênero. É importante destacar que, nas diferentes culturas disciplinares, essas condições podem variar ainda que o gênero seja o mesmo. A seguir, observemos os aspectos destacados de acordo com as capacidades discursivas.

## **7.2 Capacidades discursivas**

As capacidades discursivas, que direcionam a articulação da infraestrutura do texto por meio de ações ligadas à escolha dos tipos de discurso e das sequências textuais, composição temática e elaboração de conteúdos, contemplam em nossa proposta as seguintes dimensões:

### **7.2.1 DOMÍNIO DO CONTEÚDO**

Independentemente da cultura disciplinar, o aspecto “conteúdo” se sobressai na apresentação de um gênero oral. Isso fica evidente na fala dos colaboradores que responderam aos questionários e às entrevistas. Para refletir acerca dessa dimensão, retomamos o posicionamento de Nascimento, Silva e Glaudenucci (2018), quando defendem que o professor, na universidade, interessa-se sobretudo pela avaliação do conteúdo que é transmitido no seminário. Nesse contexto, acrescentamos a esse os demais gêneros orais.

No entanto, conforme já destacamos em nossa discussão, é fundamental que o conteúdo seja avaliado de forma integrada às demais dimensões da apresentação oral. Ele é o ponto de

partida da apresentação oral, mas depende de outros elementos para ser desenvolvido de forma satisfatória.

Para avaliar essa dimensão, lançamos as seguintes questões:

- O conteúdo é apresentado de forma satisfatória?
- Os aspectos mais relevantes do conteúdo foram contemplados na apresentação?

## 7.2.2 CARACTERÍSTICAS COMPOSICIONAIS DO GÊNERO

Essa dimensão envolve os aspectos relacionados à planificação do gênero avaliado. Cada gênero apresenta, em sua estrutura composicional, elementos que o caracterizam enquanto tal e que precisam ser desenvolvidos e demarcados ao longo da execução da atividade. Para além dos aspectos “saudação inicial, introdução, desenvolvimento do tema e conclusão”, cada gênero, a depender do propósito comunicativo, apresenta suas especificidades. Esses aspectos devem ser apresentados aos alunos, a fim de que desenvolvam o gênero de modo consciente.

Conforme aponta Cárdenas,

Todos os gêneros orais têm uma estrutura e convenções típicas que os diferenciam dos demais. São distintos em sua estrutura, por exemplo, a defesa de uma tese, a apresentação de um pôster ou a defesa de uma prova oral. Quais são as considerações que se devem ter para preparar uma boa apresentação de pôster? São as mesmas que se têm para apresentar um artigo em uma mesa redonda ou em um congresso ou expor diante de todos do curso um trabalho no fim do semestre? (Cárdenas, 2019, p. 43, tradução nossa)<sup>41</sup>

Para responder a essas questões, o autor aponta a necessidade de observar os passos mínimos de uma apresentação oral, ou seja, as três partes que a retórica clássica sugere (início, desenvolvimento e conclusão) e organizá-los de acordo com as variações próprias de cada gênero. Desse modo, vale ainda considerar o fato de que, nas diferentes culturas, um mesmo gênero pode ainda variar. Assim, não destacamos neste texto os elementos composicionais, já que não estamos apresentando uma proposta para um gênero específico, mas eles devem ser evidenciados em cada contexto, uma vez que a simples menção aos passos básicos de introdução, desenvolvimento e conclusão não é suficiente para orientar a produção de um

---

<sup>41</sup> “Todos los géneros orales tienen una estructura y convenciones típicas que los diferencian de otros. Son distintos en su estructura, por ejemplo, la defensa de tesis, la presentación de un póster o la defensa de un examen oral. ¿Cuáles son las consideraciones que se deben tener para preparar una buena presentación de póster? ¿Son las mismas que se tienen al presentar un artículo en una mesa en un congreso o exponer frente al curso un trabajo de fin de semestre?” (Cárdenas, 2019, p. 43).

gênero. Assim, é necessário deter-se aos elementos composicionais de cada um desses elementos nos gêneros específicos.

Nessa perspectiva, surge o questionamento:

- Os elementos que compõem a estrutura do gênero foram contemplados/evidenciados na apresentação?

### 7.2.3 OBJETIVIDADE E COERÊNCIA DAS INFORMAÇÕES

A dimensão da objetividade e coerência está relacionada à construção do sentido no texto. Esses critérios são fundamentais para o desenvolvimento efetivo do gênero, uma vez que reflete na compreensão dos interlocutores. Desse modo, relacionamos a objetividade ao tratamento das informações, considerando a escolha dos aspectos mais relevantes do tema e a organização linear dessas informações, sem que haja redundâncias ou repetições desnecessárias. Quanto à coerência, de acordo com Koch e Travaglia,

Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido evidentemente deve ser do todo, pois a coerência é global. (Koch; Travaglia, 2001, p. 21).

Desse modo, entendemos que um texto coerente é linear e apresenta uma continuidade. Esses aspectos são mais difíceis de controlar numa situação de uso da oralidade, devido à situação instantânea de produção, o que requer atenção constante por parte do produtor do texto.

Com o propósito de avaliar esses aspectos na construção do texto, o docente pode traçar os seguintes questionamentos:

- As informações são apresentadas de forma objetiva em relação ao conteúdo temático?
- As informações apresentam linearidade e continuidade, na construção do sentido do texto?

### 7.2.4 ORGANIZAÇÃO DOS SLIDES/MATERIAL DE APOIO PARA APRESENTAÇÃO

A apresentação do gênero oral no espaço acadêmico geralmente é caracterizada pelo uso de materiais de apoio que funcionam como um suporte escrito para a fala, tais como *slides*, esquemas, roteiros, posters etc. Segundo Mariángel (2019),

É claro que a procura por um suporte tem relação com a necessidade – consciente ou inconsciente – de complementar, enriquecer, facilitar, reforçar a transmissão da mensagem dada. Assim, a entonação, as pausas, os gestos e outras expressões não verbais comunicam tanto como as palavras ou as frases. O mesmo acontece com as ferramentas de apoio visual como o PowerPoint ou um pôster: permitem ampliar as possibilidades de comunicação. (Mariángel, 2019, p. 57, tradução nossa)<sup>42</sup>

Desse modo, é importante que haja uma harmonia entre esse material e o texto que está sendo falado, visando à organização da apresentação. Além disso, entendemos, ainda conforme Mariángel (2019), que a ferramenta de apoio auxilia ao fornecer dados visuais, mas não é o mais importante da apresentação. Essa relação deve ser observada pelo docente no momento da avaliação, e também orientada previamente, de modo que possam ser oferecidos modelos de orientação para os alunos.

Para atender a essa dimensão, observemos a seguinte questão:

- Os slides ou material de apoio estão alinhados com a proposta e oferecem o suporte necessário para a organização da apresentação?

As dimensões descritas perpassam o conteúdo e a construção do gênero. Esses elementos, por estarem mais evidentes e serem mais facilmente identificados, acabam se sobressaindo no momento da avaliação, já que possuem um caráter mais prático, em relação aos que atuam na construção do sentido. No entanto, conforme temos defendido aqui, cabe observar o seu alinhamento aos demais, uma vez que todas as dimensões se interrelacionam na produção do gênero. A seguir, as capacidades linguístico-discursivas contemplam os elementos mais ligados ao caráter linguístico do gênero.

### **7.3 Capacidades linguístico-discursivas**

Para as capacidades linguístico-discursivas, que são responsáveis pelas operações linguísticas evidenciadas por meio dos elementos lexicais, mecanismos de gerenciamento de vozes e modalização, propomos as seguintes dimensões:

---

<sup>42</sup> “Es claro que la búsqueda de un soporte tiene relación con la necesidad —consciente o inconsciente— de complementar, enriquecer, facilitar, robustecer la transmisión de un mensaje dado. Así, la entonación, las pausas, los gestos y otras expresiones no verbales comunican tanto como las palabras o las frases. Lo mismo ocurre con las herramientas de apoyo visual como un PowerPoint o un póster: permiten ampliar las posibilidades de comunicación” (Mariángel, 2019, p. 57).

### 7.3.1 USO DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS

Os marcadores conversacionais são os elementos responsáveis pela coesão do texto e, por consequência, também atuam na construção da coerência, uma vez que o seu uso garante a sequencialidade na organização das ideias no texto oral. Para Koch e Travaglia (2001, p. 40), “a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, uma vez que se manifesta na organização sequencial do texto”.

Para avaliar esses marcadores, de acordo com a definição das autoras, é necessário estar atento, por exemplo, ao uso de pronomes, verbos, advérbios, utilizados para substituir elementos no texto, bem como à presença de sinônimos ou hiperônimos. Além disso, deve-se observar ainda o uso de paráfrases, termos do mesmo campo lexical ou encadeamento das ideias pelo uso de conjunções.

Nessa perspectiva, no momento da avaliação, cabe o seguinte questionamento:

- Os elementos que estabelecem a ligação nas construções linguísticas (conjunções, pronomes, expressões de teste de participação, repetições), são empregados na construção dos enunciados?

### 7.3.2 USO DE MODALIZADORES

O uso dos modalizadores evidencia, no discurso, o posicionamento do falante em relação ao que está sendo enunciado. De acordo com Bronckart,

As modalizações são realizadas por unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de níveis muito diferentes, que chamaremos de modalidades: os tempos do verbo no futuro do pretérito, os auxiliares de modalização (poder, ser preciso, dever, etc.), um subconjunto de advérbios (certamente, sem dúvida, felizmente, etc.), certas frases impessoais (é evidente que...; é possível que...) e outros tipos de frases ou de conjuntos de frase. (Bronckart, 2012, p. 132).

A ausência ou o uso inadequado desses elementos podem interferir na construção do sentido do texto, de modo que o falante deve estar atento ao emprego, visando à articulação das informações em seu discurso, pensando no propósito enunciativo e no gênero em uso.

Para avaliar esse aspecto, é possível utilizar o seguinte questionamento:

- Há um posicionamento, marcado linguisticamente, frente ao que é enunciado?

### 7.3.3 FORMAS DE RETOMADA DA VOZ DO OUTRO

A produção de um texto, sobretudo os que são produzidos e circulam no espaço acadêmico, é perpassada por outros textos e vozes. Nesse contexto, sejam produções escritas ou orais, a retomada a esses discursos precisa estar bem articulada na construção do sentido do novo enunciado.

De acordo com Bronckart (2012, p. 130), “à primeira vista, é o autor (ou o agente-produtor do texto) que assume ou se posiciona em relação ao que é enunciado, ou que, ao contrário, atribui explicitamente essa responsabilidade a terceiros (por fórmulas do tipo *segundo x, alguns filósofos pensam que etc.*)”. Nesse contexto, o uso de citações, referências diretas, paráfrases e reformulações das ideias marcam o diálogo entre o autor e as vozes de outros autores, por meio de suas obras. Além de permitir a construção do texto, essa retomada enriquece a apresentação e demonstra o domínio do apresentador na ampliação da abordagem do tema. No entanto, é necessário avaliar a forma como essa retomada é feita e se está bem articulada ao propósito do gênero.

Para essa dimensão, estão propostas as seguintes questões:

- Há uso de citações, paráfrases ou referência a textos de outros autores?
- Esses elementos cumprem a função/propósito de retomada da voz do outro de maneira dialogada na construção do texto?

### 7.3.4 ADEQUAÇÃO DAS ESCOLHAS LEXICAIS AO TEMA

Para essa dimensão, está prevista a relação entre as escolhas lexicais e a situação de produção, considerando o conteúdo temático, uma vez que os termos utilizados interferem na construção do sentido do discurso e compreensão do próprio gênero. A área de Direito, por exemplo, prevê o uso de expressões técnicas específicas que devem ser incorporadas a depender do gênero apresentado. Já na área do Jornalismo, é perceptível a necessidade de adequar as expressões ao público destinado em cada situação da produção de linguagem.

Além disso, o conteúdo temático em torno do gênero direciona os usos mais adequados dentro do campo lexical. Portanto, esse aspecto só será delimitado dentro de cada contexto.

O seguinte questionamento pode ser levantado no processo avaliativo dessa dimensão:

- As escolhas lexicais estão adequadas ao tema e à situação de produção?

### 7.3.5 ORGANIZAÇÃO DA TROCA DE TURNO E INTERVENÇÕES

O trabalho de apresentação dos gêneros orais, na academia, geralmente é realizado em grupos, o que requer uma organização quanto à troca de turnos da fala. Nesse contexto, a integração do grupo, bem como o conhecimento acerca do tema e do gênero, direciona uma melhor administração dessa dimensão. Além disso, consideramos que esse aspecto também se desenvolve entre o expositor e a turma ou o avaliador, de modo que é necessário avaliar no aluno a capacidade de gerir esse diálogo no momento da apresentação.

De acordo com Cárdenas (2019), ainda que a apresentação oral seja definida como monológica, ela se constrói colaborativamente entre o apresentador e o público. Desse modo,

Essa participação no caso da apresentação oral, não só é apreciada na fase das perguntas ou ao estar com a oportunidade da palavra, mas durante toda a exposição, pois os olhares, gestos e intervenções dos receptores trazem informação a quem apresenta a respeito se estão compreendendo ou se o que está sendo apresentado é de interesse. (Cárdenas, 2019, p. 91, tradução nossa)<sup>43</sup>

Nesse contexto, uma apresentação exige o diálogo entre os expositores e o público para que a mensagem seja transmitida com êxito. Para avaliar essa dimensão propomos a seguinte questão:

- A troca de turno e administração das intervenções na fala se dá de modo orientado/organizado?

As capacidades linguístico-discursivas, conforme apresentadas, contemplam as características ligadas aos aspectos de ordem linguística, o que requer uma observação mais atenta e pontual do discurso e da forma como ele está sendo produzido. Desse modo, os questionamentos levantados ao longo da discussão pretendem auxiliar o docente no direcionamento do olhar para os elementos que podem ser considerados na avaliação.

No próximo ponto, tratamos das dimensões propostas para as capacidades de significação.

---

<sup>43</sup> “Esta participación, en el caso de la presentación oral, no solo se aprecia en la fase de preguntas o al tomar la palabra, sino también a lo largo de la exposición, pues las miradas, gestos e intervenciones de los receptores aportan información a quien presenta respecto de cuánto comprenden o se interesan en lo expuesto” (Cárdenas, 2019, p. 91).

## 7.4 Capacidades de significação

Para as capacidades de significação, que, de acordo com Cristovão e Stutz (2011), estão associadas à construção do sentido do discurso com base nas representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais, tais como contexto ideológico, histórico, sociocultural e econômico, consideramos três dimensões:

### 7.4.1 RELAÇÕES DE INTERTEXTUALIDADE

A intertextualidade é direcionada pelas relações estabelecidas na construção de um texto. Ao propor essa dimensão, compreendemos que ela pode ser avaliada de modo interrelacionado às formas de retomada da voz do outro, dimensão apresentada anteriormente, para as capacidades linguístico-discursivas. No entanto, entendemos a intertextualidade com base nos elementos externos à materialidade linguística marcada nos limites do texto. No sentido amplo, “todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe” (Koch, 2003, p. 59). Nesse sentido, a dimensão da intertextualidade revela a capacidade do produtor de, em seu discurso, estabelecer relações mais amplas por meio da compreensão de produções anteriores, sem necessariamente marcar essa inserção linguisticamente.

Pensando nesse aspecto, o seguinte questionamento pode ser lançado para avaliação desse critério:

- É possível identificar, na fala dos apresentadores, alguma relação de intertextualidade com outros autores (por meio de citações ou referências) ou com elementos culturais (filmes, músicas, textos literários)?

### 7.4.2 INTERCONEXÃO ENTRE OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS NO TEXTO

A construção do sentido no texto é produzida pelo encadeamento das ideias ao longo de todo o discurso. Portanto, é fundamental que aquilo que é dito ao longo da apresentação esteja coerente com o que foi exposto no início, sem contradições ou fuga da progressão temática. Segundo Koch (1997, p. 30), “é a coerência assim estabelecida que, em uma situação concreta de atividade verbal ou, se assim quisermos, em um ‘jogo de linguagem’ – vai levar os parceiros da comunicação a identificar um texto como texto”.

Observar essa dimensão exige uma atenção para o estabelecimento da linearidade na construção do discurso. Para avaliá-la, é pertinente a seguinte questão:

- Os sentidos construídos ao longo do texto apresentam interconexão/coerência?

#### 7.4.3 REGULAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS MULTIMODAIS (ENTONAÇÃO, GESTOS) NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

No gênero oral, observar as características multimodais é fundamental para a construção do sentido do texto. De acordo com Melo e Cavalcante (2007, p. 83), “os aspectos extra e paralingüísticos interferem diretamente no funcionamento daquilo que é de natureza estritamente lingüística (verbal). Também deve estar claro que esses três aspectos são indissociáveis, pois é o conjunto que constrói a significação”. Nesse sentido, para a avaliação desta dimensão, importa observar a articulação entre os gestos, entonação, expressões e postura corporais e discurso produzido oralmente, uma vez que, para fazer sentido, esses elementos precisam estar em harmonia.

A questão a seguir direciona a observação desse critério:

- Os elementos multimodais, como entonação, gestos e olhares estão adequados ao gênero oral?

Esses critérios de multimodalidade devem ser avaliados juntamente às capacidades multissemióticas, que serão apresentadas a seguir. No entanto, eles foram postos aqui a fim de serem observados na relação com essa construção do sentido no contexto ideológico, histórico e cultural. Nesse sentido, os aspectos elencados nas dimensões das capacidades de significação mobilizam a construção do sentido com base em elementos externos ao limite do texto verbal. Desse modo, eles chamam atenção para a habilidade do produtor de estabelecer as relações de interconexão para além do próprio texto.

Por fim, destacamos as capacidades multissemióticas, atreladas ao caráter multimodal do texto oral.

#### 7.5 Capacidades multissemióticas

Por fim, para as capacidades multissemióticas, que pautam a compreensão dos diferentes elementos semióticos que compõem o não-verbal (Lenharo, 2016), observamos dimensões que contemplem as relações de sentido estabelecidas pelos gestos, olhares e expressões faciais, postura corporal, ritmo e entoação produzidos na voz.

Pensando nesses aspectos, propomos as seguintes dimensões avaliáveis:

- Qualidade da voz (altura, timbre, entonação);
- Pausas e hesitações;
- Postura corporal;
- Gestos;
- Expressão facial;
- Olhares;
- Uso do espaço;
- Vestuário.

Devido ao caráter mais empírico dessas dimensões, não as discutiremos uma a uma, como foi feito anteriormente para as demais capacidades de linguagem. Nesse contexto, entendemos que elas atuam numa perspectiva de cooperação para construir o sentido, na intrínseca relação entre o corpo e a voz. Assim,

Essas mímicas faciais, as posturas, os olhares, a gestualidade do corpo que se presentificam na interação dão suporte à comunicação verbal e, às vezes, substituem-na. Assim como constituem o verbal, também podem “trair o falante”, como quando deixam transparecer algo que o falante tenta esconder/minimizar na comunicação verbal (Melo; Cavalcante, 2007, p. 86).

