

## **PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA: RECEPTIVIDADE DE GRADUANDOS COM OS GÊNEROS MULTIMODAIS “ANÁLISE DE DADOS” E “APRESENTAÇÃO EM VÍDEO”**

### **ACADEMIC TEXTUAL PRODUCTION: RECEPTIVITY OF UNDERGRADUATE STUDENTS WITH MULTIMODAL GENRES “DATA ANALYSIS” AND “VIDEO PRESENTATION”**

Bárbara Amaral da Silva  
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil  
[barbara.amaral87@gmail.com](mailto:barbara.amaral87@gmail.com)

Daniel Martins de Brito  
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil  
[danielmrtinsb@gmail.com](mailto:danielmrtinsb@gmail.com)

Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco  
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil  
[anapaula.2305@yahoo.com.br](mailto:anapaula.2305@yahoo.com.br)

Maria Eduarda Gama Almeida  
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil  
[gamamariae@gmail.com](mailto:gamamariae@gmail.com)

Shirlene Ferreira Coelho  
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil  
[shirlenecoelho@outlook.com](mailto:shirlenecoelho@outlook.com)

**RESUMO:** A disciplina “Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos” é ofertada, *on-line* e presencialmente, há uma década aos alunos de graduação da UFMG, visando, principalmente, ao letramento acadêmico. Ao fim de todo semestre, pede-se aos alunos que respondam um questionário avaliando o curso e suas atividades. A partir dos dados desse questionário, no período que compreende o segundo semestre de 2017 e o segundo semestre de 2018, percebeu-se, de forma recorrente, a preferência pela atividade “Análise de dados” e a rejeição da “Apresentação em vídeo”. À luz desses dados, nesta pesquisa, buscam-se possíveis explicações para tais escolhas. Acredita-se na importância deste artigo, primeiramente, por abordar gêneros multimodais que, com frequência, são preteridos na sala de aula. Além disso, vê-se tal relevância em razão de o trabalho apresentar, a partir das reflexões teóricas de Marcuschi (2001), Rojo e Barbosa (2015), Ribeiro (2016), entre outros, a relação entre as escolhas dos alunos, a liberdade criativa permitida e as dificuldades de produção de textos orais pelos sujeitos, potencialmente decorrentes de um déficit educacional em relação à oralidade e ao letramento digital.

**Palavras-chave:** Multiletramentos. Oralidade. Análise de dados. Apresentação em vídeo.

**ABSTRACT:** The discipline “Portuguese Language Workshop: Reading and Text Production” has been offered, online and face-to-face, for a decade to undergraduate students at UFMG, aiming mainly at academic literacy. At the end of each semester,

students are asked to complete a questionnaire evaluating the course and its activities. From the data of this questionnaire, in the period between the second semester of 2017 and the second semester of 2018, we noticed, on a recurring basis, the preference for the “Data analysis”, and the rejection of the “Video presentation” activity. In the light of these data, in this research, we seek possible explanations for such choices. We believe in the importance of this article, primarily, because it addresses multimodal genres that are often overlooked in the classroom. Moreover, mainly, for evidencing, from the theoretical reflections of Marcuschi (2001), Rojo and Barbosa (2015), Ribeiro (2016), among others, the relationship between the students' choices, the creative freedom allowed and the difficulties in producing oral texts by the students, potentially arising from an educational deficit in relation to oral and digital literacy.

**KEYWORDS:** Multiliteracies. Orality. Data analysis. Video presentation.

## 1 Introdução

A disciplina “Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos” (doravante OLPT), como abordam Coscarelli e Amaral (2017), está presente no currículo de diversos cursos da Universidade Federal de Minas Gerais há mais de uma década. Ofertada na modalidade presencial e à distância, essa última através da plataforma Moodle, seu principal objetivo é o letramento acadêmico dos alunos de graduação, que ainda têm como novidade gêneros acadêmicos e que necessitam se apropriar plenamente deles, a fim de obter um bom desempenho na trajetória universitária.

Levando-se em consideração os resultados de um questionário on-line aplicado aos alunos<sup>1</sup> dessa disciplina, do segundo semestre de 2017 ao segundo semestre de 2018, em que realizam uma avaliação sobre o curso ao seu término, percebeu-se que a atividade tida como preferida e aquela mais rejeitada são, respectivamente, a “Análise de dados” e a “Apresentação em vídeo”. Aqui, vale ainda esclarecer que, na OLPT, os alunos desenvolvem sempre uma pesquisa com temas que variam a cada semestre. Nesse amplo projeto, são realizadas atividades diversas, como a coleta de dados e sua posterior análise (“Análise de dados”: nessa atividade, o aluno deve elaborar gráficos, a partir dos dados obtidos em um questionário respondido pelos colegas, descrever e analisar esse conteúdo), finalizando em sua apresentação final em vídeo (“Apresentação em vídeo”: nessa atividade, o aluno deve elaborar uma apresentação, geralmente em slides, dos dados coletados no questionário respondido, e apresentar os resultados da pesquisa, via vídeo, simulando uma participação em eventos científicos).

Tendo em vista essa realidade na disciplina, objetiva-se buscar, neste trabalho, prováveis explicações para os resultados presentes na avaliação da disciplina feita pelos alunos, mais precisamente, entender o porquê de os alunos rejeitarem a atividade “Apresentação em vídeo” e aprovarem a atividade “Análise de dados”, ainda que essa última se mostre bastante complexa. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se elucidar o perfil desses alunos, de forma a, a partir desse mesmo panorama, procurar minimizar as resistências quanto à atividade que explora o eixo da oralidade, bem como potencializar as habilidades referentes à prática da escrita. Para tanto, serão utilizadas reflexões críticas sobre a oralidade e os diversos letramentos, visando mostrar que a

1 É preciso esclarecer que os alunos assinaram um *termo de consentimento* para que os dados colhidos no questionário pudessem ser utilizados em pesquisas, com a garantia do sigilo.

disseminação das novas tecnologias deve ser acompanhada, intimamente, da sua apropriação.

O presente artigo está estruturado da seguinte maneira: logo após a introdução, na seção 2, referencial teórico, serão discutidas as noções teóricas relativas à nossa pesquisa, a saber, “oralidade”, “multiletramentos” e “gêneros multimodais”; em seguida, na seção 3, será descrita a metodologia adotada na pesquisa; na seção 4, serão analisados os resultados obtidos no questionário respondido pelo grupo de alunos participantes da pesquisa; as conclusões a que se chegaram estão na seção 5; e, por último, estão listados os referenciais bibliográficos utilizados.

## 2 O trabalho com a oralidade: da educação básica à OLPT

Diversos estudos teóricos que abordam o processo de ensino-aprendizagem da modalidade oral da língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (cf. MARCUSCHI, 2001; AQUINO, 2015; BENTES, 2010; SCHNEUWLY, 2004) desenvolveram propostas metodológicas e algumas reflexões para um ensino sistemático da língua falada nas aulas de português.

De acordo com Marcuschi (2001, p. 21), a oralidade é mal trabalhada ou pouco explorada no ensino básico, porque “o papel central da escola [é]: ensinar a escrita”. Nessa perspectiva, parece que o ensino de português da educação básica, ao privilegiar a escrita em detrimento da oralidade, relega essa última a um nível de pouca importância.

Além da preconização da escrita em detrimento da fala, outra postura pouco produtiva no trabalho com a oralidade é a redução dessa modalidade da língua a diálogos, discussões e debates espontâneos. De acordo com Marcuschi (2001, p. 19), na educação básica “constata-se uma nítida consciência do gênero diálogo como única fonte clara para a presença de estratégias de fala”. No que diz respeito a esse trabalho centrado em interações orais espontâneas, Silva e Luna (2015) ressaltam que o diálogo natural não é capaz de fazer com que os alunos reflitam sobre a oralidade. Dessa forma, a fala espontânea na sala de aula não pode ser considerada como ponto de partida para um trabalho sistemático com a oralidade, porque ela não é suficiente para instruir os alunos na reflexão sobre os recursos semióticos que constituem a língua falada. Dentre esses recursos, estão os aspectos suprasegmentais: “*pausas, entoação, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala*” (BENTES, 2010, p. 132, *itálicos da autora*) e “o conjunto de outras linguagens que coocorrem ao mesmo tempo em que falamos: a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial e o direcionamento do olhar” (BENTES, 2010, p. 133-134).