Com base nas dimensões propostas, trouxemos os seguintes questionamentos, que podem direcionar a avaliação do gênero oral:

- A altura, timbre e entonação da voz estão adequados para o contexto enunciativo?
- As pausas e hesitações interferem na produção do discurso?
- A postura corporal está adequada para a situação de produção?
- Os gestos estão coerentes com o texto produzido e contribuem para o contexto de produção?
- A expressão facial contribui ou interfere na construção do sentido do texto oral?
- Os olhares contribuem ou interferem na construção do sentido do texto oral?
- O espaço foi utilizado de forma consciente?
- As vestimentas estão adequadas para o ambiente e papel social ocupado pelos interlocutores?

Esses questionamentos levantados ao longo do capítulo visam direcionar a elaboração dos critérios no processo avaliativo. O Quadro 11 apresenta uma síntese das questões apresentadas ao longo da discussão acerca de cada dimensão avaliável, proposta para as capacidades de linguagem, considerando o que estabelecemos no Quadro 10.

**Quadro 11** – Questões para orientar as avaliações dos gêneros orais

<b>Questões para as dimensões avaliáveis dos textos orais</b>	
<b>Capacidade de ação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O nível da linguagem utilizado está adequado ao gênero proposto e seu propósito comunicativo?</li> <li>- O nível da linguagem utilizado é compatível com o ambiente e lugar social dos interlocutores?</li> <li>- O contexto cultural de uso/aplicação do gênero é considerado?</li> <li>- O nível de conhecimentos comuns/compartilhados entre os envolvidos na interlocução é considerado na apresentação?</li> <li>- O texto traz informações novas ou é redundante? Quando traz informações novas, elas são explicadas, visando uma melhor compreensão por parte do público?</li> <li>- O limite de tempo foi respeitado? A apresentação foi bem dividida/organizada dentro do tempo estabelecido?</li> </ul>
<b>Capacidades discursivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O conteúdo é apresentado de forma satisfatória?</li> <li>- Os aspectos mais relevantes do conteúdo foram contemplados na apresentação?</li> <li>- Os elementos que compõem a estrutura do gênero foram contemplados/evidenciados?</li> <li>- As informações são passadas de forma objetiva em relação a conteúdo temático?</li> <li>- As informações apresentam linearidade e continuidade, na construção do sentido do texto?</li> <li>- Os slides ou material de apoio estão alinhados com a proposta e oferecem o suporte necessário para a organização da apresentação?</li> </ul>
<b>Capacidades linguístico-discursivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os elementos que estabelecem a ligação nas construções linguísticas (conjunções, pronomes, expressões de teste de participação, repetições), são empregados na construção dos enunciados?</li> <li>- Há um posicionamento, marcado linguisticamente, frente ao que é enunciado?</li> <li>- Há uso de citações, paráfrases ou referência a textos de outros autores?</li> <li>- Esses elementos cumprem a função/propósito de retomada da voz do outro de maneira dialogada na construção do texto?</li> <li>- As escolhas lexicais estão adequadas ao tema e situação de produção?</li> </ul>

	- A troca de turno e intervenções na fala se dão de modo organizado?
<b>Capacidades de significação</b>	- É possível identificar, na fala dos apresentadores, alguma relação de intertextualidade com outros autores (por meio de citações ou referências) ou com elementos culturais (filmes, músicas, textos literários)? - Os sentidos construídos ao longo do texto apresentam interconexão/coerência? - Os elementos multimodais, como entonação, gestos e olhares estão adequados ao gênero oral?
<b>Capacidades multissemióticas</b>	- A altura, timbre e entonação da voz estão adequados para o contexto enunciativo? - As pausas e hesitações interferem na produção do discurso? - A postura corporal está adequada para a situação de produção? - Os gestos estão coerentes com o texto produzido e contribuem para o contexto de produção? - A expressão facial contribui ou interfere na construção do sentido do texto oral? - Os olhares contribuem ou interferem na construção do sentido do texto oral? - O espaço foi utilizado de forma consciente? - As vestimentas estão adequadas para o ambiente e papel social ocupado pelos interlocutores?

Fonte: Elaborado pela autora

Diante dos aspectos apontados ao longo do capítulo, compreendemos a complexidade que envolve o trabalho com os gêneros orais acadêmicos e a necessidade de uma avaliação consciente por parte dos docentes bem como dos estudantes. Nesse sentido, conforme já esclarecemos, as dimensões avaliáveis pretendem direcionar os critérios a serem contemplados na avaliação das atividades que envolvem a oralidade, permitindo uma ação sistematizada. Apesar de estarem separadas por capacidades, as dimensões estão em diálogo, de modo que uma pode trazer aspectos que estão contemplados também em outras capacidades. Isso se deve justamente à inter-relação desses elementos inerente à produção de um texto, seja escrito ou oral.

A esse respeito, compreendemos, conforme Milanez (1992), quando discute acerca dos gêneros orais na educação básica, que os critérios de avaliação devem ser diversificados, visando contemplar todos os níveis que perpassam esse tipo de gênero, indo além da correção gramatical. Na mesma linha, corroboramos a afirmação da autora, incluindo a necessidade de a avaliação do gênero oral acadêmico ir além do aspecto conteúdo, que normalmente se sobressai aos demais elementos.

Com base nisso, nossa proposta aqui compreende o propósito de direcionar os possíveis aspectos a serem considerados na avaliação, visando a uma sistematização necessária, quando se trata do trabalho com os gêneros orais na academia. Com base nesse direcionamento, cada docente pode fazer suas adaptações para atender às necessidades da cultura disciplinar, bem como às especificidades do gênero solicitado, cientes de que “numa abordagem interacional da língua, ‘saber falar’ não é só saber expressar o pensamento nem só conseguir ser entendido, mas atingir o objetivo dentro de determinada situação comunicativa” (Milanez, 1992, p. 170). É a situação comunicativa que define o gênero; este, por sua vez, delimita os critérios que devem ser considerados para sua avaliação. Esses critérios, por sua vez, delineiam o processo de ensino direcionando o que deve ser ensinado e aprendido.

Com a proposta lançada neste capítulo, fechamos as discussões previstas para esta tese, destacando que a natureza do trabalho aqui apresentado nos direcionou para um recorte dentro de um leque extremamente rico e amplo de investigação. Diante dessa realidade, concluímos a pesquisa na expectativa de que os diálogos possam ser ampliados em pesquisas futuras, visando corroborar o trabalho com as ações de oralidade no espaço acadêmico, em suas diferentes culturas disciplinares, por meio do ensino dos gêneros orais.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fala só é bonita quando ela nasce de uma longa e silenciosa escuta.  
(Rubem Alves)

O caminho traçado no desenvolvimento da pesquisa apresentada ao longo dos sete capítulos que compõem este trabalho evidenciou que, nos cursos de Letras, Jornalismo e Direito, os docentes compreendem os gêneros orais acadêmicos como instrumentos que direcionam o desenvolvimento das capacidades linguísticas orais no processo formativo. Nesse contexto, defendemos a tese de que as lacunas no currículo acadêmico e no espaço de atuação docente, referentes às orientações para as atividades que envolvem a oralidade, conduzem à ausência de sistematização no trabalho com essas atividades, com reflexo nos processos de ensino e de avaliação dos gêneros orais.

A análise e discussão empreendida com base nos dados coletados revelam a necessidade de um olhar mais atento no que diz respeito ao trabalho com os gêneros orais no espaço acadêmico. Ao longo do trabalho destacamos o ainda baixo número de pesquisas voltadas para esse tipo de investigação, o que ressalta a relevância dos resultados aqui apresentados e motiva novos direcionamentos nos estudos que envolvem os gêneros acadêmicos.

Tendo em vista os objetivos previstos e descritos na seção de introdução, chegamos a algumas considerações relevantes para o estudo/trabalho com os gêneros orais acadêmicos, e que, por sua vez, servem de base para a ampliação e desenvolvimento de novas investigações acerca deste tema. Para melhor direcionar essas considerações, organizamos esta seção de modo a contemplar os quatro objetivos específicos nos parágrafos que seguem.

No que diz respeito ao primeiro objetivo (Analisar, nas práticas formativas dos cursos de Direito, Jornalismo e Letras da UFPB, o espaço destinado ao trabalho com a oralidade e os gêneros orais acadêmicos), a análise dos PPCs direcionou a atenção para o número restrito de ementas que mencionam a oralidade, apesar de, nos três cursos, o documento pontuar, entre as habilidades para a formação acadêmica, ações envolvendo o aspecto oral. Desse modo, destacamos que a falta de um direcionamento conduz a ações soltas por parte dos docentes. Isso se reflete na ausência de uma sistematização para o trabalho com a oralidade, identificada logo em seguida na análise das entrevistas.

De maneira geral, a fala dos colaboradores revela a falta de uma formação/orientação para o trabalho com a oralidade dentro de cada campo disciplinar. Observamos uma preocupação em propor ações voltadas para o trabalho oral em sala de aula, diante da realidade profissional que o estudante vivenciará após a formação. No entanto, não há uma articulação

entre os gêneros específicos de cada profissão e o trabalho efetivado na academia. A nosso ver, essa falta da sistematização no trabalho com a oralidade se deve à ausência ou insuficiência das orientações no currículo acadêmico, conforme verificamos no PPC dos cursos.

No segundo objetivo (investigar a concepção dos docentes em relação à oralidade e abordagem dos gêneros orais na prática de ensino), baseado no que observamos na fala dos colaboradores, entendemos que a futura atuação no mercado profissional funciona como uma instância de prescrição, tendo em vista que determina as escolhas feitas na condução do processo formativo; além disso, o trabalho com a oralidade, por meio dos gêneros orais, assume a função de ferramenta que, ao ser utilizada na aula, permitirá aos alunos desenvolverem as habilidades requeridas na profissão. A realização da atividade oral, portanto, expande ao propósito de instrumento essencialmente avaliativo, uma vez que assume função norteadora na formação do advogado, do jornalista e do professor, em sua pluralidade.

Nesse sentido, nossa proposta de análise e preocupação foi além do domínio da terminologia, a respeito do que seriam os gêneros orais, centrando-se na necessidade de que o trabalho com a oralidade promova condições para que o discente desenvolva as habilidades orais de modo consciente, visando, sobretudo, às competências que serão exigidas no desenvolvimento profissional. Para tanto, defendemos que os gêneros orais devem ser vistos não apenas como um instrumento de avaliação, mas também como objetos a serem ensinados, tendo em vista que “essas formas do oral, fortemente definidas e reguladas do exterior, dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2014, p. 146).

Nessa perspectiva, seguimos para o terceiro objetivo proposto (Discutir as dimensões e critérios de avaliação para o trabalho com a oralidade acadêmica nos cursos de Direito, Jornalismo e Letras). Nas respostas dos colaboradores, identificamos uma recorrência de quatro critérios (domínio de conteúdo, uso do tempo, clareza e postura dos apresentadores) que demonstram um direcionamento do olhar avaliativo dos docentes para as capacidades discursivas da linguagem, visando à organização da mensagem e planejamento do conteúdo. Nesse contexto, compreendemos que o propósito avaliativo da atividade oral, nas três áreas, conforme pontuado pelos docentes, centra-se nos aspectos de conteúdo e forma do gênero.

Além disso, a variação entre os elementos pontuados nas respostas dos docentes, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, demonstra a ausência de uma delimitação ou consenso (até mesmo entre os professores de uma mesma cultura disciplinar) dos aspectos que precisam ser considerados na avaliação de uma atividade envolvendo o gênero oral. Nesse contexto, compreendemos que essa ausência dos parâmetros avaliativos conduz a uma avaliação muitas

vezes subjetiva, com foco apenas no conteúdo, bem como a uma maior dificuldade dos alunos em se preparar para a apresentação da atividade, devido à falta de compreensão em relação aos parâmetros que serão exigidos pelo professor.

Por fim, evidenciamos a urgência de um melhor direcionamento dos elementos contemplados pelas capacidades multissemióticas, tendo em vista que, conforme observamos, eles não são abordados de forma sistemática pelos docentes quando consideram os critérios de avaliação para os gêneros orais. Assim, após toda a análise e discussão empreendida ao longo da pesquisa, consideramos a necessidade de estruturar uma proposta que contempla as dimensões avaliáveis dos gêneros orais, tendo como base os critérios de avaliação a serem abordados pelos docentes, nas diversas culturas disciplinares.

Nessa perspectiva, propomos o quarto objetivo específico (apresentar dimensões avaliáveis para o trabalho com os gêneros orais acadêmicos), baseado no qual lançamos o olhar para o gênero enquanto “ferramenta didática” (Dolz; Gagnon, 2015). Tal procedimento visa estabelecer algumas dimensões avaliáveis, que, uma vez delimitadas, ajudam a determinar os critérios de avaliação que merecem ser assumidos pelos docentes, bem como a orientar a realização das atividades pelos alunos.

As dimensões apresentadas em nossa proposta foram pensadas e organizadas com base nas cinco capacidades de linguagem descritas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Cristovão e Stutz (2011) e Dolz (2015). Apesar de termos sido direcionados pelos dados coletados conforme as culturas disciplinares de Letras, Direito e Jornalismo, os aspectos comuns aos gêneros orais acadêmicos foram considerados de uma forma geral, sem especificar um gênero ou uma área, já que tivemos o propósito de abranger os três cursos, abrindo, ainda, o leque às demais áreas do conhecimento acadêmico.

Almejamos, com essa proposta, oferecer um suporte que permita um direcionamento do processo avaliativo dos gêneros orais. No entanto, cada docente deve fazer suas adaptações para atender às necessidades da cultura disciplinar na qual esteja inserido, bem como às especificidades do gênero solicitado, ciente do papel do trabalho com os gêneros orais na formação acadêmica e no desenvolvimento das habilidades profissionais dos estudantes. Além disso, acreditamos que, com o delineamento dessa proposta, abre-se o caminho para novas pesquisas que se proponham a discutir as dimensões ensináveis por meio de diálogos com membros de cada cultura disciplinar, uma vez que se faz necessário considerar as especificidades de cada gênero nas suas culturas.

Esse diálogo entre diferentes culturas enriquece os estudos acerca dos gêneros orais, sobretudo no que diz respeito ao papel desses gêneros na formação acadêmica, conforme

destacado ao longo de toda a pesquisa. Com as considerações aqui postas, reforçamos a necessidade do desenvolvimento de metodologias que proporcionem uma compreensão do trabalho com a oralidade nos diferentes espaços de formação. Essa relevância se torna ainda mais urgente quando se observa a ausência das orientações para o trabalho com a oralidade, conforme foi possível constatar nos três cursos que serviram de referência para nossas discussões.

Tratar desse tema, ao mesmo tempo em que é uma atividade desafiadora, devido ao número restrito de pesquisas já realizadas, instiga o desejo de ampliar os resultados já alcançados, tendo em vista o papel relevante da oralidade no processo de formação. Nesse contexto, destacamos que a pesquisa aqui apresentada se limita a três cursos situados em apenas uma Instituição Superior, o que nos revela um pequeno recorte de uma realidade muito mais ampla. Realidades diferentes implicam necessidades diferentes que precisam ser investigadas. Portanto, entregamos, por meio desta tese, nossa proposta composta pelas dimensões avaliáveis, na expectativa de que estas reflexões atuem na construção de novas investigações que possam enriquecer os estudos e o processo de ensino e aprendizagem da oralidade no contexto acadêmico.

Nessa perspectiva, como sugestão para futuros desdobramentos dessa pesquisa, observamos a necessidade de uma inserção mais direcionada dentro de cada cultura disciplinar, a fim de que, por meio das dimensões avaliáveis, se proponham e definam aspectos a serem ensinados e que auxiliem os docentes na construção da metodologia para o trabalho com os gêneros requeridos na formação acadêmica e profissional, característicos de cada curso. Além disso, é importante, também, que se amplie o leque para o trabalho com a oralidade em outros cursos e instituições, a fim de que haja uma compreensão e melhor direcionamento do trabalho com os gêneros orais acadêmicos, visando a um trabalho mais direcionado e que terá reflexos não apenas na academia, mas nos diferentes espaços nos quais os profissionais irão atuar dentro da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- AMIGUES, René. L'enseignement comme travail. *In*: BRESSOUX, P. (ed.) **Les strategies de l'enseignant em situacion d'interactions**. Note de synthese pour cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002, p. 243-262
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 37-53
- ARAÚJO, Flávia Santana; SUASSUNA, Lívia. Critérios para a avaliação da oralidade no ensino de língua Portuguesa. **Letras**, Santa Maria, Especial 2020, n. 01, p. 97-110, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução: Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de Linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 2012 [1999].
- BRONCKART, Jean-Paul. **Teorias da linguagem**: nova introdução crítica. Tradução: Luzia Bueno [*et al.*], Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.
- BRONCKART, Jean-Paul. Entrevista realizada por Rivadavia Porto Cavalcante na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade de Genebra (UNIGE) – Suíça. **Revista Prolingua**, v. 10, n.3, p. 105-117, nov/dez 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/28708/15293>. Acesso em 21 set. 2022.
- CÁRDENAS, Marcelo. ¿Cómo promover aprendizajes a través de la comunicación oral? Actividades significativas para el aula universitaria. *In*: NAVARRO, Federico y MONTES, Soledad (org.) **HABLAR, PERSUADIR, APRENDER**: Manual para la comunicación oral en contextos académicos. Santiago: Universidad de Chile, 2019. p. 137-154
- CÁRDENAS, Marcelo. Ensayar y presentar. *In*: NAVARRO, Federico y MONTES, Soledad (org.) **HABLAR, PERSUADIR, APRENDER**: Manual para la comunicación oral en contextos académicos. Santiago: Universidad de Chile, 2019. p. 90-112
- CÁRDENAS, Marcelo. Planificar una presentación oral en la universidad. *In*: NAVARRO, Federico y MONTES, Soledad (org.) **HABLAR, PERSUADIR, APRENDER**: Manual para la comunicación oral en contextos académicos. Santiago: Universidad de Chile, 2019. p. 29-53

CARLINO, Paula. Se aprende muy diferente uma matéria si se lee y escribe sobre sus temas. *In*: SERRANO, S.; Mostacero, R. (orgs). **La escritura académica em Venezuela: investigación, reflexión e propuestas**. Mérida: Universidade de Los Andes, 2014. p. 27-47.

CHAFE, Wallace L. Academic Speaking. *In*: NIKIFORIDOU, M. V.; VAN CLAY, M. N; FEDER, D. (eds.). **Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society**. v. 12. 1986. pp. 26-40.

CRESPO, Nina; MANGHI, Dominique. Propiedades cognitivas e intersubjetivas de la comprensión del lenguaje oral: Posibles elementos para un modelo. **Revista Signos**. 2005, p. 269-285. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013769001>. Acesso em: 20 set. 2022.