O domínio desses recursos é importante, uma vez que,

[...] ao nos comunicarmos com alguém pelo meio sonoro, não apenas falamos, mas fornecemos ao outro um vasto conjunto de informações sobre as várias facetas de nossas identidades sociais e sobre a maior ou menor amplitude de nossa competência comunicativa. (BENTES, 2010. p. 131)

Ainda em relação ao foco limitado nas interações orais espontâneas, conforme Schneuwly (2004), as crianças, quando chegam à escola, utilizam a todo momento a língua oral de forma natural. Em oposição a esse uso sempre espontâneo da língua oral,

as diversas esferas da atividade social exigem do falante uma consciência e certa sofisticação de uso da fala, o que implica, antes de produzir um texto oral, o exercício de responder às seguintes perguntas: o que deve ser dito? como dizer? qual gênero oral utilizar? qual registro usar? para quem o texto será direcionado? qual o propósito da minha fala? quais movimentos corporais e expressões faciais são mais apropriados? a fala deve ser acelerada ou calma? o tom de voz deve ser sempre alto/baixo ou deve oscilar? quando e como usar as pausas para provocar determinados efeitos de sentido?.

Por isso, ainda conforme Schnewly (2004), é relevante que o ensino de português se empenhe na tarefa de fazer com que os estudantes desenvolvam um processo de ficcionalização da linguagem oral. Esse processo consiste em possibilitar aos discentes a superação do diálogo natural e espontâneo e o domínio do regime de monólogo artificial, isto é, o uso da língua oral conforme as demandas das relações interativas que ocorrem na sociedade (SCHNEUWLY, 2004). Em outros termos, a ficcionalização é a capacidade de estabelecer, conscientemente, parâmetros de escolha de aspectos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos relacionados ao uso da língua oral na produção de textos, a partir do entendimento de que as relações sociais não são apenas espontâneas, mas também ficcionais, na medida em que a sociedade exige dos falantes maneiras de se utilizar a modalidade oral da língua, por meio de gêneros diversos, em diferentes contextos comunicativos.

Na contramão das reflexões e das propostas teóricas sobre a prática do ensino da modalidade oral da língua, Marcuschi (2001) ressalta que as aulas de português nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio centram-se em atividades linguísticas que se limitam a diálogos espontâneos entre aluno e aluno e entre professor e aluno.

À vista dessa discussão, consideramos que, como resultado do trabalho pouco reflexivo com a oralidade no ambiente escolar apontado por Marcuschi (2001), é possível que os alunos egressos da educação básica com pouca aptidão quanto às habilidades linguísticas necessárias para leitura e produção de textos orais. Dessa forma, tais alunos podem ingressar no ensino superior mais propensos a desistirem de realizar atividades que envolvam o uso da modalidade oral da língua portuguesa (CURY, 2016), já que essas atividades demandariam a mobilização de competências das quais, muito possivelmente, eles detêm pouco domínio.

Assim, parece ser razoável estabelecer, de certa forma, uma relação entre a rejeição dos alunos da Oficina à atividade “Apresentação em vídeo” e a provável inaptidão desses alunos em se valer de habilidades languageiras e não languageiras necessárias para a produção de um texto oral. No entanto, não se pode afirmar, em tom categórico, que a prática do ensino do português falado na educação básica seja a única e principal razão da aversão dos alunos da disciplina quanto à produção do vídeo de apresentação da pesquisa, já que, para isso, teríamos de investigar, de maneira aprofundada, a formação escolar de cada um deles. Portanto, é relevante ressaltar que o nosso propósito neste trabalho não é elaborar uma explicação reducionista para o fenômeno da baixa receptividade da atividade “Apresentação em vídeo” pelos alunos da Oficina, de forma a atribuir à escola toda a responsabilidade por tal fenômeno. Pelo contrário, consideramos que a rejeição da produção textual oral na OLPT podem subjazer explicações de diversas naturezas (social, psicológica, cultural, formativa etc.).

Diante desse ponto de vista, consideramos que uma dentre essas possíveis explicações está intrinsecamente associada à própria OLPT. De modo mais específico, acreditamos que o conteúdo programático da disciplina, o qual é constituído

majoritariamente de atividades de leitura e produção de gêneros acadêmicos escritos (currículo Lattes, anotação de palestra, esquema de escrita, resenha, resumo, projeto e relatório de pesquisa), não contribui para que os graduandos lidem, de forma constante e efetiva, com os gêneros orais. Essa organização da disciplina vai de encontro ao estudo de Cury (2016), segundo o qual a língua falada deve se fazer fortemente presente nos currículos das disciplinas de língua materna no ensino superior. De acordo com a autora, o ensino da oralidade no ensino superior é fundamental para a formação de cidadãos competentes no uso da fala não apenas em contextos acadêmicos específicos – como em um seminário de pesquisa, por exemplo –, mas também em situações da vida profissional – como em uma reunião profissional formal.