CRISTOVÃO, V. L.L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. *In*: SZUNDY, P. T. C. *et al.* (org.). **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 17-40.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DELLA MÉA, Celia Helena Pelegini; SILVA, Silvana. Critérios para avaliação de gêneros orais: perspectiva enunciativa de linguagem. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 23-35, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6914/letras.v21n2p23-35>. Acesso em: 25 set. 2022.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, Société Nouvelle Didier Érudition, Paris, n. 102, 1993, p. 23-37.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. Gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. *In*: BUENO, Luzia; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição (orgs). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2015. p. 23-56

DOLZ, Joaquim; MESSIAS, Carla. A rádio escolar como um lugar para o ensino da compreensão e produção oral. *In*: BUENO, Luzia; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição (orgs). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2015. p. 169-196

DOLZ, Joaquim; Schneuwly, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos**

**na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo, Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change.** Cambridge: Polity Press, 1992

FELICIANO, Glenda Hilnara Meira. **Seminários acadêmicos: concepções e estratégias didático-discursivas.** 2014. 114f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, UFCG, Campina Grande, 2014.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research: Theory, method and applications.** London: Sage, 1998

GÊNEROS ORAIS, corpo e voz. Publicado pelo canal Grupo LEPS. [S. l., S. n.], 2021. 1 vídeo (117 minutos). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=oz3OmBh\\_J3I](https://www.youtube.com/watch?v=oz3OmBh_J3I). Acesso em: 12 out. 2021

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2018. 264p

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** Martins fontes Editora: São Paulo, 1991

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

HYLAND, Ken. **Disciplinary discourses: social interactions in academic writing.** Michigan: Ken Hyland Michigan classics ed., 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 7 ed., São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** 12 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LENHARO, R. I. **Participação Social por Meio da Música e da Aprendizagem de Língua Inglesa em um Contexto de Vulnerabilidade Social.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Paraná, 2016.

LEONTIEV, Alexis N. The problem of activity in psychology. *In:* WERTSCH, J. V. **The concept of activity in soviet psychology.** New York: Sharpe, 1979, p. 37-71.

LIN, Angel M. Y. Researcher Positionality. *In:* HULT, F. M; JOHNSON, D. C. (orgs.) **Research methods in language policy and planning: a practical guide.** New Jersey: Wiley-Blackwell, 2015.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; SANTOS, Thiago Jorge Ferreira. Ensinar a apresentação oral: uma contribuição para a formação de professores-pesquisadores. *In:* MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da (org.) **Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 99-128

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. Desafios de docentes universitários brasileiros sobre didática da oralidade na formação do professor de Português. **Indagatio Didactica**, v. 9, n. 4, dez 2017. Disponível em: <https://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/Desafios-de-docentes-universitarios-brasileiros-sobre-didatica-da-oralidade-na-forma-a7-c3-a3o-do-professor-de-Portugu-c3-aas.1.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022;

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagogia do oral. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n.11/2, p. 137-153, 2008.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CASTRO, Joaquim Junior da Silva; NEVES, Clara Lage de Lima. Revisão sobre oralidade no contexto acadêmico de formação docente: quais práticas e gêneros? *In*: FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados: linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 162-189.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; MATTOS, Pilar Silveira. Oralidade e formação de professores(as): propostas e desafios na mobilização de capacidades docentes para o agir profissional. *In*: MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da (org.) **Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 221-251

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A., R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed., São Paulo: Cortez, 2010.

MARIÁNGEL, Karen. Herramientas de apoyo para la presentación oral. *In*: NAVARRO, Federico; MONTES, Soledad (org.). **HABLAR, PERSUADIR, APRENDER: Manual para la comunicación oral en contextos académicos**. Santiago: Universidad de Chile, 2019. p. 55-88

MELO, Cristina Teixeira V. de; CAVALCANTE, Marianne C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. *In*: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (org.) **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 75-94.

MILANEZ, Wania. **Pedagogia do oral: a elocução formal sob o prisma textual-interativo**. 1992. 207f. Tese (Doutorado em Ciências – Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

NASCIMENTO, D. D. do; SILVA, P. G. H.; GLAUDENUCCI, P. F. S. As diferenças entre seminário acadêmico e seminário escolar para o ensino/aprendizagem do gênero na educação básica. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LINGUAGENS EDUCATIVAS – SILE, 6., maio 2018, Bauru-SP. **Anais [...]** Bauru: Universidade do Sagrado Coração – USC, maio de 2018. p. 723-728

NASCIMENTO, Elvira Lopes do. Debate na sala de aula: gênero catalizador para aprendizagens e desenvolvimento. *In*: BUENO, Luzia; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição (orgs). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2015. p. 197-228

NAVARRO, Federico; MONTES, Soledad (org.) **Hablar, persuadir, aprender**: Manual para la comunicación oral en contextos académicos. Santiago: Universidad de Chile, 2019.

PADILLA, M.; GIL, J. La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. **Revista Española de Pedagogía**, v. 66, n. 241, p. 467-485, 2008.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução: Patrícia Chitono Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POSE, Rubén; TRINCHERI, Miranda. Examen final oral. *In*: ALZARI, Irina *et al.* **Manual de escritura para carreras de humanidades**. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2014.

POSE, Rubén; TRINCHERI, Miranda. Examen final oral. *In*: ALZARI, Irina *et al.* **Manual de escritura para carreras de humanidades**. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2014. p. 239-284.

SANTOS, Marcos Bispo dos. O seminário como instrumento de avaliação processual e prática reflexiva na formação inicial de professores. **Letras**, Santa Maria, Especial 2020, n. 01, 2020, p. 321-348. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/39577>. Acesso em: 22 set. 2022.

SCHNEIDER, Letícia Jacinto. Oralidade e ensino na formação de professores: resultados de um percurso formativo. *In*: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa**. Araraquara: Letraria, 2019.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78.

SCHNEWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo, Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

SCHNEWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. *In*: SCHNEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo, Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 109-124

SCHNEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Pour un enseignement de l'oral**: initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF, 1998.

SEMINÁRIO 2015. Palestra prof. Joaquim Dolz (2/3). [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (43 minutos). Publicado pelo canal Programa Escrevendo o Futuro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gps1x4tmFwk>. Acesso em 25 out. 2022.

SIGINORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134

SILVA, Ana Virgínia Lima da. **Com a palavra, o aluno**: processos de retextualização na exposição oral acadêmica. 2013. 230f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOARES, Ana Paula Oliveira. Gêneros acadêmicos: o caso dos textos orais produzidos na universidade. In: XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 24., 2012, Rio Grande do Norte. **Anais** [...] Rio Grande do Norte: UFRN, 2012.

SOUZA, E. G. G.; STUTZ, L. **O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação**: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n. 3, 2019, p. 1113-1133.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos *et al.* Gêneros orais: conceituação e caracterização. **Revista olhares e trilhas**, v. 19, p. 12-24, 2017. Acesso em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013\\_1528.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1528.pdf). Acesso em: 14 out. 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 39-79, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Coordenação de Letras. **PPC**: Projeto Pedagógico do Curso de Letras. João Pessoa, 2019. Disponível em: <http://cchla.ufpb.br/ccl/contents/menu/documentos-1/ppc-projeto-pedagogico-do-curso-de-letras-2006>. Acesso em: 20 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro de Ciências Jurídicas. Coordenação de Direito Santa Rita. **Item 1**: Projeto Pedagógico de Curso Direito UFPB. João Pessoa, 2010. Disponível em: <http://www.ccj.ufpb.br/cdsr/contents/documentos/legislacao/item-1-projeto-pedagogico-de-curso-direito-ufpb.pdf/view>. Acesso em: 20 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro de Comunicação, Turismo e Artes. Coordenação de Jornalismo. **PPC 2016**: Jornalismo. João Pessoa, 2016. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/cj/contents/documentos/matriz-nova/ppc-2016-jornalismo.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

VELLOSO-LEITÃO, Liane. **As representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres**: uma leitura Interacionista Sociodiscursiva. 2015. 166f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

VELLOSO-LEITÃO, Liane. **O prisma da (trans)formação dos engenheiros professores**: hibridismo dos gêneros da atividade, saberes e identidades. 2019. 170f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

ZANI, J. B. **A comunicação oral em eventos científicos**: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas. 2018. 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

ZANI, Juliana Bacan; BUENO, Luzia. O ISD, a Análise da Conversação e os Meios não-linguísticos: uma proposta de quadro de análise da comunicação oral em eventos científicos. **Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo**, v. 21, n. 3, p. 615-640, 2017. Disponível: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/34-O-ISD-a-An%C3%A1lise-da-Conversa%C3%A7%C3%A3o-e-os-Meios-n%C3%A3o-lingu%C3%ADsticos.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

ZANI, Juliana Bacan; BUENO, Luzia; DOLZ, Joaquim. As dimensões ensináveis do gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos”. **Letras**, Santa Maria, Especial 2020, n. 01, p. 349-368, 2020. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/42386>. Acesso em: 25 set. 2022.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**: a “literatura” medieval. Tradução: Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e Nomadismo**: Entrevistas e Ensaios. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

**APÊNDICE A - OS GÊNEROS ORAIS PRODUZIDOS NA UNIVERSIDADE –  
QUESTIONÁRIO ALUNOS**

1. Informe seu endereço de email.

2. Qual seu curso e período? (Ex. Letras - 8º período)

Quais os gêneros utilizados com mais frequência nas atividades e avaliações das disciplinas já cursadas e ainda em curso em sua graduação? \*Especifique algum que não esteja listado, caso ocorra.

- Prova escrita
- Artigo científico
- Seminário
- Debate
- júri-simulado
- peça jurídica
- Entrevista
- Reportagem

Outro:

3. Com que frequência você observa, em seu curso, a utilização de atividades que contemplam o uso da oralidade?

- É frequente, na maioria das disciplinas.
- As atividades orais acontecem com certa regularidade.
- Não é comum a realização de atividades orais.
- Apenas disciplinas específicas utilizam gêneros orais.

4. Em qual/quais disciplinas da grade curricular de seu curso é mais comum a avaliação por meio dos gêneros orais? Quais gêneros orais você observou como mais recorrentes nessas disciplinas?

5. Como você avalia o trabalho e desenvolvimento das atividades orais nas disciplinas, em seu curso?

**APÊNDICE B – OS GÊNEROS ORAIS PRODUZIDOS NA UNIVERSIDADE –  
QUESTIONÁRIO PROFESSORES**

1. Informe seu endereço de email.
2. Qual sua formação acadêmica, e em qual área/curso atua como docente?
3. Quais são os gêneros utilizados para verificar a aprendizagem dos alunos em suas aulas/disciplinas? \*Especifique algum que não esteja listado, caso ocorra.
  - ( ) Prova escrita
  - ( ) Artigo científico
  - ( ) Seminário
  - ( ) Debate
  - ( ) júri-simulado
  - ( ) peça jurídica
  - ( ) Entrevista
  - ( ) ReportagemOutro:
5. Entre estes gêneros avaliativos, quais são utilizados com mais frequência em suas disciplinas?
6. Com que frequência as atividades desenvolvidas em suas disciplinas contemplam o uso dos gêneros orais?
  - ( ) Frequentemente utilizo os gêneros orais nas atividades em sala.
  - ( ) Solicito em situações específicas, pelo caráter da disciplina.
  - ( ) Não costumo solicitar a produção de gêneros orais.
6. Você costuma direcionar algum tipo de orientação aos alunos para as atividades que envolvem os gêneros orais? De que forma isso se dá?
7. Quais critérios você utiliza ao avaliar o desenvolvimento das atividades orais pelos alunos da graduação?
8. De que forma você compreende o papel da oralidade e o uso dos gêneros orais na formação do estudante em sua área de atuação?

## APÊNDICE C – ENTREVISTA 1: LETRAS – PROFESSOR LÉO

**Pesquisadora:** Pronto a gravação iniciou. É, antes da gente iniciar as perguntas eu gostaria só que você falasse a área de formação, e o curso no qual atua, certo? para ficar registrado.

**Professor:** Certo! Eu sou graduado em... graduação, mestrado, doutorado ou.

**Pesquisadora:** Isso. É. Pode ser.

**Professor:** Então, eu sou graduado em em letras português e letras inglês pela Universidade de Brasília. Sou mestre em linguística pela Universidade de Brasília. Sou doutor em linguística também pela universidade de Brasília, e atualmente atuo no curso de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba.

**Pesquisadora:** Certo. Ótimo. Então, o foco da nossa entrevista é com relação ao uso dos gêneros orais. Então, é, com relação aos outros tipos de gêneros, nós já investigamos lá no questionário, e aqui eu vou focar apenas os gêneros orais. Então, inicialmente, eu gostaria de saber quais gêneros você costuma utilizar para avaliar a aprendizagem dos alunos ao longo das suas disciplinas.

**Professor:** É, isso só em relação aos gêneros orais ou a todos os gêneros?

**Pesquisadora:** Isso! Se você quiser discorrer sobre os outros gêneros, pode. Mas o nosso foco é nos gêneros orais.

**Professor:** Certo. Eu utilizo carta, o gênero carta. Utilizo, é, resenha. Utilizo o debate regrado e utilizo também seminário. Básica [...] e a prova tradicional, não é? Aquela avaliação de leitura. Basicamente são esses.

**Pesquisadora:** Certo. É, com relação aos gêneros orais né?, que você citou aí o seminário. É, quais os critérios de escolha na seleção desse gênero no processo de ensino? Se vai pela disciplina que você está ministrando, ou se tem algum outro critério no momento da escolha desse gênero, é, para definir a avaliação.

**Professor:** É... Geralmente eu defino o os meus critérios de avaliação pela disciplina que eu estou ministrando. Então, por exemplo, é ... fundamentos de linguística, é ... houve um espaço para colocar o seminário, e aí foi possível é... trabalhar com ele. Já em metodologia, por exemplo, não houve, ou pelo menos eu não encontrei, um momento para que houvesse, é, essa essa inserção de um um um, de uma de uma atividade de oralidade, né? Mas isso depende muito. Eu já trabalhei é [...] eu falo só do curso que eu estou trabalhando agora ou posso falar de outros onde, em que eu já atuei?

**Pesquisadora:** Não. Pode falar. Sinta-se à vontade.

**Professor:** Joia. Então eu já ministrei aula de língua portuguesa para o curso de direito, por exemplo, e quando eu tive essa experiência, eu eu coloquei a sustentação oral, porque é... a sustentação oral faz parte da formação do advogado. Então os alunos tiveram que simular ali um um uma espécie de um julgamento, e aí eles tiveram que fazer essa apresentação oral. Eu já ministrei... / A sustentação oral. Eu já ministrei língua portuguesa, também, pra educação física, e aí na educação física a gente fez uma simulação, é, de um Congresso, de um Congresso de de... é sobre sobre a educação física em, em é... com profissionais, com trabalhadores braçais. A gente montou um Congresso, né? como é... simulação e todos tinham que trabalhar a respeito desse tema. Então eles montaram pôsteres e tal, e fizeram a essa essa apresentação. Então é isso. Se adapta muito ao curso, a disciplina com a qual eu eu esteja trabalhando. Mas é, de um modo geral, o famigerado seminário sempre ou quase sempre aparece, né? embora eu saiba que ele não seja a única nem a melhor alternativa para trabalhar com oralidade.

**Pesquisadora:** Certo, entendi. É... então falando a respeito dessa prática do ensino do oral, é... você falou aí que geralmente costuma utilizar o seminário, né? mas que há momentos em que utiliza também outros gêneros. É... de que forma é conduzido, esse ensino do oral?

**Professor:** Eu vou, eu vou falar do, o caso do direito e o da disciplina fundamentos de linguística, que eu acho que são as experiências que, com as quais eu mais é... eu mais me afeiçoei é... no caso do direito a ideia foi mesmo montar um, uma, montar um julgamento, né? mas esse julgamento que que simulava o passo a passo até chegar ao tribunal. Então a gente teve um momento da da da de trabalhar o gênero petição inicial, por exemplo, gênero contestação, e esses gêneros escritos numa relação de continuidade com a sustentação oral. Então era preciso que, é... eu tive que ir lá nos manuais do direito que falavam a respeito do de como que se deve comportar o advogado quando tiver, é... num tribunal, e dali extrair as regras, né? extrair as melhores condutas, não é? para que eles fizessem essa essa apresentação. Então, naquele momento alguns critérios precisariam entrar, não é? como por exemplo, a questão do do de vestuário, que é uma coisa que pro direito, não é? esse povo tem uma, tem essa necessidade da apresentação pessoal, por exemplo, né? é a questão do de uso de alguns termos jurídicos. Isso precisou é, tá nas orientações de como que ia se dar a atividade de oralidade. É.. no caso do de fundamentos de linguística, a ideia era que eles é... apresentassem, eles tivessem numa simulação de apresentar uma um tópico, um tema para professores. Então eles tinham que... iam falar por exemplo da relação do estruturalismo com ensino, então eles precisavam pensar que eles estavam falando para professores, não é? para professores da educação básica, e a partir daí houve toda uma, é... uma orientação para que eles pensassem: olha são professores que estão em sala de aula, e como é que vocês falariam para esses professores? como é que vocês ensinariam o estruturalismo, algum tópico de estruturalismo para esses professores? Então na, nas minhas orientações, eu sempre procuro colocar a situação mais real possível. O orador, né? aquele que, o grupo, ou aquele que vai conduzir a apresentação dentro dos mais variados gêneros. Ele assumiu uma identidade, como no caso lá do direito, em que ele assumiu uma identidade ou de um promotor ou do defensor público. É... no caso de fundamentos de linguística se assume o papel, é... de um pesquisador, de um especialista na área de linguística. E pensar que sempre há um público para quem aquela fala se destina. Então no caso do direito,

tinha necessidade de se colocar alguns termos, de se colocar alguma coisa na no aspecto estético, ali, da do orador, que atendesse a uma expectativa, uma demanda que é típica do campo do direito, assim como em fundamentos de linguística. Então que essa, que essa atividade não fique artificial, né? simplesmente um seminário em que são apresentados conceitos e pronto, né? Não, a ideia é que o aluno, o discente, né? ele assuma uma identidade, e que ele é... saiba adequar o discurso dele, a fala dele, para o público com o qual ele, ainda que artificialmente, esteja interagindo.

**Pesquisadora:** Certo! Seria como, é... de certa forma, inserir aquele gênero no seu contexto de uso, né? Dá essa ideia do contexto de uso do gênero. Aí, é... além disso, né? Além dessas orientações, há um direcionamento, é... no momento da aula, para os alunos, quanto, é quanto a estrutura do gênero que ele vai desenvolver?

**Professor:** Sim, sim. Com certeza, com certeza. É... e esse trabalho numa relação do contínuo com a escrita. É... quanto que pensando nessa situação, vamos chamar de macro de comunicação, né? É... o quanto que. É... Onde que entra a escrita? onde que entra... É... que tipo de modalidade de uso da língua é preciso, né? Então, há sim um uma orientação nesse sentido, né? Como é que esse, essa apresentação, essa essa exposição, ela precisa se dar. Isso tanto em aspectos teóricos, né? Aí indico a leitura, geralmente de Shnewly e Dolz, ou, tem um livro do Ferrarezzi, que saiu recentemente sobre oralidade que é interessante também, que fala um pouquinho a respeito da importância da oralidade. É... e também eu acabo... quando, quando eu atuava, né? em outros cursos, eu sempre ia atrás de algum manual que desse indicativos de como que tem que ser esse trabalho de oralidade dentro do próprio curso.

**Pesquisadora:** É... então agora nós vamos pensar nos critérios de avaliação é... dos alunos, no momento dos gêneros orais. É... como esses critérios, eles são pensados para avaliar os alunos, e como eles são aplicados?