Nessa perspectiva, julgamos plausível a hipótese de que a desaprovação pela atividade “Apresentação em vídeo” possa decorrer, também, dentre vários fatores, da ausência, na disciplina, de uma preocupação mais explícita com o desenvolvimento das habilidades necessárias para o estudo de textos acadêmicos orais. Tal hipótese, vale destacar, não anula quaisquer outras possibilidades de explicação para a rejeição à atividade de produção de texto oral pelos alunos da OLPT, mas ela foi tomada como ponto de partida para a reflexão proposta neste estudo em função do fato de que a sua adoção nos possibilita, enquanto pesquisadores das ciências da linguagem, discutir tal fenômeno sob a perspectiva dos estudos linguísticos aplicados ao ensino.

### 3 Ambiente virtual e EAD: multiletramentos e os textos multimodais

Como já constataram diversos pesquisadores, a exemplo de Rojo e Barbosa (2015) e Ribeiro (2016), é inegável que, na contemporaneidade, acompanhada do advento tecnológico e do crescente envolvimento da sociedade com o mundo virtual, as maneiras de se comunicar passam por modificações. Sendo assim, é mais frequente o aparecimento de gêneros considerados *multimodais*. Trata-se de textos compostos por escrita, imagens (estáticas ou em movimento), hiperlinks, sons etc., o que confere aos falantes da língua habilidades diferenciadas para a compreensão e para a produção de tais gêneros, isto é, multiletramentos. Antes de melhor discutir os aspectos relativos aos textos multimodais, é necessário resgatar algumas informações.

Até a década de 1980, as habilidades de leitura e de escrita eram estudadas sob a perspectiva conceitual de *alfabetização* e de *escolarização*<sup>2</sup>. Contudo, tais conceitos não contemplam a realidade linguística da sociedade, o que, segundo Soares (2016 [1998]), fez com que surgisse o uso de um novo termo, a partir da segunda metade dessa década: *letramento*. A autora define *letramento* como sendo “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2016 [1998], p. 18).

Também Marcuschi (2007) alega não existir apenas um letramento, mas diferentes letramentos sociais, “que surgem e se desenvolvem à margem da escola” (p. 19). Eles se relacionam, portanto, com os diferentes contextos sociais da vida cotidiana. Em consonância com o que defende Soares (2016 [1998]), Marcuschi (2007) observa,

2 Entende-se por *alfabetização* a capacidade que um indivíduo tem de leitura e de escrita; já a *escolarização* reflete a “prática formal e institucional do ensino” (MARCUSCHI, 2007, p. 19-20).

inclusive, que letramento, como “práticas sociais”, leva-nos ao entendimento de que, mesmo uma pessoa considerada analfabeta, é letrada em alguma medida (uma vez que possui a habilidade de identificar o valor do dinheiro a ser gasto ou o número da linha de ônibus de que precisa, por exemplo). Tendo como base tal definição, é de se pressupor que o contato frequente e cotidiano das pessoas com o texto escrito/falado, principalmente em decorrência do grande avanço tecnológico observado, não as impossibilitaria de se comunicarem no mundo virtual. A partir da noção de letramento, que é muito mais ampla do que as de *alfabetização* e de *escolarização*, podemos averiguar como isso se dá no meio tecnológico: o pouco domínio da leitura/escrita não impede que as pessoas compreendam ou reproduzam gêneros de diferentes semioses — fotos/vídeos com o uso de filtros, legendas ou emojis, por exemplo.