**Professor:** Certo! Isso vai depender muito do curso, é... no qual esteja inserido, né? para o qual eu esteja ministrando a disciplina. Então, os critérios levam em consideração o gênero que está sendo trabalhado. No caso da sustentação oral. O que que é preciso constar numa, na sustentação oral? Existe o momento narrativo, em que o, o defensor, o promotor, vai narrar os fatos a partir, é... do da perspectiva dele. Então, o que que precisa ter nessa narrativa? Quais são os meios de se, de se conduzir esses fatos, de narrar esses fatos? A argumentação, a tipologia argumentativa, em que momento que essa tipologia tem que estar presente na fala do desse expositor? e as considerações finais. Enfim. Então tem um aspecto atrelado com certeza a as tipologias, né? como é que, como é que essas tipologias vão ser trabalhadas, vão ser desenvolvidas. Tem aí também, é... o aspecto da finalidade, mesmo, da fala, do, é... do, desse aluno. Se for, se a gente tiver simulando uma situação de congresso, por exemplo, qual é a... O tipo de linguagem que é preciso utilizar na hora que tiver fazendo essa apresentação?, que vai diferir também do, de gênero para gênero. É... tem a questão da adequação ao tempo, que é importante para que, para que o aluno perceba que a fala dele, ela tem uma duração, e essa duração é de acordo com a demanda do próprio gênero, né? do tempo que ele tem ali pra apresentar. É... quando se trata do seminário propriamente dito, a integração do grupo, o quanto

que as falas são apresentadas de maneira mais orgânica, é... pra não, não ficar aquela coisa de um aluno toma totalmente o turno de fala e nenhum dos outros é, apresenta ali, né? informação alguma. Então são basicamente esses critérios. Eu, pra sintetizar, eu colocaria que os aspectos tipológicos do gênero que está sendo, que está sendo apresentado, é... O aspecto da interação entre o, entre o grupo, né? o quanto que, que as falas se complementam. E algumas coisas mais, mais de forma, né? Eu tô chamando de forma, por exemplo, essa questão da adequação do tempo. Quando o gênero demanda a questão da da... é... do de vestuário, uso da variedade adequada da linguagem. São basicamente esses. Eu não vou lembrar. Eu teria que olhar nas minhas fichas, né? A... os itens específicos de cada um, né? mas numa perspectiva mais macro esses são os principais que eu, que eu acabo utilizando, e variando um pouquinho, a depender do gênero. Então, por exemplo, na sustentação oral, a parte da narrativa é muito importante. O modo como o, o advogado, ele vai contar os fatos, então essa é uma tipologia que tem uma avaliação um pouco mais, é... puxada. No caso de um seminário, essa parte da interação entre as partes é muito importante, e aí isso vai depender também do contexto.

**Professor:** Seu som está desligado.

**Pesquisadora:** É... no caso, considerando esses aspectos, né? que você mencionou que utiliza para avaliar. É... os alunos, eles têm conhecimento desses critérios? É... esses critérios são passados pra eles de alguma forma?

**Professor:** Com certeza. Eu elaboro, geralmente, algumas orientações. E eu entrego essas orientações pelo menos umas, é... umas 3 semanas antes, né? Geralmente o, a oralidade não é algo que seja o ideal né? e por isso que a sua pesquisa é tão importante, né? de se apresentar outros trabalhos, outras formas de trabalhar a oralidade. Mas ela tem se [...] como atividade mesmo, pedagógico e tal... Mas ela tem sido apenas na na última unidade, né? Geralmente é o último trabalho da disciplina, e aí assim que termina uma segunda unidade. É... um pouco antes de se terminar essa segunda unidade, eu compartilho esses critérios, essas regras, leio com eles... Toda, todas as orientações, leio junto, passo a passo, tiro dúvida, porque eu acho que é importante conhecer as regras do jogo, né? não adianta simplesmente falar, faz um seminário, faz uma apresentação, se se não houver esse direcionamento, essas orientações do do que que se demanda daquele momento, né?

**Pesquisadora:** Pronto. Então ele, é... essas orientações, elas são entregues por escrito, né? pra os alunos.

**Professor:** São escri, por escrito e a gente lê também, é... em sala, né? a gente faz essa leitura coletiva, pra que se houver alguma dúvida isso possa ser sanado ali mesmo.

**Pesquisadora:** Certo. É... agora a gente vai pensar é... essa questão da inserção do oral, da oralidade, no currículo do curso de letras. Então, é... pensando nesse currículo, você acha que o que consta de oralidade é suficiente para a formação do aluno?

**Professor:** Não. De forma alguma. Nem pra formação do aluno do curso de letras, nem para o futuro professor, que em sala de aula deveria trabalhar com a oralidade. Nem um nem outro.

**Pesquisadora:** É... do seu ponto de vista, há materiais para o ensino dos gêneros orais, que possam direcionar o professor?

**Professor:** Materiais didáticos ou materiais teóricos.

**Pesquisadora:** Tanto teóricos quanto didáticos, que possam auxiliar o professor nesse ensino, é... do oral em sala de aula.

**Professor:** Teóricos tem. Tem bastante referência, né? que é, que pode ser utilizado, mas didático não. Didático eu desconheço, é... que possam pensar num projeto que envolva o... trabalho com oralidade em sala de aula. Desconheço.

**Pesquisadora:** Você acha que deveria haver uma disciplina específica para o trabalho com a oralidade no curso? Considerando a grade curricular do curso.

**Professor:** Concordo. Eu, eu acredito que sim. É... já que a gente tem no curso. A gente já tem leitura e produção de textos, né? mas essa leitura e produção de textos geralmente fica restrita aos gêneros escritos. Se houvesse nesse, nessa disciplina, já, minimamente, uma relação do contínuo oralidade escrita, já ajudaria bastante, né? Acredito que nem sempre é... isso aconteça. Então eu acredito que um uma disciplina para trabalhar aspectos específicos, tanto da modalidade oral de uso da língua quanto trabalho com oralidade em sala de aula seria muito bem-vindo, não é? Aos moldes... poderia por exemplo ser aos moldes da BNCC, que chama, que destacam um eixo específico, né? o eixo oralidade. E nesse eixo oralidade são discutidos aspectos é... da própria variação linguística e tal. Então eu acredito que sim. É... que seria importante ter uma disciplina, no currículo, que colocasse oralidade como carro chefe.

**Pesquisadora:** Ótimo! É... nós colocamos essa questão na entrevista, porque foi um ponto tocado pelos professores na resposta dos questionários. É... agora nós vamos focar no desenvolvimento das habilidades orais pelos alunos, né? A partir da, é... da sua experiência com o trabalho com esses gêneros em sala, é... de uma forma geral, como você observa ou compreende a participação dos alunos, e o desenvolvimento das habilidades nas atividades que envolvem a oralidade?

**Professor:** Bruna, essa é uma pergunta que é... Assim, é um pouco difícil mensurar porque, é... tem aqueles alunos que já são naturalmente, é... mais habilidosos, né? nas atividades de oralidade. É... e tem aqueles que são, que são muito tímidos, que são muito retraídos. É... eu, eu acredito que um seminário, por exemplo, não é? Um seminário ao final da disciplina, ele não é uma atividade de oralidade do modo como a gente acredita que vai impactar nessa formação do aluno, né? É uma atividade pontual que foi colocada como avaliação no final do período, e tudo mais. Então, não necessariamente isso vai fazer com que esse aluno fale mais, não é? E... e aí eu não vou nem considerar, é... a oralidade no decorrer da disciplina, quando há um debate em sala de aula, quando há, um uma discussão. É... é uma atividade oral, né? o aluno participa ali. Uns participam mais, outros participam menos. Mas eu vou te ser muito sincero. Que eu não sei até que ponto que apenas colocar o seminário ao final do componente curricular, né? o quanto que isso vai fazer com que esse aluno se expresse melhor, né? eu acho que é uma, é uma

construção mesmo, é... Paulatina, no sentido de, é... do quanto que esse aluno vai se apropriando de uma linguagem mais acadêmica de uma vivência maior, né? da... na sala de aula. Mas eu acho que, como uma atividade ajuda, né? porque ele tem que se preparar, porque ele tem que, ele tem que entender que alí ele está num contexto, é... de uma fala que o pessoal da sociolinguística usa muito, mas eu mesmo não gosto desse termo, né? de uma fala mais monitorada, é... e que aí ele vai se preparar, e vai chegar lá e vai desempenhar o papel dele. Mas eu não sei te dizer, não sei te precisar o quanto que isso afeta, o quanto que isso impacta na formação, na fluência, é... do aluno, pra si, é... Para estarem em situações em que a oralidade é mais requerida.

**Pesquisadora:** Isso! Certo! É... essa sua fala é... ressalta, também, o que já foi dito antes, né? dessa importância de haver uma continuidade nesse trabalho de oralidade.

**Professor:** Sem dúvida, sem dúvida.

**Pesquisadora:** Porque o seminário, de certa forma, no final da disciplina, se coloca alí como trabalho mais pontual, né?

**Professor:** Isso. Exatamente! a escrita entendida como um processo. A leitura entendida como um processo. Mas a oralidade, e aqui é... Eu faço voz a Marcuschi, né? a oralidade não. A oralidade, parece que se tem aquele, aquela ideia de que ah, todo mundo já sabe falar, e aí não precisa de ensinar. Mas a oralidade (falha na gravação) do semestre, né? de algumas estratégias que são importantes para esse trabalho.

**Pesquisadora:** Está travando um pouco.

**Professor:** Voltou agora?

**Pesquisadora:** Pronto voltou. Mas acho que deu para pegar o que você falou. É... e por fim, a gente vai falar sobre o papel da oralidade na formação desses alunos. É... qual o valor acerca do papel exercido pela oralidade na formação dos futuros profissionais? Isso, é... na sua concepção.

**Professor:** É... você diz na, no curso de letras, ou de uma maneira geral?

**Pesquisadora:** É... no curso de letras, que é o nosso foco.

**Professor:** Bom, ela é essencial. Primeiro porque o professor vai, é... nós estamos formando professores e por óbvio esse professor vai ter que estar num gênero, numa situação comunicativa em que a oralidade é, é essencial, que é a sala de aula. Então, é... só daí já, a gente já tira, né? como é que isso, como é que é importante. É o trabalho de você saber é... como organizar as ideias, como você vai transmitir uma determinada ideia, o processo da empatia, é... tem todo esse aspecto social, mesmo, da oralidade. E também algumas questões que são muito importantes, Bruna, que tem a ver com a própria mecânica da fala, né? É... o tom de voz, o cuidado com a voz, que são questões que que... raramente são tratadas, mas que eu acredito que deveriam fazer parte daquilo que a gente chama de oralidade, né? Esse trabalho o... oral

mesmo, né? Então tem... a gente, a gente fala muito da importância, a gente fala muito da importância da fala, mas a gente fala pouco do cuidado que a gente tem que ter com a nossa voz, né? em sala de aula. Então, esse é um primeiro aspecto que mostra que é essencial esses alunos terem o conhecimento, né? O conhecimento teórico, conhecimento prático, do que é a oralidade. E uma outra questão é o quanto que a oralidade vai entrar no processo pedagógico, também. Como é que esse professor, essa professora vai, é... vai colocar esse, esses gêneros orais para servirem também como, como atividades pedagógicas, não é? como que esses gêneros é... vão entrar na própria aula do professor. Então eu, na experiência que eu, que eu tô tendo até agora com estágio, pouco se tem desse trabalho, não é? os alunos ainda têm muita dificuldade, quer dizer, é... sempre se recorre aos gêneros orais mais tradicionais, ou um seminário ou um sarau, mas, é... não, não é realmente uma coisa sistemática, mesmo, né? da, de como é que esse trabalho vai ser diluído, ou vai ser feito no decorrer do ano. Então, em resumo, são esses dois aspectos que são de fundamental... três aspectos, não é? são de fundamental importância para o nosso aluno. Primeiro a, o... vamos colocar esse aspecto físico, né? Da própria voz, mesmo, do cuidado com a voz, do cuidado é... com esse instrumento tão precioso de trabalho. O segundo é... é ele entender como é que se constrói esse trabalho de, é... de oralidade, mesmo, da fala dele, da fala do aluno dentro da sala de aula, né? E o terceiro é ele colocar dentro da prática pedagógica dele atividades que envolvam gêneros orais.

**Pesquisadora:** Ótimo, professor! É... nós chegamos ao fim das questões previstas para entrevista. E... você gostaria de fazer alguma consideração, ainda, sobre algum aspecto que não foi mencionado?

**Professor:** Não! Eu só reforço, né? parabenizar a você, parabenizar a sua orientadora. É... esse é um, é uma temática que realmente precisa ser, precisa ser discutida, ela precisa ser trabalhada. E por tudo isso que a gente conversou aqui, durante a entrevista, não é? tem muita coisa teórica feita, mas a gente tem pouca, pouco resultado prático ainda, né? e aí eu parabenizo a coragem de vocês de dar continuidade a esses estudos, e espero que possa, é... que vocês possam apresentar uma alternativa, e que eu tenho certeza conhecendo a competência de Regina, e a sua também, pelo modo como conduziu aqui a Entrevista, que a pesquisa de vocês vai ter um resultado muito bom. E eu agradeço a oportunidade de ser ouvido, né? nessa entrevista, nesse gênero oral aqui, e me coloco à disposição, né? caso precise de mais alguma informação, eu estou à disposição.

## APÊNDICE D – ENTREVISTA 2: DIREITO – PROFESSOR DAVI

**Pesquisadora:** Pronto iniciou a gravação. É... antes de começar as perguntas, eu gostaria que você, é... dissesse a área de formação, e o curso no qual atua.

**Professor:** Eu sou professor do departamento de ciências jurídicas, em Santa Rita, na extensão do curso de direito de João Pessoa. É... atuo desde 2009, em Santa Rita, mas sou professor desde 2007, é... essencialmente no curso de direito, sempre, tirando só um período que eu dei aula no curso de serviço social e ciências contábeis, mas todo o restante da minha trajetória foi no curso de direito, né? minha formação é... em direito, minha graduação. É... tenho uma especialização em direitos humanos, que é pelo CCHLA, que é lá pelo centro de Humanidades, né? de letras e... artes, e meu mestrado é em direito, no programa de pós-graduação de direito. E meu doutorado que estou finalizando, também. Estamos juntos, enquanto estudantes, aqui também nesse papel, é em sociologia do direito. E... atualmente eu dou aula em uma matéria chamada direito dos grupos socialmente vulneráveis, e em geral, ou estou nessa matéria, com os estudantes alí do P3, P4, né? Peri... no terceiro, quarto período, ou em direitos humanos no P2. Às vezes, a depender da exigência do departamento, da necessidade, sou deslocado para outras áreas, assim quando é muito necessário, mas geralmente eu estou nessas áreas, porque minha área de concurso foi sociologia jurídica, e aí pega essa parte de sociologia, sociologia geral e jurídica, direitos humanos. É por aí, um pouco, a minha trajetória.

**Pesquisadora:** Certo. Obrigada! É... nós vamos iniciar com as questões. É... o foco da entrevista é nos gêneros orais, é... porque é o foco da nossa investigação, mas é... caso você queira também tocar nos outros gêneros, principalmente nessa primeira pergunta que vai ser feita, é... sinta-se à vontade, certo? É... eu vou iniciar aqui, e a primeira pergunta é: Quais gêneros você costuma utilizar para avaliar a aprendizagem dos alunos?

**Professor:** Todas as matérias que eu leciono, em geral, eu oportuniso três formas, né? uma escrita, né? a oral, e também a realização de, de pequenos ensaios, né? de artigos de... não se... não necessariamente as provas escritas, sabe? Mas, é... possibilitando o estudante a fazer algum outro tipo de comprovação da aptidão de ter absorvido determinado tema. Então, mas sempre consta, no mínimo, uma unidade onde é explorado o conteúdo de gênero oral, né? Seminários, debates e entrevistas, diálogos em sala de aula. Então, isso para mim é muito importante, por isso que eu me mobilizei para responder ao seu questionário, quando chegou, porque a gente pouco faz esse debate dentro do curso de direito. Os professores não têm formação pedagógica. Não passam, nem na graduação nem pós graduação por nada disso. E a gente vai aprendendo quase que intuitivamente. Então, falar sobre isso para mim também é muito importante, porque hoje eu me sinto muito mais um pedagogo, um professor, do que um jurista, né? Geralmente os professores de direito se acham muito mais juristas do que pedagogos. Hoje eu tô muito mais nessa outra linha, e acho que é muito importante falar sobre isso.

**Pesquisadora:** Isso! A nossa preocupação com relação à oralidade se deu, é... justamente por essa ausência, né? E a necessidade nesses cursos. Por isso que nós elencamos o curso de direito, é... tendo em vista a formação do aluno para a atuação dele no futuro. É... então dentro desses gêneros, é... quais são os critérios de escolha, no momento em que você vai avaliar?

**Professor:** Então, alguns dos dos critérios assim, dependem um pouco das matérias, não é? que eu tô lecionando, e da, às vezes da repercussão de um determinado tema, porque eu gosto muito de trabalhar com temas, é... geradores, na questão na atualidade, em debate, e a partir disso eu vou trazendo um conteúdo, é... teórico, normativo, jurídico, enfim... então faço esse passeio sempre no começo das matérias. E pergunto aos estudantes quais são os tipos de maneiras que eles gostam de ser avaliados, né? É... sempre utilizei bastante as redes sociais, assim, para me comunicar com a estudantada, mesmo. Nos primórdios do Facebook, assim, eu colocava lá, criava um grupo de Facebook, não é? porque antigamente se criava muito grupo, né? no Facebook. Eu criava lá, e quando eu tinha acesso à turma que viria no semestre, assim, esse período antes das aulas, eu já colocava: qual o tipo de avaliação que vocês preferem?. Eles colocavam lá: Escrita, oral, debate, é... trabalho em dupla, tal, não sei o que lá. E aí, eu via qual a necessidade da matéria e tentava adequar a isso. Então, os critérios, às vezes, são esses e ou, são esses, né? de participação antecipada, pra pensar qual é o tipo de avaliação que eu vou fazer, e um outro... aí depende muito, é... do semestre. Agora, com a pandemia aí, remoto, é meio estranho, mas, é... eu dizer isso, mas assim, é... facilitou em alguns aspectos, é... o tipo de interação, não é? Ao invés de só a interação na sala de aula, né? geralmente quando você está presencial, o EAD possibilita também você criar uma série de subterfúgios, né? de avaliação e de acompanhamento no sistema, de colocar o prazo, de fazer uma série de outras atividades de muita interação na internet, é... que permite, é... pensar como eu vou aplicar esses critérios, né? de escolha. Agora para o próximo semestre, por exemplo, é... o que é que eu estou fazendo? Os trabalhos dos estudantes do semestre passado, que foram apresentados oralmente, né? Em seminários. Eu sempre faço, eu não faço junto assim: seminário - escrita. Seminário é a parte. É um modo de avaliar, que em outra pergunta a gente vai chegar mais à frente nisso. Mas é um modo específico de avaliação. E aí, é... esses materiais foram produzidos pelos estudantes, é... oralmente, e algumas questões que eles abordaram, que me mandaram pelo chat escrito, assim... eu começo o próximo semestre com a turma, com o legado da turma anterior, para fazer um link da oralidade, da discussão de uma transmissão de conhecimento de um grupo mais antigo, vamos dizer assim, que passou do semestre, para um novo, né? Vou tentando criar essa, essa conexão. Quando tenho sorte, às vezes, é... de pegar uma turma durante um ano, que é raro assim. Tipo, P2 eu dou aula de direitos humanos e P3 grupos vulneráveis, eu consigo fazer isso durante um ano, com eles, né? Então, acompanhamento muito próximo, e... e aí a escolha depende bastante dessa conversa que eu vou tendo com a turma. Eu sou uma pessoa muito flexível, assim, de... não, vamos repensar; essa avaliação não foi boa; essa [...] tem um perfil da turma que é mais de grupos, né? Ou, o perfil da turma tem gente que é mais individual. Então eu respeito todos esses, essas dimensões, antes de, de fechar assim, o modelo.

**Pesquisadora:** Certo! É... com relação à prática de ensino do oral. Como ela é conduzida nas suas aulas?

**Professor:** É... Eu tento deixar, como eu te disse, bem, bem à vontade, né? Assim, é... as primeiras aulas mesmo, é de muita oralidade, porque é conversa, entrevista. Eles me entrevistam, eu entrevisto eles; eu peço para fazer relatos na primeira pessoa, de quem eles são, de como eles se dão com... por que estão ali, né? Enfim. De qual é o interesse?. E... e aí eu vou conduzindo para esse sentido de, de criação de um diálogo permanente, né? Óbvio que é muito difícil, porque às vezes, ali no começo do curso, os estudantes estão muito interessados em conteúdo, né? E querem conteúdo assim: o conceito, a categoria, e o autor e autora, né? Então, querem uma coisa bem formatada. E eu sinto que às vezes, é... a condução que eu tenho que dar, é de fazer esse mix, né? de de conteúdo e de avaliação, para dar conta da diversidade de pessoas que estão ali em processo formativo, né? mas eu tento bastante conduzir com muito, com muita tranquilidade, assim, é... esse esse momento de extremo valor que eu dou à participação oral, como eu te disse, no seminário, debates, diálogos. Eu faço, é... roda de conversa, convido pessoas de fora do curso, de outras áreas, para dialogar. Então, sempre... a oralidade tá muito presente, o diálogo tá muito presente.

**Pesquisadora:** É... em relação à estrutura desses gêneros, quando você escolhe um gênero específico para ser trabalhado, né? após esse momento que você mencionou aí, de conversa com os alunos, há um direcionamento quanto a essa estrutura e o desenvolvimento dos gêneros? e como se dá esse direcionamento?

**Professor:** Eu tento fazer um balizamento, Bruna. Assim, mais ou menos, de reforçar a importância, né? do, dessa prática de ensino aprendizagem, que às vezes também é muito mal usada por alguns colegas, né? que terminam pegando, às vezes, o um seminário como forma só de passar conteúdo mais rápido, né? Porque você divide a turma ali em 6 grupos, lida logo com 6 temas. Então, é... e sem refletir sobre essa prática. Por isso que é importante essa tua pesquisa, assim, para a gente refletir sobre a prática, porque de alguma forma quase todos os professores e professoras fazem, mas não sabem que fazem. E isso é uma coisa que me leva. por exemplo, a ter essas, esses cuidados. Uma baliza, por exemplo, que eu dou, objetivo, é o tempo, de apresentação e de discussão nos debates ou nos seminários, porque... Eu sempre digo a eles, é... quando você se formar em direito, você vai fazer uma audiência, né? vai participar de uma audiência pública; vai fazer uma sustentação oral, ó, tudo é oral, né? Vai escutar um depoimento na delegacia, então, tá ali a oralidade. Você é um promotor de justiça, vai fazer um, uma fala no júri. Então, a importância de também, de aprender a lidar com o tempo. Se você for para a linha da pesquisa, né? como você, com mestrado, doutorado, você tem um tempo mínimo para apresentar sua tese. Então você, por mais que você adore seu trabalho, você não vai ficar 2 horas lá falando sobre ele, que ninguém tá interessado em ficar escutando 2 horas. As pessoas querem saber o que você conseguiu produzir naquele instante. Então, eu sempre dialogo com o tempo como critério objetivo. Então isso é uma baliza, o tempo, né? Agora sem também ser muito duro, mas eu sempre coloco: ó, o tempo vale 2 pontos na avaliação do seminário, ou do debate. E se passar, beleza, mas eu vou avisar que está passando o tempo e a gente vai fazer um desconto, igual as olimpíadas agora, né? Saltou fora do tablado, vai perdendo 0,2. É... então, eles sabem, né? A questão, eles sabem, e eles se planejam, e eles se planejam para lidar com isso. Alguns outros critérios que eu boto também, que eu coloco também para avaliar o

desenvolvimento desse tipo de avaliação, é a criatividade né? É... não cobro, de forma alguma, questão do, do formalismo. Tento deixar mais a vontade possível, porque eu sei que tem pessoas que tem problemas em falar em público, né? Ficam nervosas, ansiosas. Então eu não obrigo, por exemplo, um grupo de 6, 6 pessoas falarem. Tento dizer, gente não é um jogral, tá? a gente não vai começar aqui cada um falando. Não é um colégio que cada um fala um pedaço, né? deixa que pode ser uma pessoa que apresenta, e os demais vão responder as perguntas que saírem daquela apresentação. E pra mim, isso também faz parte da oralidade, né? da discussão... a partir desse processo, também, de responder a questionamentos, né? Estimulo, também, que os estudantes usem literatura, poesia, música, né? sempre coloco esse ponto como um ponto importante, né? de ler o direito para além do mundo jurídico, né? entender a sociedade, a cultura. Então, é... é por aí que eu tento fazer esse direcionamento. Há um direcionamento? Há. Mas não é tão ríspido, né? Não é tão, tão duro. Ele é maleável. Então acho que é por aí, que eu tento fazer esse direcionamento assim.

**Pesquisadora:** É... no caso, é... você faz de forma oral, mesmo, uma conversa com eles dando esses direcionamentos, né? não é nada escrito.

**Professor:** Não. Eu coloco no plano de curso também, né? Já deixo avisado, no plano de curso também já vai, que vai ter uma unidade onde... não colocava a palavra Oralidade, agora vou começar a colocar, por sua causa, mas eu coloco lá, que os seminários, é... tem um tempo x de duração, tempo x debate, as intervenções são de 3 a 5 minutos. Então, eu coloco esses critérios já escritos. Eles já sabem, depois aviso, reforço, converso sobre como vai ser esse procedimento de avaliação e de análise, né? com eles.

**Pesquisadora:** Certo! É... agora, quanto aos critérios de avaliação. É... como eles são pensados e aplicados?

**Professor:** É isso que eu te disse mais ou menos. Assim, são critérios, alguns objetivos, como a questão do tempo, né? Objetivo, eu penso nesse sentido, de pedagogicamente passar para eles a experiência de estar numa universidade falando em público, né? com um público qualificado para lidar com determinado assunto. São assuntos, na minha área, sempre muito polêmicos, né? Porque, tá falando, por exemplo, de união afetiva, né? de adoção de, de crianças por casais LGBT, ou sobre a questão do racismo. Então são temas muito, várias vezes, delicados, complexos, né? E que requer, assim, um cuidado que eu tento dar, pra que eles, ao serem avaliados, né? É... eles entendam o processo, também, de desconstrução e construção deles, né? Na formação ali, pra gente é... ampliar as possibilidades de recursos para lidar com esse tema. Então alguns critérios, também, eu coloco pra tentar ser mais objetivo, por exemplo, é... citar autores e autoras, né? então durante a apresentação, eles sabem que tem um tempo, e tem que citar algum autor, ou alguma autora, para referenciar o que estão dizendo. Eles estão participando daquele processo e refletindo a partir de algum texto ou de algum livro mais, é... mais indicado para cada, para cada tema. É... a questão de citar uma legislação. Eu sempre coloco “ó procure uma legislação”, por exemplo, que trate das pessoas com deficiência. Então, tem um estatuto. Então você vai lá procurar o estatuto e fazer uma referência ao estudo na sua apresentação. Então, esses critérios eu também coloco pra não ficar tão subjetiva, também, a

minha avaliação, né? Porque aí eu marco aqui pra mim que o aluno tratou desse tema, e aí eu consigo ser mais objetivo quando eu tô avaliando.

**Pesquisadora:** Pronto, professor. É... a sua resposta, ela de certa forma já direcionou, é... a resposta da próxima pergunta, né? que seria se os alunos têm conhecimento acerca desses critérios, né? Se eles são apresentados aos alunos. Então, no caso, eles são apresentados antes dos alunos é... conduzem a atividade, né isso?.

**Professor:** Sim. Logo na, agora na pré-matrícula, eles já entram lá, vai ter lá na... qual tipo de avaliação, quando se aplica, qual é o tempo, como é a pontuação. Tem tudo lá. O que eu faço é explicar várias vezes, porque também, nesse período de aulinha remota, né? as pessoas parecem que tão com a memória pior, né? Tem que ficar reforçando. De cada 2 aulas, lembrar: Gente ó, os critérios são esses, explicar.

**Pesquisadora:** Isso! é verdade. É... agora a gente vai passar para o tópico “o oral no currículo”, certo? O que consta de oralidade no currículo, é... no seu ponto de vista, é suficiente?

**Professor:** Não. Acho que não. Não é, e o que tem foi o que eu te disse antes. A gente não sabe o que tá fazendo, e nem eles sabem que estão recebendo dessa forma.

**Pesquisadora:** É... Há materiais para esse ensino dos gêneros orais, dentro da sua área? Algum material que direciona?

**Professor:** Então... ah, no direito tem algumas matérias que poderiam ter esse material para preparar, né? O, o docente e o discente a recepcionar isso, por exemplo, no direito é muito comum estudantes pedirem curso de oratória né?, o curso sobre como falar em público ou é... enfim! Eles têm essa, eles têm essa potencialidade da oralidade, mas como eu te disse, não sabe que se chama assim. Então às vezes tem demandas de cursos de hermenêutica jurídica, que é interpretação da lei, interpretação da... é da constituição e tal. E acho que os professores também não se ligam nisso, assim. Não prestam atenção nisso, e terminam dando o curso voltado muitas vezes, com muito texto, né? então passam dez textos de fulano de tal, que discute retórica. Aí dez textos de não sei quem que discute, é... hermenêutica. E esquece de que estão dentro do processo, é... de troca oral, né? dentro do ensino. Então, não vejo muito material específico. Assim, tem alguns materiais que estão começando a surgir, eu acho, de 2015, 16 pra cá, do pessoal, principalmente pela necessidade dos estudantes que têm acessado a universidade a partir das deficiências é... físicas né? É... então tem rolado um material pra libras, por exemplo, que eu acho que entra dentro, né? na dimensão da gente também se reeducar para alguns tipos de disposição que a gente faz na sala de aula. Tem alguns aplicativos que alguns professores já têm usado, né? para fazer essa coisa para as pessoas que lêem braille, né? Então tem algumas coisas, mas é muito pontual, assim. Ainda não é muito difundido, sabe? É bem, bem pouco ainda.

**Pesquisadora:** É... Nós temos aqui uma pergunta que é: Deveria haver uma disciplina específica para trabalhar a oralidade? É... nós colocamos essa pergunta, porque foi algo mencionado pelos professores, na resposta dos questionários, né? A gente pergunta sobre o

currículo, é... sobre essa, essa necessidade de haver... essa disciplina, ela foi colocada lá, pelos professores. Então, por isso que a gente tá questionando aqui. E você mencionou, já, que os alunos, eles têm essa necessidade de fazer um curso de oratória, mas esse curso ele não é oferecido no currículo, né?

**Professor:** Não. Geralmente são os professores que dispõem, assim, de algum tempo, e aí, com os estudantes montam um grupo e fazem esse curso. Às vezes, é... Tem alguns estudantes, por exemplo, que trabalham comigo com, é... temáticas indígenas e quilombolas. Enfim, grupos e povos originários e tradicionais que me pedem noção, por exemplo, do que é oralidade pra esses grupos, né? e tentam discutir a partir, é... do que a gente vê nos vídeos, ou então já fez algumas visitas aos potiguaras, ali, no litoral norte. É... litoral, é... norte da Paraíba, é, visita em alguns outros locais, que eu tento demonstrar pra eles: ó, a oralidade está aqui presente, o ensinamento está sendo passado, a gente não só tá passeando, né? A pessoa está ali contando a história da aldeia, tá contando a história da família, tá... tudo aquilo ali é conhecimento, é saber, né? um tipo de saber que você só consegue ter acesso através da, da oralidade. Uma matéria específica pra isso, dentro do curso de direito, eu acho que teria que abarcar essas questões, tá? de lidar com essa diversidade que é a população brasileira, uma sociedade extremamente oral, né?, extremamente musical, extremamente, né?, que passa o conhecimento através desses outros tipos de, de saberes, né?. E... eu acho que as pessoas as vezes confundem no curso de direito. Quando querem falar de oratória e de oralidade, esquecem, porque primeiro tem que aprimorar a escutatória, né? Tem que aprender a escutar melhor, é, pra poder é lidar com isso, também. E acho que é muito, muito interessante, porque os estudantes de direito, que se tornam profissionais, é... podem virar ouvintes na universidade, de outros lugares, né? É... delegados, né? Delegadas, escrivão. O que é um escrivão, né, Bruna? Uma pessoa que recepciona algo que alguém tá falando e reduz a um termo no papel. Se você não tem habilidade pra escutar o outro, como é que você vai fazer isso? Então a habilidade para escutar o outro, não é só você acordou e aprendeu. Não! Você... é um processo. Você está estudando, né? a gente estuda pra isso. Se prepara. Enfim! isso é muito marginalizado, ainda, viu? Dentro, acho, do curso de direito, de onde eu posso falar... é muito secundarizado. A gente não tem muito essa noção não.

**Pesquisadora:** Ótimo! É... pensando, agora, o desenvolvimento das habilidades orais pelos alunos. É, de uma forma geral, como você compreende ou observa a participação dos alunos e o desenvolvimento das habilidades nas atividades que envolvem oralidade?

**Professor:** É surpreendente como eles se saem bem melhor quando são, né? avaliados a partir dessas dimensões, né? de seminários, jogos. É... eu tenho feito alguns jogos com eles na sala de aula, passo imagens, e a gente tem que falar em cima na hora que a imagem aparece, algumas provocações, assim. E é bem mais capaz de entender, é... quando o estudante tá afim, também, de aprender, né? do impacto que o ato de falar, de escutar, de fazer pergunta, possibilita que a leitura, por exemplo, de um texto, é... aumente, né? Mas, assim, são raros. Eu não diria que, que chega a atingir todos, na turma, assim. Por exemplo, esse semestre eu tava com 60, numa turma, né? É... eu diria que atinge, e além de atingir eles se sentem, eu vejo crescimento, né? acho que atinge ali uns 30%. 30, 40%. Os demais passam meio que sem perceber que melhoraram, eu

não consigo perceber também se melhoraram tanto. E aí é o problema da virtualidade, né? porque a gente não se vê mais, né? É... a gente não se encontra. Então se você está em sala de aula, você vê se o aluno, consigo ver como ele tá se posicionando. Começo de semestre, às vezes, tá lá quietinho tal. No final de semestre tá lá uma mulherona ou um homenzão, assim, né? Falando, já se posicionando, né? Enfim! E... nessas, nesses quadradinhos aqui, não dá, né? Porque as pessoas entram desligado, às vezes. Tem gente que eu vi só na última aula do semestre, que abriu a câmera para dar aula, exatamente para falar sobre o seminário dele ou dela. Então acho que isso é um limitador, assim, para fazer essa avaliação, mas eu tenho percebido isso assim, que quem mergulha mesmo no, na forma de se expressar, de conduzir um debate, né? Eu coloco os estudantes para serem mediadores dos debates. Também precisa aprender a mediar, né? Né só sair falando, mas você aprender também a mediar, né? Mediar uma pessoa que tá falando nervosa e outra que tá falando tranquilo. Então a gente fez uma peça de teatro, uma aula do ano passado, assim, aqui dentro. Então foi muito legal, assim, a gente... eu combinei com a parte da turma. A outra parte não sabia que tava rolando essa peça. Que ia rolar essa peça, né? que era uma dramatização dentro de uma aula. E tinha convidados e tudo. Então, quando começou a aula aí um estudante entrou bem raivoso, assim, discutindo um tema e tal. E a outra respondia. E os estudantes tudo louco, no chat: - Professor, pare com isso. Como é que eles vão parar? E eu: Não! vamos deixar aqui todo mundo falar o que tá pensando, tal! Então foi uns 20 minutos, assim, bem interessante. Eu disse: Gente, como é que ninguém pediu calma, ninguém falou? Imagina, você estando num espaço público, as pessoas se digladiando. A gente tá aqui na internet, né? Mas ninguém, é... pediu calma, ninguém... todo mundo só jogava para o professor. O que é que você poderia ter feito, né? para intervir ali, né? como é que você poderia mediar? Teve gente que apareceu, mas pra tocar fogo ainda, né? pra jogar lenha na fogueira. Então, foi bem interessante. E é um exercício também, né? vou fazer uma encenação dessa na sala de aula. A gente tomou um tempo, fez uma preparação pedagógica, combinamos, lemos o texto, fizemos um roteiro, e fizemos essa execução dessa peça oral, aí, dentro da sala de aula. Então foi bem interessante.

**Pesquisadora:** É... bem interessante essa proposta que você colocou agora. É... mas aí, é, considerando essas habilidades, já que você pega disciplinas no início do curso e no final. Consegue perceber, é... um desenvolvimento das habilidades dos alunos ao longo desse, dessa formação?

**Professor:** É... Quando eu consigo ter essa coincidência de ter trabalhado com a turma, assim, no P2, P3, e depois lá no P8, P9, é... é possível ver isso, sim, nos estudantes, que engraçado, porque são os mesmos que se interessaram lá atrás. Os outros que não se interessaram lá atrás, parece que ficam do mesmo jeito. Se não pior. Parece que não, não tem alteração. Só altera assim, que no curso de direito altera a roupa, não é? O menino deixa de ir de camiseta e vai de paletó, a menina deixa de ir de blusa e começa a ir de taier. Então, há uma mudança de roupa. Mas assim, alguns estudantes, sabe, Bruna? Quando tem a possibilidade de fazer estágio, por exemplo, né? e aí vem essa importância, né? de fazer atendimento ao público, é de começar a notar as demandas, né? Porque as pessoas trazem seus problemas, né? Pra que um advogado, advogada tente traduzir aquilo pro direito, e levar para um juiz, uma orientação, tal. Eles, é...

esses que passam por algumas atividades de estágio ficam mais espertos pra isso, mais atentos. Você nota que melhora bastante a desenvoltura. Os outros que não fazem estágio, que não participam de atividades de extensão, de pesquisa, que não se envolvem, né? as vezes na vida universitária. Fica ali só passando o curso, e no caso de direito, muitos estudando só pelos cursinhos né?, pra OAB, os concursos, tal. Eles ficam muito quietinhos, assim. São, são pessoas que às vezes passam por mim, e acabo esse ciclo e eu não sei quem é também, porque não marcam. E eu acho que eu também não marco para eles, também. E vida que segue.