De acordo com Rojo e Barbosa (2015), as falas “cotidianas e formais” são articuladas em algum gênero; as atividades rotineiras estão pautadas em diferentes gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos, impressos ou digitais. Assim como Soares (2016 [1998]) e Marcuschi (2007) argumentam, para as autoras (2015), todos os gêneros são pautados em contextos sociais e servem para organizar a nossa comunicação. Segundo elas,

[...] tudo o que ouvimos ou falamos diariamente se acomoda a gêneros discursivos (preexistentes, assim como o que lemos e escrevemos [*sic.*]). Nossas atividades que envolvem linguagem, desde as mais cotidianas — como a mais simples saudação — até as públicas (de trabalho, artísticas, científicas, jornalísticas etc.) se dão por meio da língua/linguagem e dos gêneros que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido para o outro. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18)

Pautando-se em noções bakhtinianas, Rojo e Barbosa (2015) citam os gêneros primários, geralmente ocorridos em atividades rotineiras. Como exemplo, temos conversas com parentes e amigos, cumprimento etc.. Contudo, as autoras observam que, dada a complexidade da sociedade atual, em decorrência, também, das mudanças tecnológicas, os gêneros primários são efetivamente mais raros. Dessa forma, existem os gêneros secundários, que “são mais complexos, regularmente se valem da escrita de uma ou de outras maneiras (e, hoje, também de outras linguagens) e têm função mais formal e oficial” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18). Tais gêneros, conforme as autoras afirmam, podem ainda “absorver e transformar os gêneros primários em sua composição” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18).

Rojo e Barbosa (2015) alertam, ainda, para o fato de que, na era do impresso, as noções relativas à palavra *texto* se referiam, basicamente, à modalidade escrita. Já na contemporaneidade, com a recorrência de formas textuais que mesclam a escrita a imagens estáticas e em movimento (por exemplo, fotos e vídeos, respectivamente) e a sons, as noções de *texto* estenderam-se a esses gêneros, definidos como “textos multimodais” e entendidos, portanto, como sendo

[...] aquele[s] que recorre[m] a mais de uma **modalidade** de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (**semiose**) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagens corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas — modalidade gestual), áudio (música e outros sons não-verbais — modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações — modalidades visuais) compõem hoje

os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108, negritos e itálico das autoras)

Também Ribeiro (2016) defende que os textos são, necessariamente, composições multimodais. Ao citar o trabalho desenvolvido pelo New London Group (1996), Ribeiro (2016) argumenta que, tanto o *design* quanto o discurso surgiram de uma “preocupação importante”, dada “a oferta de mídias e objetos de ler”, que se ampliaram. Nessa prerrogativa, “ler objetos multimodais ficava mais evidente, mais necessário e, provavelmente, era uma ação que faria parte do cotidiano das pessoas” (RIBEIRO, 2016, p. 32).

Para Ribeiro (2016), a infografia são textos multimodais por excelência. Isso porque neles há uma combinação entre texto escrito e imagens em sua composição. Segundo a autora (2016), a infografia produzida por produtores de tecnologia e jornalistas visa, atualmente, “a facilitar a compreensão dos dados pelo leitor” (p. 38). Ribeiro (2016) tece, ainda, uma crítica às metodologias de ensino, que demonstram “dificuldades para o ensino de noções estatísticas” (p. 38). Ainda, nas palavras da autora (2016),

[...] se, de um lado, a produção de gráficos e infográficos circula, reconhecidamente, na esfera jornalística e é acessada pelos leitores, diariamente, por meio dos boletins meteorológicos da TV, das explicações de crimes e de matérias de jornais impresso e digital, de outro, o leitor parece participar de eventos de letramento ligados a essas mídias. Ao experimentar a leitura (ou ao ouvir as explicações dos jornalistas) de gráficos e infográficos, todos nós nos familiarizamos com representações cartográficas ou gráficas de narrativas, estatísticas e informações. O alfabetismo, no entanto, entendido como o desenvolvimento de habilidades mais individuais (Rojo, 2009), ligado à leitura de gráficos (ou de visualizações em geral), ainda não pode ser considerado de nível elevado no país. (RIBEIRO, 2016, p. 39-40)

Assim como Ribeiro (2016) explicita, o entendimento de informações contidas em gráficos e infográficos requer, de seu leitor, habilidades complexas de leitura e de interpretação dos dados. Tal panorama é observado, por exemplo, nas atividades feitas pelos alunos da OLPT: na atividade “Análise de dados”, os alunos tendem a apenas descrever as informações presentes nos gráficos elaborados por eles; há uma clara dificuldade desses alunos em expressar o que se pode interpretar de determinados dados, ainda que esses alunos se encontrem em um nível de escolaridade que promova o desenvolvimento do pensamento crítico. Esse cenário reflete a dinâmica que envolve a produção e a leitura de gráficos e infográficos, gêneros que exigem uma maior destreza do pesquisador. A importância em se despertar o aluno, principalmente de cursos de graduação, para tais nuances, é indispensável, uma vez que ele necessita lidar, recorrentemente, com o desenvolvimento de pesquisas.