**Pesquisadora:** É... eu acho que isso acontece em todos os cursos, né? É... agora a gente vai passar para o último tópico, que é o papel da oralidade na formação desses alunos, e a questão é a seguinte: Qual o valor acerca do papel exercido pela oralidade na formação dos futuros profissionais? Considerando aí a área em que você atua, né? a área do direito.

**Professor:** Eu acho que é de fundamental importância a gente compreender, né? essa dimensão da oralidade, é... de forma mais criteriosa, né? não só por interesse de um outro professor, mas trazer pra vida da universidade, institucionalmente, enquanto matéria, curso, na pesquisa, é... e outros. É... e começar a fazer um acompanhamento mais preciso disso, sabe? Porque a gente não tem esse acompanhamento, né? Então, é... teve, a partir da provocação de vocês, na pesquisa, foi que eu fiquei pensando muito assim, né? de quanto a oralidade está presente, né? no nosso curso, de quanto ela é requerida para que os bacharéis que vão se tornar advogados, advogadas, promotoras, enfim, é... tenham essa capacidade de manter um diálogo, né? de, de buscar soluções, de interpretar o mundo, de falar sobre o mundo, é... que a gente às vezes não consegue enxergar. E... é um valor central. É central para um estudante de direito ter essa capacidade de entender esse universo, entender os seminários, os debates, né?. As circunstâncias são trazidas no exercício. A universidade é um exercício, né? é uma aprendizagem, é um mundo próprio, enfim. Quando você pode errar, acertar, reaprender, e de novo, e fazer, enfim, e que na vida profissional, é... isso possa ser colocado com maior destaque, né? Eu acho que essa, é o que eu penso, né? Hoje, a partir do que eu li, do que vocês fizeram para mim na pergunta. Então, eu nunca tinha parado para pensar tanto, se não fosse as perguntas e as questões que vocês trouxeram, então, eu fiz essa reflexão, assim, do que realmente... até pra esse semestre eu vou mudar algumas coisas no meu conteúdo, por causa das suas perguntas, aqui. Vou ser mais enfático nisso, de que estou utilizando a metodologia, que tem como um olhar a oralidade e as especificidades.

**Pesquisadora:** Ótimo! O nosso foco é justamente esse, porque a gente pretende, é... dar algum direcionamento, né? pra oralidade, dentro desses cursos. Ao final da pesquisa a gente pretende pensar em como didatizar melhor a oralidade, pra oferecer um suporte, de certa forma, aos professores. Porque a gente entende, é... a universidade como esse espaço de formação, porque quando o aluno sai da universidade, ele precisa exercer isso, né? Ele vai precisar exercer a oralidade, e a gente sente essa deficiência, justamente nesse espaço de formação.

**Professor:** humrum! Sem dúvida. Espero que dê tudo certo aí na conclusão do seu trabalho. Que seja uma referência pra gente.

**Pesquisadora:** Obrigada! É, você gostaria de acrescentar mais alguma coisa, além do que foi perguntado aqui?

**Professor:** É... Eu acho que a gente, é, enquanto docente, né? numa instituição pública, a gente tem o papel de ter esse olhar sobre a diversidade, né? Do nosso país, das nossas tradições, das nossas formas de de dialogar, né? com a expectativa, também, dos estudantes em relação ao curso que escolheram fazer, né? e cada vez mais no direito eu vejo que a gente precisa, é, popularizar mais a nossa linguagem, a nossa forma de estar, né? E, e levar a sério a prática pedagógica, e não ser um repetidor do que a gente teve, sei lá, no século passado, há 30..., séculos atrás, de como é conduzido o ensino jesuítico, né? porque o estudante fica lá sentado, o professor professa, o estudante é um aluno, não é? Apagado, né? O aluno vem desse nome apagado, né? E o professor professa e vai iluminar o estudante. Eu acho que a gente tem que entender essa troca hoje, né? que está muito mais forte, muito mais potente, né? É... o acesso a a essa diversidade de grupos que tem a oralidade enquanto, é... sua matriz de formação, né? É... faz parte da gente, da nossa sociedade. Então, não quer dizer que é menos ou mais ciência do que o que está escrito, ou que tá posto do outro lado. É só uma forma diferente de conduzir os processos, e que se soma a tantos outros né? que já existem. E acho que precisamos sim, é... ter essa consciência né? de povo, de nação, de estado, de universidade para dialogar cada vez mais com mais diversidade. Eu acho que é isso.

**Pesquisadora:** Pronto! eu vou só interromper aqui a gravação.

### APÊNDICE E – ENTREVISTA 3: JORNALISMO – PROFESSORA JADE

**Pesquisadora:** Pronto! A gravação iniciou. É... antes de a gente iniciar as perguntas da entrevista, é... eu vou pedir para você falar o nome e a formação, a sua formação acadêmica e a área na qual atua.

**Professora:** Tudo bem. Então, vamos lá minha formação. A minha formação, que eu chamo de formação acadêmica, ela já começa no segundo grau, porque eu não fiz o curso científico. Eu fiz o curso pedagógico, antiga escola normal. Então eu passei os 3 anos me formando para ser professora, e aí eu vou falar como era na época, de primeira à quarta série, da alfabetização à quarta série. E eu tive essa experiência com alfabetização até quarta série, tá? então a primeira formação é essa. Eu tenho curso pedagógico em âmbito de segundo grau. Depois eu fiz letras em Guarabira e fui complementar em Campina Grande, mas não continuei. Então eu tenho a licenciatura curta em português. Depois eu fiz comunicação social, com habilitação em jornalismo. Não é o curso de jornalismo, porque ele é novo aqui na nossa escola, na UFPB. É comunicação social com habilitação em jornalismo. E o ano passado eu concluí o curso de bacharelado em ciências das religiões. Então eu também tenho essa formação, muito querida na minha vida. Depois fiz um mestrado, né? Enquanto docente, eu fiz um mestrado em biblioteconomia na UFPB, onde a minha dissertação eu trabalhei com os jornais. Jornais da década de 80 do jornal Correio da Paraíba. O meu doutorado eu fiz na PUC do Rio Grande do Sul, onde eu trabalhei com a revista “Marie claire”, e histórias de vida, aquela seção “eu leitora”. E o meu pós-doutorado, de um ano, que eu fiz aqui na UFRN, e trabalhei com uma revista popular, uma revista feminina popular, onde eu fiz um artigo e pesquisei sobre o conceito de família. Como é que se vê através de uma revista popular? Que foi a revista Malu. Que eu também trabalhei na graduação em ciência das religiões a revista popular feminina Malu. Essa é a minha formação.

**Pesquisadora:** Certo! Aí, no caso, você atua apenas no curso de jornalismo, ou em algum outro?

**Professora:** Só. Não! Só atuo hoje no curso de jornalismo da UFPB.

**Pesquisadora:** Certo! Ótimo!

**Professora:** Sou retida. Sou da educação exclusiva.

**Pesquisadora:** Aham! está bem! É... então agora nós vamos começar com as perguntas, certo? É... o nosso foco na pesquisa é no trabalho com gêneros orais. Aí por isso que nós escolhemos o curso de jornalismo como um dos cursos para ser nosso objeto de investigação, tendo em vista que o propósito da formação, né? Depois que o estudante ele se forma, e que vai atuar no mercado de trabalho, é... requer muito disso, né? o uso da oralidade. Como nós temos, já, muitos estudos focados nos gêneros escritos, é... então eu decidi, no doutorado trabalhar com os gêneros orais. Então, o foco das perguntas aqui, elas vão estar direcionadas para isso. Mas, é...

não impede que caso você queira falar, também, sobre os gêneros escritos, é... você inclua na sua fala, certo? É, então eu vou fazer aqui a primeira pergunta, né? que seria: Quais gêneros você costuma utilizar para avaliar a aprendizagem dos alunos?

**Professora:** Eu utilizo os 2 gêneros, porque pra mim eles se complementam, que é o oral e o escrito. Inclusive eu, como eu estou com uma disciplina optativa, agora, eu tive uma ótima experiência. Digo isso, porque hoje nós fizemos a avaliação, fazendo essa tessitura entre a oralidade e a escrita. Porque a disciplina com que eu trabalho há muitos anos é TCC, e ela é eminentemente escrita, porque os alunos têm que fazer o projeto. Então tirando essa disciplina, eu vou falar da experiência que eu estou tendo com esta optativa. E nós decidimos. Eu gosto de usar o plural, tá, Bruna? Então, nós decidimos, eu decidi que ia fazer com que os alunos lessem um livro, falassem sobre ele, e escrevessem, também. Então foi uma experiência maravilhosa, porque nós lemos 4 livros neste período suplementar. Todos da área de comunicação e jornalismo. Eu dividi em grupos, e fazia... dava os temas e eles apresentavam a leitura deste livro. Eu não gosto muito de trabalhar com essa ideia de “o que é que o autor quis dizer com isso”, porque às vezes nem o autor sabe o que ele quis dizer com isso, sabe? Vamos informalizar nossa conversa.

**Pesquisadora:** É verdade!

**Professora:** Então eu sempre gosto de perguntar assim: de acordo com a sua vivência, como é que você interpreta este livro? Como é que você interpreta este capítulo? E é muito bom, porque eles falam. E apresentam, às vezes slides, às vezes não apresentam slides, sabe? Mas é, é uma coisa que eu prezo muito é pela oralidade. Por quê? Porque a questão da oralidade, para mim, ela é muito mais rica, porque ela constrói outros sentidos, tá? para além da escritura. Não desfazendo da escritura, porque a escrita, ela nos faz viajar demais. Inclusive, eu tenho experiência com escrita, naquele livro fogo morto, quando eu estava lendo pela primeira vez, eu senti o cheiro do couro, quando ele estava batendo no curtume. Então, escrever, também, ela aguça e desperta sentidos. Mas a oralidade... como eu gosto muito do teatro, ele pra mim, a oralidade para mim, além de exacerbar esse desejo, de você interpretar o texto, aquilo que você lê, eu gosto de ouvir a voz, o timbre, altura, a entonação, a pontuação na fala dos alunos. E aqui tem uma coisa interessante, Bruna, que eu sugiro que você leve em consideração, que é trabalhar remotamente na pandemia. Nem sempre eles ligam a câmera. Raramente. E aí, o exercício, é como se você tivesse ouvindo um rádio. E o rádio ele faz essa magia de você imaginar o outro. Então têm alunos que eu não conheço.

**Pesquisadora:** Apenas pela voz, não é?

**Professora:** É... você... só pela voz. Então você vê se o aluno... Eu, como entrei na universidade para ser docente aos 26 anos de idade, então eu tenho uma longa experiência. Ponto! volta ao assunto... Eu sei quando, eu percebo... não é que eu sei, eu percebo quando o aluno leu o texto. Eu percebo quando ele está com a Câmera desligada lendo o texto. Às vezes é uma leitura onde ele domina o assunto, porque ele leu o artigo, ele leu o livro, então ele tem essa nuance de ler, mas ler interpretando porque ele domina o assunto; e tem aquele que lê truncado, que não sabe

o que escreveu, entende? Então ele tem janelas, como a gente chama em rádio, ele tem os espaços vagos, e você percebe. Então o oral pra mim, eu gosto muito, porque ele também tem esse quê de puxar por outros sentidos, nessa questão. Então, quando o aluno apresenta o texto... Claro que aí essa é [...] outra coisa que eu não gosto é de dar nota. Essa expressão “dar nota” eu não gosto, eu acho que a gente deveria trabalhar com conceitos, tipo assim, conceito A, de 9 a 10, tá? Acho que as coisas têm, na nossa cultura tem, elas têm que ser notificadas, e eu não, não gosto disso, mas eu não posso fazer diferente, então vamos lá. Vou ouvindo o aluno e deixo ele falar, porque quando, às vezes, a gente interrompe. E aí eu estou falando de aluno, Bruna, certo? quando você interrompe, ele vai ficar inibido em voltar. Porque às vezes não leu o texto, ficou inibido diante de 30, 40 alunos, colegas ouvindo. Então eu uso muito essas 2 modalidades. Vamos chamar de avaliação, mas modalidades de leituras de texto, porque escrever também uma forma de ler o texto, pra mim. Então essa modalidade, essas 2 modalidades, eu trabalho com elas concomitantemente. Ok? Então nesta disciplina a gente apresenta o texto; ao mesmo tempo faz um texto, às vezes coletivo e às vezes individual, para isto. Por exemplo, a questão da oralidade com imagens. Eu trabalho com filmes, também. Então, a gente assiste o filme, e eu digo: como você interpreta o filme à luz das leituras que nós fizemos? [...] aqui estão os 4 livros [...] À luz das leituras e dos autores que fizemos. Aí tem aquele aluno que conta a história do filme, como se a gente não soubesse do filme. Certo? É... como se a gente não soubesse. Tem uns que, inclusive, citam autores e fazem essa conversa com eles, tá? E eu, sempre, antes de fazer isso, eu converso com eles: E aí, gostou do filme? O que que mais lhe chamou atenção? É... lembrou que autor, que trabalhou com, que a gente trabalhou nos livros? Então eu uso também de outras técnicas, que não só a leitura em livro, para transformar na técnica oral. É ver um filme, é ver uma série. Quando nós trabalhávamos presencialmente, eu fazia os alunos passearem aí ao redor do CCHLA. Eu distribuía e dizia assim: vocês vão fazer o seguinte, eu quero todo mundo na reitoria daqui a meia hora. Aí distribuía uma turma indo pelo CCHLA, outra indo pelo CT, outra indo ali pela caixa econômica, outra indo por dona Socorro... Para chegar a um local. E... a percepção da narrativa de caminhos diferentes era particular de cada um. Então veja, é exercitar o olhar, esses sentidos, para narrar. Então eu trabalho com essas duas modalidades, que para mim elas têm uma tessitura, e neste período muito mais forte ainda, por causa da pandemia. A importância da oralidade. Eu não sei se isso está dentro da sua... se eu estou falando direito, assim, se é isso que você tá me perguntando. Mas, pra despertar os sentidos e honestamente saberem tabular, com uma certa sintaxe, até, uma certa coerência, um pensamento... não escrito, que não escrito.

**Pesquisadora:** É... eu achei interessante essa sua proposta de fazer a leitura, né? Porque, no caso, trabalha tanto a leitura quanto a escrita, o gênero escrito também, e a oralidade. Então trabalha essa linguagem em todas as modalidades, né? Eles acabam trabalhando a linguagem em todas as modalidades, e é justamente essa que é a nossa proposta, né? Que não seja deixado de lado o oral, é... em virtude da escrita, dessa prioridade que se dá à escrita, muitas vezes, mas que haja esse trabalho mais articulado.

**Professora:** É... até porque eu tenho uma crítica, cá para nós, que os alunos, o próprio curso incentiva muito pouco a leitura. A leitura de outros autores. Então são textos de 5, 6 páginas. Não... Aí não... Quebra o pensamento, às vezes, do autor.

**Pesquisadora:** Sim, sim. Aí, no caso, é... pensando esses gêneros, né? que você utiliza. Além dessa, desse trabalho com a leitura dos textos, dos livros, é... há outros gêneros, como a prova escrita, ou o uso dos seminários em sala de aula?

**Professora:** Sim, sim. Sim... eu gosto muito de fazer com que eles falem sobre isso. Então eu dou o tema; eles vão conversa... aí é como se fosse uma conversa, né? porque seminário, seminário mesmo, o que a gente faz não é seminário, seminário academicamente, né? Mas eles apresentam e eu abro espaço para outros falarem, em cima daquela fala do grupo ou do aluno, tá? E deixo [...] claro que no fim eu falo alguma coisa, mas é importante que haja uma interação da turma. Certo? que haja essa, essa interação. Mas eles falam. Eu digo assim: olha... vai ser, vamos trabalhar o livro “comunicação e jornalismo a saga dos cães perdidos”. O que seria os cães perdidos? Aí as vezes eu passo tarefa. Você, você, você, na próxima aula, vocês vão falar sobre isso. Aí eles se preparam. Bonito é isso, é que se preparam, pelo menos nesta disciplina tudo foi levado muito a sério, sabe? Eles... foi uma experiência, assim... uma epifania. Gratificante!

**Pesquisadora:** E foi uma disciplina optativa, não é?

**Professora:** Optativa.

**Pesquisadora:** É... dentro, né?, desse trabalho que você realiza, quais seriam, então, os critérios que você utiliza para selecionar o que vai trabalhar e como vai trabalhar, nesse processo de ensino?

**Professora:** O que eu vou, é... como assim? o que eu vou trabalhar na... nessa...

**Pesquisadora:** É. Isso! porque a pergunta anterior é sobre os gêneros, né? que costuma utilizar. Aí você falou dessa questão da leitura, né? da avaliação por meio da oralidade... Aí quais seriam os critérios que você utiliza? É... de certa forma isso já foi mencionado aí, mas só para a gente fechar mais a ideia. É, quais seriam os critérios que, é... te levam a escolher essa forma de trabalho?

**Professora:** Ótimo! É... aí eu tenho dois critérios: um é proporcionar, de uma forma um pouco impositiva, a leitura de textos clássicos na área do jornalismo, tá? Mesclando com o que se faz hoje através de artigos e de seminários. Tudo isso em anais e em livros compilados de artigos. E tento fazer uma conexão de ideias temáticas, e foge até alguns autores, temáticas, por exemplo: inicialmente a pesquisa vamos trabalhar comunicação e jornalismo. Depois a gente vai afunilando pega um autor que trabalha sobre o jornalismo como um compromisso social. Depois pega um autor que trabalha, que faz uma crítica ao jornalista. Certo? Nessa perspectiva de que hoje a gente tá perdido, a gente não sabe o que é, ou se acha um deus, ou acha que tem que falar de tudo. Depois eu pego um que vai trabalhar essa questão mitológica da objetividade

do discurso jornalístico, o conceito de verdade. Então eu vou fazendo essa essa, é... como se fosse uma decupagem dos autores. Né? E aí a gente vai seguindo nesse ritmo de leitura; que ao fim a gente chega e fica até mais... Não é fácil, mas fica, de uma forma complementar, Bruna, esse encadeamento na avaliação deles e na leitura deles. Porque eles vão fazendo essa diferenciação nas leituras, ao ponto de chegar na última leitura, do último quarto livro e dizer: não, mas o autor do primeiro livro, fulano, eu me lembro que ele disse isso. Porque é muito importante, também, a gente não pegar leituras avulsas. Tem que ter... É como um caminho que metodológico. Eu também trabalho com o TCC, então trabalho muito nessa perspectiva de caminhos, de percurso metodológico, né? você sai de uma ideia e vai trazendo outras pessoas, ora corrobora ora distancia... nessa coisa do aproxima e do distancia, no campo do jornalismo. E trago também... Como o jornalismo trabalha com fatos sociais, com ocorrências, eu trago outras disciplinas, também. Alguma coisa de antropologia, história, que eu gosto muito de história, e vai ser meu próximo curso. Estou esperando só o edital abrir que eu vou me matricular em história. Não é? Para fazer essa miscigenação.

Porque também é muito importante. Não é chegar com qualquer livro não, e é uma coisa que a gente, também, o professor tem que estar por dentro, dominar, não é? O último livro que nós lemos foi “interface jornalística”, onde todos os artigos deste livro são dos professores do curso de jornalismo e de comunicação social. Então também traz uma coisa mais presencial, pra gente pensar como os professores daqui pesquisam e o que pesquisam. É, então nesse sentido não sei se respondi porque eu divago também bastante, é uma coisa minha, de nascimento, mas é nessa perspectiva que eu trago para ser avaliado. E para mim tá dando resultado porque tem um percurso metodológico de, é, concatenação de ideias, em desenvolvimento no campo do universo do jornalismo.

**Pesquisadora:** Sim, através disso os alunos conseguem estabelecer esse diálogo, né? entre as leituras que estão sendo feitas.

**Professora:** É, é.

**Pesquisadora:** Ótimo! É, a gente vai passar agora para o próximo tópico, que é a prática de ensino do oral. É, essa primeira pergunta: como é conduzido o ensino do oral, é... de certa forma já foi respondido, é, na sua fala, então eu vou passar já para a próxima pergunta, que é se há um direcionamento quanto a essa estrutura e desenvolvimento dos gêneros? isso pensando em relação aos alunos em sala de aula. Se no momento em que é proposto a ele a atividade, se há esse direcionamento, ou apenas por meio da sua fala, ou se é passado para ele algum roteiro ou algo do tipo. Pensando, mesmo nessa estrutura do que ele vai articular.

**Professora:** É... não. Eu gosto muito... Eu nunca fiz essa prática de roteiro. Eu gosto muito de deixar o aluno livre, porque, só um minutinho, pode deixar gravando (PAUSA).

Sim, porque eu tenho... No curso de jornalismo também tem alunos que são... muitos são artistas, são poetas, são, entendeu? E eu incentivo muito a dizer, olha, você pode apresentar, se você tem facilidade de fazer cordel, apresenta o texto em forma de cordel. Eu tinha um aluno,

Gabriel. Maravilhoso! Ele tem uma facilidade, Bruna, de poetar, de mexer com as palavras, de fazer um poema, sabe? de cordelizar as coisas. E todas as avaliações dele eram em formas de poesia ou cordel. Eu dava o tema e ele fazia, e eu aceitava, como se fosse uma prova de escrita de 3, 4, 5 páginas. Então eu deixo muito livre, porque ora usa slide ora não usa. Quando era presencial, eu gostava até que fizesse um teatro em sala de aula. Com o assunto, com o tema. Sabe? Então o roteiro, eu não dou. Eu dou tipo assim, você vai trabalhar isso.

**Pesquisadora:** O tema, né?

**Professora:** Aí também não vão dizer “ah, eu não quero isso, eu quero aquilo”. Não. Porque eu digo, você vai ser um jornalista, você não vai chegar para o seu editor dizendo não, eu não quero essa pauta, não, eu quero aquela. Não existe isso. Então, vamos já fazer um exercício aqui. Aí não tem também nenhuma relação de poder, é já um exercício profissional. Agora, a arte que você tem de escrever ou de falar é maravilhosa, aí eu não podo o aluno de jeito nenhum. Não dou um roteiro de dizer todos, porque assim não enforma e eu não gosto dessas coisas enformadas na academia. Vou lhe dar um exemplo, talvez fuja da pergunta. Eu tenho uma aluna, tive, Gabriela Gullich, que ela desenhava divinamente. “Professora, posso fazer uma grande reportagem em quadrinhos?” Eu disse, pode e deve. Foi a primeira reportagem em quadrinhos do curso de comunicação. Orientei. Tô orientando outro, agora, Denis, que também faz quadrinhos. Vai ser um TCC. Entende?! Então, as formas de se falar, de se narrar, a gente ainda não dá conta, no campo da linguagem de como pode ser. É porque a academia, e precisa, precisa do da ritualística acadêmica. Precisa, por exemplo, de uma tese, uma dissertação. Mas um TCC... por exemplo, fazer um ensaio. Tem um aluno que diz: professora, eu posso fazer um ensaio? Eu não sabia. Eu digo: Pode, meu amor. Agora faça um ensaio ensaio. Não é? Não vai fazer um ensaio sem ser um ensaio. Então, é... Bruna. Eu gosto muito de ampliar o roteiro, os roteiros. E dou essa responsabilidade aos alunos.

**Pesquisadora:** Sim, é trabalhar em cima, é, daquela capacidade, né? Que o aluno já traz, para melhorar isso dentro do curso.

**Professora:** É. Eu já tive um aluno, Bruna, que... No semestre passado eu dei uma disciplina, também, optativa, Estudos em comunicação... que ele tinha entrado, era o primeiro período dele, ele fez uma optativa. E uma optativa que requer muita leitura. Na apresentação dele, aí ele começou a chorar. Eu também disse, gente, vamos... Aí depois ele disse: Professora, eu estou muito nervoso, nunca fiz isso, nunca trabalhei, primeira vez. Eu disse, não. O choro faz parte da “foto comunicação”. Aí eu entro, claro. Você não vai desestimular um aluno por causa disso. Aí vou falar um pouco da história do choro, que nós somos os únicos animais que choramos por emoção. Por alegria, também. Os outros vão chorar por dor e fome, mas a gente dá sentido ao choro. Aí a gente viaja, né? Entende que também tem, é... acidente de percurso, tem?

**Pesquisadora:** Sempre tem, né?

**Professora:** Sempre tem. Isso é maravilhoso.

**Pesquisadora:** É... pensando agora no próximo tópico, com relação aos critérios de avaliação, né? Que você já falou aí essa questão da pontuação que se faz necessário. É... Como é que esses critérios, eles são pensados e aplicados?

**Professora:** São assim. Quando eles falam e apresentam oralmente, eu não... Eu só não dou uma nota máxima, sou muito honesta em dizer, quando o aluno realmente não se prepara, e diz: professora, eu sei que eu tive tempo, mas eu não me preparei. Tá, ele assumiu, merece um 10, mas não merece porque os outros fizeram. Tá? Então a gente trabalha no coletivo também. Então tem isso. Em relação ao processo escrito, espera aí [Pausa]

Eu tenho um hábito de muitos anos, que é fazer uma varredura de plágio. Tudo que me mandam, eu pago plágios e faço a varredura. Aí eu tenho que ter cuidado para aquilo que é acusado na varredura e aquilo que está citado no texto, porque ele não faz a diferenciação, né? Às vezes dá 50% de plágio, quando eu vou ler, o aluno botou as aspas e citou os autores, tá? Então eu vejo muito isso. Quando não há um casamento das citações com o que na varredura do plágio, os roteadores fazem, aí eu dou a nota merecida. Eu já cheguei a reprovar no TCC... não... uma qualificação de mestrado. E a aluna me peitando, dizendo não, não, não é, não é. Eu saquei da bolsa, e disse está aqui, é. Com toda a marcação, entende? Então eu a primeira coisa que eu digo na sala de aula, tudo que me enviarem, eu vou fazer. Então tenha cuidado, tenha cuidado. E eles têm o maior cuidado. Tem uns que fazem até a varredura antes, nesses, nessas plataformas gratuitas. E também faço, além do prazo da escrita, por exemplo, eu peço às vezes o quantitativo. Eu quero mínimo de 3 páginas. Tá? Como se fosse uma reportagem, digamos. Se me manda em menos de 3 páginas... Às vezes, em 2 e meia, o aluno deu conta do discurso, teve coerência na resposta. Tem uns que fazem 5 páginas. Eu digo, vou ter que ler 10 vezes e não vou entender de novo. Então é, são momentos, e são avaliações muito pessoais, tá? Eu também abro nesse sentido. Já fui mais radical, Bruna, no começo da minha carreira. Mas hoje eu abro mais, porque eu sei que tem pessoas que tem facilidade em falar, dificuldade em escrever. Mas eu tento dirimir isso, porque nós, a gente está formando jornalistas; um campo que trabalha com linguagem, que vai transformar o fato social em notícia. Então, também não pode ser tão aquém, não é? Os textos... Já chega tanta gente falando errado, já chega tanta gente, é, dentro desse jornalismo, dito policialescos, tantas escritas por nós mesmos, professores, sem sintaxe, sem coerência, sem nada. Então eu faço, eu faço realmente essa avaliação, nesse sentido.

**Pesquisadora:** Pronto! Aí há outros critérios, pensando nos gêneros orais, é... há outros critérios? Porque você falou que observa, não é?, a forma lá como ele está falando, se ele se preparou. É, pensando em critérios mais específicos, como o tempo, por exemplo, da apresentação. Se é um tempo definido, se você observa, também, é, os critérios mais direcionados para o oral, mesmo, para a entonação.

**Professora:** Sim, sim. Com certeza!

**Pesquisadora:** Se esses critérios eles são considerados, e se os alunos, eles têm ciência, né? Se eles são...

**Professora:** Sim, eu digo: olha, cada turma, cada aluno tem 20 minutos para apresentar. Porque, se também você estivesse num congresso, não teria mais do que isso. Hoje estão dando 10 minutos, né?, para a gente, 15 minutos estourando. E você faz se atropelando, aquela coisa. Depois ainda vem aqueles coordenadores de grupo, de salto alto, querer botar banca, dizendo ah mas porque isso assim, assim, assim. Ave Maria! Mas vamos seguir. Eu digo, olha, tem textos que são bem pontuados, pequenos, que dá para fazer no mesmo, no menor tempo estabelecido. Então, observo isso também. Não é porque cada um tem 20 minutos que cada um vai usar os 20 minutos. Ou passar disso, ou falar em 2 minutos. É muito, Bruna, é muito com o que é passado para ser apresentado. E pode ser um texto denso. Que também pode ser aquele texto que você diz, meu Deus, como é que eu vou apresentar isso? 2 minutos eu digo o que eu entendo. Aí fica naquela coisa que eu sinto que o aluno tá puxando por causa da hora, sabe? Mas, é, sem radicalismo eu faço essa avaliação. Mas também vendo qual foi o produto, qual foi o texto que eu dei a eles. Mas eles sabem que cada um tem 20 minutos. Teve um que passou de 40, porque era um texto que já chamou outros autores, aí estava legal também a discussão. Quando a discussão fica boa, aí eu mesma, eu mesma abro, mas consulto a turma. Digo: gente, podemos continuar, porque vai entrar no tempo do outro grupo, pode? Vocês têm disponibilidade de ficar até meio-dia e 15, meio-dia e meia hora? Tem. A gente vai. É assim.

**Pesquisadora:** Pronto! Então é, eles têm ciência, né? Desses critérios que são utilizados no momento da avaliação?

**Professora:** Tem, tem ciência.

**Pesquisadora:** Pensando o oral, é... no currículo mesmo, na constituição do currículo do curso de jornalismo. É.. você acha que o que consta de oralidade no currículo, que já é construído, que já está construído e é utilizado pelos professores, é suficiente nesse processo de formação? Pensando o que consta no documento.

**Professora:** Tá. Eu sei... No programa, não é? Olha, nós temos laboratórios de rádio. De web jornalismo também. Que o web jornalismo hoje você trabalha com podcast; rádio também você trabalha com podcast, né? Então nós temos, e temos boas produções no curso, Bruna. Apesar do currículo, entre aspas, ser um currículo novo, porque o currículo anterior ao que a gente tem do curso de jornalismo era o currículo de quando eu entrei em 1985. Esse currículo durou muitos anos, era uma coisa louca. Eu saí, voltei e era o mesmo currículo. Agora é um currículo novo, porque também não tem mais o curso de comunicação, é jornalismo. Que as habilitações, elas se personalizaram, se incorporaram. Mas nós temos. Nós temos laboratório de rádio, jornalismo, muitas produções em podcast, muita produção no web jornalismo, muita coisa em rádio. Nós temos, sim. Não sei se é o suficiente, porque a gente já está pensando em reformular o currículo. Frente a essa nova reconfiguração do jornalismo na pandemia. E nas novas formas de trabalho, também.

**Pesquisadora:** É que são novas exigências, né? E muitas vezes o que tinha no currículo anterior talvez não atenda. É no caso, esse currículo é o que foi criado, é o PCC, não é? É o que foi criado quando o curso de jornalismo foi instituído aqui na UFPB, mesmo?

**Professora:** Isso. Eu tenho a impressão que foi 2011, ou foi 2012, uma coisa assim?

**Pesquisadora:** É. Eu acho que é por aí, que eu tenho acesso a... eu baixei, né? o documento. Aí eu acho que é nesse período, mesmo. É... há materiais para que direcionem, né? A atividade do professor para o ensino dos gêneros orais? Em específico do jornalismo.

**Professora:** Materiais como?

**Pesquisadora:** É, livros ou artigos já produzidos. É... pensando na atividade didática, mesmo, que direcionem essa prática de ensino do oral.

**Professora:** Eu, eu não tenho conhecimento. Inclusive eu não tenho nenhum livro dessa parte da didática não, sabe, Bruna? Se tem, eu desconheço. Mas deve ter próprio para as disciplinas. Não sei, mas deve ter [...] Não, tem demais. Ah tá! Tem, tem grupos, tem produções assim, inúmeras na questão do rádio, do podcast, da, da, da própria dicção, da própria forma de falar, sabe? Dos assuntos que você entona, que você não entona. Tem!

**Pesquisadora:** Ótimo! É... eu vou dar até uma pesquisada depois, né? Porque isso é importante, porque nos outros cursos que eu estou investigando também, que são o curso de letras e o curso de direito, os professores disseram que não tem, né? Esse material disponível. Mas o curso do jornalismo, a gente tem observado que ele já dá um outro direcionamento. O ensino do oral é muito mais presente, né? Nesses cursos. É... inclusive, tem uma pergunta aqui que ela foi mais direcionada para os outros, né? Se deveria haver uma disciplina específica para o trabalho com os gêneros orais, com a oralidade no curso?

**Professora:** Tá! olhe, nós tivemos, quando era comunicação social, que era técnicas e dicção. Não sei se é isso que você tá perguntando. Mas isso também foi o mito da voz bonita que se destituiu no jornalismo. Apesar, Bruna, que quando você fala assim: Bruna está me perguntando, eu vou responder (**voz em tom baixo**). Isso dá um retorno a você. Diferente de eu dizer: tá, Bruna, vou te responder agora (**Voz em tom alto**). Você entende? que é a questão da entonação, de como a vida que você dá à fala. É isso que eu acho, assim, fabuloso! É esse casamento entre a fala e a língua, essa coisa que você dá a fala, que a oralidade, você... eu gosto muito às vezes de inventar umas palavras. Aí na hora eu digo: gente, isso não existe, eu estou aqui criando. Porque eu gosto muito daquela coisa de, do livro o gigolô das palavras, de Celso Pedro Luft. Maravilhoso! que nós criamos as palavras, e não podemos ser, não deixar que elas mandem na gente. Nós devemos ser gigolôs da palavra, trabalhar com elas para nos libertar, um pouco Paulo Freire. Então, nessa coisa da, da oralidade, de falar... é importante, eu não sei se... Não entra aí a questão só da dicção, porque a dicção em si ela vai mexer numa coisa que é do corpo. Tem gente que tem língua presa, tem gente que tem lábios finos, fala diferente. Aí já é algo que poderia afastar alguém que queira, que tenha capacidade de falar e de escrever. Nas questões de, da representatividade da profissão no campo do oral, sabe? Não sei se isso seria bom. Mas, por exemplo, que nós também professores. Você, veja aí, aqui eu vou fazer uma crítica: Nós professores, a gente entra sem nenhuma carga de didática. Os professores de universidade, a gente faz o doutorado, faz um curso, ou faz concurso e passa. Sem traquejo de

classe, sabe? Sem domínio, sem, sem... Não é saber, mas sim ter a compreensão da importância de transitar na sala, sem ser destabulado, sem ser aquela coisa aperreada, que os alunos mesmo se dispersam. Porque a didática, e a pedagogia, é uma arte. E às vezes você aprende e aprende pela fala do outro, pelo discurso, né? Pela língua que a fala tá tratando, tá fazendo isso e você se encanta pelo conhecimento. E tem uns que lhe derruba, de não consigo. Eu já tranquei disciplina na graduação porque eu não conseguia ouvir a voz do professor. Era aquela voz que, um sotaque de Minas, com o Rio de Janeiro, uma coisa assim, nossa! E a pessoa, tinha aula que falava como a gente, e tinha aula que vinha com estopô balaio, com a moléstia, da bexiga, tava atacado na musicalidade. Até isso, Bruna, é importante. Chama de sotaque, eu gosto de chamar musicalidade. Porque a música, ela vem com outras sinfonias, outros sonetos, aí você escuta um carioca, você escuta... meu amor, a gente está no nordeste. Eu morei no Piauí, você escuta uma pessoa do Piauí, é diferente de João Pessoa. Aqui, Recife. O estado é diferente, a entonação. Tem gente que fala mais baixo, tem gente que “shishishi” chia tanto, e esse encantamento da musicalidade depende também de como outros se posicionam na fala. De como vai chegar para você para dizer alguma coisa. Aí eu entro na questão da academia para falar um texto. Olha você, Bruna, como é que você vai apresentar a sua tese? Isso é muito importante. Como é que você vai apresentar, como é que você vai se postar, como é que os seus sentidos vão trabalhar o seu tema?, como é que seu sentido vai falar sobre essas entrevistas, como é que você vai escrever sobre isso? Porque é uma coisa, você escreve, quando você vai ler, ela sai com outro sentido. E dependendo de tantas pessoas, quantas pessoas lerem, cada uma dá uma entonação, a vírgula, o ponto e vírgula, os 2 pontos. Que vai dizer, e Bruna quis dizer isso? está escrito ali. A pessoa leu diferente. Não é? Então a gente chega na academia, assim gente, aleatória, alguns não, que fazem, se preocupam, fazem cursos extra, procura fazer curso, até pagar mesmo... Às vezes tem algumas universidades que até oferece cursos de didática, de atualização para os docentes, mas eu não me lembro disso na nossa escola. Então essa questão, eu acho assim, que é um vácuo. Na, na própria academia geral, tá? Vamos falar só da nossa escola não, vamos falar do geral, nesse sentido.

**Pesquisadora:** É, porque, no caso, o foco é, está na formação, de formar o profissional, não é? Mas aí, quando se pensa nos professores que vão sair dali também, não há essa formação. Apenas nos cursos de licenciatura. Nos demais, todos também formam professores, né?

**Professora:** É, por exemplo, jornalismo. Eu vou, terminei jornalismo, eu trabalhei pouquíssimo, mas foi na parte da revisão, que naquele tempo também tinha revisão de jornais. A gente fazia revisão com estilete, com régua de bastão, sabe? letra por letra, eu trabalhava de madrugada, então era aquele, o povo deixava os textos do dia para mim. Hoje você não trabalha mais nesse sentido, e quando eu fui docente, eu já tinha essa experiência do pedagógico da licenciatura em letras, entende?

**Pesquisadora:** Sim. Aí isso já contou né?

**Professora:** É... jornalismo numa sala de aula. E aí? Eu era debochada, ninguém acredita. Foi um semestre para me levarem a sério, porque eu passei no Piauí quando eu cheguei lá a direto... a coordenadora de curso ia comigo de sala em sala, não é trote, gente. Ela não é um trote, ela

não é uma aluna passando trote. Aí você imagine, eu estou dizendo assim, neste sentido, da formação, né? E também a gente tem que, porque o discurso ele também é impositivo. Você tem que se colocar naquele discurso, porque se você se iguala muito, vira água, né? Vira o mar, a areia vai, vem, e a areia leva todo mundo. Não, tem que ter uma posição de docente, tem que ter uma ritualística. É, a sala de aula é uma ritualística, o repasse a construção do conhecimento, também. Então é isso, a questão da do oral para mim. Ai, eu adoro falar. Eu sou do teatro também. Eu tive um tio que era do teatro, foi ele que me passou tudo isso quando eu era criança. Está até no meu memorial também, que eu tô preparando meu memorial.

**Pesquisadora:** Ah, sim! É, agora a gente vai pensar com relação ao desenvolvimento das habilidades orais dos alunos. É... de uma forma geral, como você compreende ou observa a participação dos alunos e o desenvolvimento das habilidades nas atividades que envolvem a oralidade? Esse processo, mesmo, de desenvolvimento dessas habilidades, no curso.

**Professora:** Certo, Bruna. Eu vou voltar ao contexto da pandemia, tá? Esses dois anos que a gente está trabalhando no ecrã, nessa tela remotamente. Há uma, um entrave no corpo, porque a gente se confinou, certo? Nós estamos confinados! Tudo bem que começou a melhorar, entre aspas, melhorar não, porque tem juízo de valor. Começou a elastecer um pouco esse confinamento agora no meio do ano, é pela vacinação em massa de muita gente, tá?, mas mesmo assim estamos ainda confinados aqui nesta sala de aula. É tanto que os alunos, e eu vou ser... 98%, 99%, eles não abrem a câmera. A gente não vê esses alunos, mas eles estão ali. Estão porque, por exemplo, a gente sabe dar conta de dizer assim, tipo assim: Bruna, tá ouvindo, Bruna? Está aí, foi preparar o café? Então existe essa interação lúdica, para chamar também o aluno. Porque ele também pode botar numa caixa de som e varrer a casa, lavar o banheiro, cuidar do pai, da mãe, do irmão, não é? Então existe isso. Pensando nesse espaço confinado, essa questão da oralidade, em alguns alunos destravou, por quê? Porque eles ficaram desinibidos para falar.

**Pesquisadora:** Já que não aparece, né?

**Professora:** Já que não aparece. E naqueles que já não tinha tanto problema em falar, também por estar confinado, muitos dizem: Professora, hoje eu não estou apresentável. E falam, tá? Então é um “quiprocó”, vai e vem. Há o desenvolvimento da oralidade, porque a gente não precisa ver o corpo do outro, só o corpo vocal, ouvir e tentar fazer uma leitura dessa audição. E há também aqueles que já eram. Que a novidade, nesses que já eram, é a incidência maior de ansiedade e de angústias, por não estarem presencialmente. E eu percebo, pela minha experiência, pouca experiência, que alguns relaxam... “Ah, não tô vendo, não estou gostando desse negócio de estar falando pela tela”. Bom, presumo que eles pensem assim, e outros diz: não, vou fazer, e fala. Então, não existe uma avaliação de 2 pontos. 2 pontos, é isso. Não! Ela faz essa intercambiação entre esse confinamento, entre a desinibição, a pessoa ficar desinibida, e entre não ficar, porque isso aqui não é sério. Para muita gente, ainda, olha quando eu disse: gente, saiu o calendário que não vai ser suplementar, vai ser regular e a gente vai presencial. Minha gente, foi uma festa. Eu só ouvia: “êba, professora, a gente vai se ver. Eu quero conhecer a senhora, já sei que a senhora gosta de vestido longo, já sei que a senhora usa diadema. Ai,

professora, vai ser massa. Ai meu Deus! A gente passou uns 5 minutos, eles festejando. Então, essa, essa coisa dialética, essa coisa no mar, sabe? Que traz uma tese, ao mesmo tempo desfaz, traz outra, traz novidades, e aí vai. Então não existe esses 2 pontos pra mim, que nada existe, porque eu penso dialética, histórica, estruturalmente, mas que eu percebi nos alunos isso, que esse confinamento inibiu e hora não inibe, eles falam. Então, ainda é um teste, Bruna, porque nós vivemos... Desde um aluno, aluno de 22 anos, viveu 22 anos sem precisar estar fazendo isso aqui. Você fez seu mestrado sem estar aqui. Você já, este é o primeiro ano do doutorado, não?

**Pesquisadora:** É o segundo ano.

**Professora:** Então a gente tem que se adaptar, Bruna. Não é uma adaptação de um mês, não, porque os nossos sentidos, eles não estão adestrados para isto.

**Pesquisadora:** É, porque é cansativo, não é? É muito cansativo.

**Professora:** Sim. Tem problema de vista, tem problema de coluna, tem problema de tá sentado, tem problema de varizes. Você acredita que nesses 2 anos o meu grau aumentou? Eu estou indo segunda-feira ao médico. Eu disse: mas como, doutor? Eu passei 10 anos sem aumentar. Ele riu assim, eu disse: nossa, eu já sei, as telas. Ele disse: a tela do computador. Então tá, a gente está com muitos problemas, pessoas com problemas estomacais, de gases, a gente fica muito tempo sentado. A gente fala com a máscara, aquele, aquele ar, ele se vicia. Então é uma questão, realmente, a questão da oralidade na pandemia. E não esqueça do uso da máscara. Nós não, nunca. A gente não é o Japão, que tem uma cultura de respeito milenar. Milenar, não, centenária, de usar máscara para cuidar do outro, quando você está gripado. A gente veio pensar nisso, e já, já tem gente não usando mais, porque está vacinado. Então é um adestramento. Eu gosto de usar essa palavra adestramento para nós, animais humanos, também seres humanos. Então é um adestramento que a gente tem que ter, Bruna, que não está sendo fácil, até porque a gente já tá saindo. Então, isso talvez fique como uma lembrança, uma remotividade, sabe? disse assim... E como é a história? A gente talvez não. Ainda não leve a lição do respeito ao outro, das dificuldades que nós passamos. Porque a gente tem uma facilidade de esquecer o que está tão próximo. Eu já passo por gente na rua, a máscara no cotovelo, feito capacete de moto. Entende? Então é isso. Não sei se te respondi, meu amor, mas é essa questão desse confinamento que proporcionou isso, essa novidade aqui, que tanto inibe quanto desinibe. Como também o próprio uso de máscara em público. Você falar com a máscara, imagina as pessoas que tem dislalia, as pessoas que têm problemas de comer palavras, ou que fala para dentro? Fala grosso demais, muito cultural, usando uma máscara, criatura! Ela vai, já quase não fala. Não tá falando, né? Não que a gente use máscara aqui na tela. Eu estou falando fora, porque para mim eu não gosto de separar as coisas. Fora, também. Então, quando chega aqui, tenta replicar a dificuldade que tem lá fora.

**Pesquisadora:** Eu vou voltar, eu vou voltar um pouco, é... porque eu fiquei pensando, agora, na questão da metodologia do ensino remoto e do presencial. É, no ensino presencial você utiliza... Costumava, né? Utilizar essa mesma metodologia que tem utilizado? É, pensando no

trabalho com o oral, a leitura dos livros mais o comentário dos alunos nessa apresentação que eles fazem.

**Professora:** Sim, sim, sim. Eu gosto também de trazer outras falas, convidar pessoas. Eu gosto de interagir com outros, no mesmo campo do universo temático que a gente trata naquele dia. Por exemplo, jornalismo e ética. Aí trazer uma pessoa que tenha tido uma tese ou dissertação, ou que está fazendo uma pesquisa. Um doutorando, ou um mestrando, ou uma pessoa do mercado. Para a gente fazer, tipo assim, uma conversa, uma roda de conversa. Eu fazia muito isso presencial. Eu fazia a mediação, e a gente fazia essa, essa conversa. Então, era assim dessa forma sempre, né? Com exceção de TCC, que o primeiro mês eu dou a parte de fundamentação, metodologia, e depois eles partem para a escrita, e aí eu faço encontros individuais, de 20 minutos com cada aluno. É barra, né? Porque uma turma com 35 alunos, nega... eu as vezes, um dia de aula eu dou em 3 turnos.

**Pesquisadora:** É. É, quando pensa esse mais individual, fica mais puxado, mesmo. É... então essas habilidades, elas também eram percebidas no presencial? Essa diferença, né, entre os alunos que costumavam falar mais, os que falam menos, e este desenvolvimento, você consegue... conseguia perceber esse desenvolvimento ao longo do curso?

**Professora:** Sim, sim. Tinha outra coisa que eu uso, também, que eu usava, pretendo voltar, era a aula de campo. Eu fazia muita aula de campo, ou dentro da universidade ou em viagens. Quando a gente podia viajar era maravilhoso, né? Eu ia visitar os museus, a gente ia a Natal, a Recife. A gente já teve aluno que conheceu todos os museus de Recife, inclusive o museu do frevo, museu da imprensa de Natal. Então eu fazia muito isso, e sim, eles tinham desenvolvimento. Até nas avaliações, porque a cada visita eu pedia um texto, um relatório. Porque o jornalista ele observa, e depois ele tem que descrever, né isso? Então eu faço muito pela profissão. Eu penso muito nisso, eu alio as avaliações e tudo que eu faço na sala de aula com o futuro profissional que ele deve ser, né? Que ele vai ser, porque também tem aquele que tá fazendo por fazer. Hoje uma aluna maravilhosa disse: Eu não vou continuar no jornalismo, só vou terminar. Uma pena, porque ela escreve muito bem, mas é ela, né? Eu tô dizendo assim, existe essas oportunidades. E, é, eu alio muito essa questão dessas formas de avaliação. Alguns aqui tiveram um desenvolvimento muito bom, que aí eu não sei, Bruna, se presencial isso vai continuar. Entende? Porque é uma coisa é a tela fechada, eu falo divinamente, pá pá pá, pá, quando for para a sala de aula, aí você, meu Deus, era aquela criatura? Não sei, só na experiência.

**Pesquisadora:** É, só quando voltar, não é?

**Professora:** É. Mas que antigamente tinha, nós tínhamos ótimos desenvolvimentos. Inclusive de aprendizagem. Alunos que hoje são alunos meus aqui na tela, que diz: professora, paguei a disciplina com a senhora, e lembro de uma aula assim, assim, que eu nem lembrava. Mas o aluno lembrou. A gente trabalhou esse autor, professora, na disciplina história do jornalismo. E eu “foi?”, Entende?

**Pesquisadora:** É porque, de fato, marcou, não é? De fato houve esse desenvolvimento.

**Professora:** É. É, então essas questões assim tiveram sim, mas tem também experiências que são negativas, que são dignas de ficar no campo do esquecimento, né? Do perdão, do perdão da natureza.

**Pesquisadora:** É! É... vamos agora para o último tópico da entrevista, que é sobre o papel da oralidade na formação desses profissionais. É, para você, qual o valor acerca do papel exercido pela oralidade na formação dos futuros profissionais?

**Professora:** Certo! Eu fiz até anotações aqui, botei assim, olhe: O valor da fala, porque ela se espalha na língua, naquilo que você vai escrever, não é? Depois, o valor de usar recursos, que eu já tinha falado na primeira fala, é, e... do corpo, das expressões, e de dar oportunidade, Bruna. Esse papel da oralidade na formação é interessante, pra dar a oportunidade ao aluno de desenvolver o seu pensamento. Veja bem, ao desenvolver o pensamento, quando você, você até perguntou, então dá pontos, dá um roteiro? Nem tanto, porque para o jornalista vale também o critério da surpresa. Veja bem! E aqui eu entro na profissão dos jornalistas, porque eu estou falando de alunos de jornalismo. Quando você faz uma pergunta, até aqui mesmo, uma entrevista semiestruturada, e uma pessoa vem com uma resposta que ela entabula outra pergunta, isso é maravilhoso. Porque também existe alguém que já diz assim: “Ah, Bruna, é muito importante, não é?” Eu rebato para o entrevistador a pergunta. Então, ao utilizar dessa oralidade na formação do estudante, do profissional de jornalismo, é, para mim, é essencial, porque dá a eles a oportunidade deles descortinarem como eles esquematizam o pensamento. E a melhor oportunidade na sala de aula, enquanto eles não estão no mercado. Ou às vezes tem, por necessidade, muitos que estão aqui mas já fazem estágio. Então, aliar essa questão da do destrave, do destravamento, de concatenar ideias suas, de outros, daquilo que foi posto na escrita, na pauta, ou no livro que a professora passou pra ler. Organizar, mesmo que você... ó, eu tenho anotado tudo, não falei quase nada... Mesmo que você faça isso, este exercício ligado à minha fala, isso é pura magia, no sentido de que destrava. Pensando mesmo na sinapse que a música faz, a matemática faz, que dá aquela coisa maravilhosa de você organizar as suas ideias. E sair desse desse mito de dizer “professora eu não sei falar não, mas sei escrever. Posso mandar um texto?”. Pode, mas você vai falar também. Você vai expressar através de um outro sentido que não a escrita; o sentido dos sentidos, que é o texto pensado e falado por você. Mesmo que você diga assim, eu digo olha o seu pensamento tá muito parecido com o do autor. Não importa, neste momento. O importante é que ele está conseguido entabular, concatenar, trabalhar o cérebro neste sentido de organizar o pensamento. Então eu acho que é de suma importância esse papel. Todas as disciplinas... Aí é uma coisa minha, professora Suely Maux... Elas deveriam ter momentos que deixasse os alunos falarem. Mas falar de uma forma organizada, no sentido da expressão da profissão, entende? Não falar como se a gente tivesse assim, ah que eu falo dentro do ônibus assim, no outro ambiente que é mais informal. Dá um rito à fala em sala de aula, esse papel da oralidade. Provocar no aluno a arte de se expressar oralmente, através da fala. E aqui eu digo fala para quem pode utilizar desse aparelho fonador. Quem não, que fale através de sinais, OK? Que fale através do braille, na ora... eu tenho uma aluna que ela é deficiente visual.

E a fala dela, Bruna, é diferente da fala de quem vê e quem não tenha deficiência visual. Até isso, é interessantíssimo. A pausa dela, o tempo que ela leva. Eu já percebi o tempo que chega o pensamento pra ela organizar. Claro que a gente sabe que são milésimos de segundos, mas a gente percebe que é diferente. Proporcionar também a acessibilidade da fala de outra forma para além da acessibilidade do aparelho fonador. Como nós que temos, estou falando com você, não é? Então, quem não tem, como falar? Não é? Como falar na no que a fala permite, essa coisa mais livre que expressa desejos, sentimentos, sabe? A linguagem falando da linguagem, a metalinguagem que você usa, não para explicar a linguagem, mas o pensamento que usa do recurso da língua, da entonação, de outros gestos que você faz e vai e chama atenção, às vezes. Um negócio que eu fazia em sala de aula “EITA!” [...] Quem estava no cochilo acordava. O que foi que a professora falou? Nada! aquelas coisas que ela faz para chamar atenção da gente. Então muitos já sabem de certas técnicas minhas, sabe? Então isso é fala. Como proporcionar também esse valor, ou esse papel, não é valor, esse papel da oralidade para quem não tem as oportunidades que a gente tem, e nasceu em outro grupo? Ou é, não é que nasceu, a pessoa é outro grupo. Outra expressão de sentidos. Uma coisa você me ouvir sem me ver. Depois faz isso para você ver como vai ser diferente, vai ser nossa como ela é tangiversa, como ela viaja. Meu Deus, deixa eu voltar que eu perguntei isso aqui, ela não conseguia responder, foi responder mais adiante. E uma coisa é a gente tá nessa interatividade.

**Pesquisadora:** Isso! É verdade. E a importância, né, de ter todo esse trabalho na formação, para quando ele chegar lá pra atuar na profissão, ele estar de fato preparado, né? Porque a oralidade ela envolve muita coisa. Não é apenas você simplesmente falar, né? Mas tem todo um contexto. Isso que precisa ser trabalhado aí nesse processo, mesmo, nesse período de formação, que o aluno está ali justamente para isso, né?

**Professora:** Isso, Bruna! Como eu trabalho com o texto escrito, o TCC, aí eu leio, aí vou para o encontro individual e digo: mas o que é que você quis dizer com o que está posto aqui? Aí o aluno diz; eu digo: mas o que você disse não está posto aqui.

**Pesquisadora:** É. A escrita, ela também tem isso de limitar, né? Que às vezes você não consegue colocar lá no texto escrito o que você consegue trazer na fala.

**Professora:** Por isso que eu permito aos alunos, que eu permito assim: Tá com seu celular? Grave o que você vai dizer, grave, pode gravar o que você vai dizer e o que eu vou dizer, e depois transcreva, leia em voz alta, que é outra técnica, obedecendo a pontuação, para você ver o que está truncado, ideia truncada, parágrafo truncado. E refaça, porque o que você está me dizendo, não está posto aqui. E às vezes está posto, eu digo: é isso mesmo que você quis dizer? me diga de novo, fale para mim, aí eu faço assim, fale que eu estou ouvindo. Aí é outra coisa.

**Pesquisadora:** É, sem dúvida, esse diálogo, mesmo, é muito importante. Pronto, então nós chegamos aqui ao fim.

**Professora:** Espera aí. Eu botei assim: Isso, porque o jornalista faz parte da narrativa. Olha aqui, Bruna. Quando o jornalista, ele está narrando um fato, ele faz parte deste discurso da

narrativa. Quando ele fala ele faz parte do discurso, e educar o corpo para a oralidade, no campo do jornalismo é muito importante porque, de repente, o seu corpo ele lhe trai num revirar de olhos. No revirar. Não, a menina levou uma queda (revirada de olhos). A gente pode fazer isso, né? Eita. Ela caiu, gente ela caiu (sinal de riso). Você está reportando isso pela televisão, ou ao vivo ou no rádio.

**Pesquisadora:** O corpo também está falando, né?

**Professora:** Isso! Por quê? Porque o jornalista, aquele profissional, ele é também o discurso, a narrativa do fato social, da roupa que ele vai usar aos gestos. Se ele ficar muito tempo com o microfone assim, olhando para você, ai que saco. Ou se ele tá se mexendo demais. Sabe? O contexto da fala, do que está saindo ali, ele vai ter um peso também no receptor.

**Pesquisadora:** Isso, sem dúvida.

**Professora:** Não é? Foi isso. Eu botei aqui, gostei.

**Pesquisadora:** Ficou ótimo, mesmo. Pronto! É, você gostaria de acrescentar ainda mais alguma coisa, antes de encerrar a gravação?

**Professora:** Não, Bruna. Só que você tem um bom trabalho, paciência, superação, paciência com seus pares, faça a sua parte, e a perfeição, meu amor, é você. Não existe uma tese perfeita, não existe uma entrevista perfeita. Você quando for ler sua tese, um mês depois você vai dizer, eu não acredito que isto passou. Daqui a 5 anos, você vai dizer, eu não quero mais nem ver. Nossa! Eu não estou acreditando. Passou pela banca, passou por mim, mas isso é a vida, isso é trabalho, conhecimento, se faz assim.