Observamos, pois, que o mundo globalizado, a facilidade de acesso e o uso dos diferentes recursos tecnológicos, tais como *smartphones*, *tablets* e computadores, bem como as redes sociais, propiciam não somente a leitura/ o contato com os textos multimodais, como também viabilizam a sua produção e independem, por exemplo, de nível de escolaridade ou social, para ocorrer. Dessa forma, isso também é verificado na *Educação à Distância*: a modalidade EAD tanto faz uso do texto escrito, tradicionalmente

priorizado na modalidade presencial<sup>3</sup>, como se utiliza de outros recursos: *podcasts*, vídeos, imagens, *hiperlinks*. Nesse sentido, buscamos compreender o perfil do aluno da disciplina “Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos” e sua relação com os textos multimodais que permeiam esse ambiente, mais precisamente os gêneros cobrados como atividade avaliativa para esses alunos. É preciso, ainda, buscar explicações para o fato de os alunos evitarem a realização da atividade “Apresentação em vídeo”, uma vez que se trata de um gênero muito presente no cotidiano da sociedade, em geral, de produção recorrente em momentos de lazer. Com tais panoramas em vista, é necessário propiciar ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, que o façam perceber e compreender a complexidade relativa não só à leitura, mas também à elaboração de gráficos e interpretação dos dados de uma pesquisa. Os resultados da presente pesquisa foram discutidos na seção *análise de dados*, logo após a *metodologia*.

#### 4 Metodologia

Como um trabalho que visa aumentar o conhecimento científico, e não necessariamente resolver um problema, conforme Paiva (2019), esta pesquisa é de natureza básica. Em relação aos objetivos, trata-se de um estudo de caso exploratório-descritivo, uma vez que tentamos encontrar possíveis explicações para um fenômeno recorrente observado na “Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos”. Nesse sentido, não só descrevemos o fenômeno estudado, desenvolvendo e esclarecendo ideias sobre ele, mas também o exploramos panoramicamente, sem a pretensão de dar-lhe por resolvido, conforme as fontes de informação e os procedimentos técnicos adotados e apresentados em seguida.

As fontes de informação utilizadas para a pesquisa, ainda conforme Paiva (2019), são secundárias, sendo bibliográficas e documentais, uma vez que utilizamos dados de um questionário coletados por outros pesquisadores. Isto porque a “Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos”, ao final de cada semestre, disponibiliza para os alunos um questionário denominado “Avaliação da disciplina” que contempla questões que vão desde o grau de satisfação do discente com a disciplina, com os tutores e com as atividades propostas, até a indicação de sugestões que possam aprimorar o conteúdo disponibilizado por ela. Vale ressaltar que a resposta ao questionário não é obrigatória, portanto, nem todos os estudantes matriculados na disciplina realizaram-no.

Em relação aos procedimentos técnicos, no presente artigo, primeiramente, foram selecionadas e analisadas as respostas às seguintes perguntas do questionário disponibilizado: (i) “a atividade que você mais gostou foi”; e (ii) “a atividade que você não gostou foi”. Ambas questões eram de caixa de seleção, sendo assim, os alunos poderiam assinalar mais de uma alternativa. As alternativas abarcavam o nome das atividades realizadas ao longo da disciplina, que eram 16, e uma última opção que, no caso da primeira pergunta, era “nenhuma tarefa me agradou”, e, da segunda, “todas as tarefas me agradaram”. Além disso, foram analisadas também as respostas à seguinte pergunta, que deveria ser respondida discursivamente: “que sugestões você nos daria para melhorar

3 É necessário ressaltar que, também em ambiente presencial, o professor faz uso de gêneros multimodais, ao utilizar-se de textos híbridos em escrita, ilustrações, gráficos etc., assim como faz uso de vídeos e músicas. O que se observa, contudo, é uma maior versatilidade da EAD no trato desses gêneros textuais.



essa disciplina?”. Foram averiguadas as respostas dos discentes às perguntas por um período que compreendia o 2º semestre de 2017 até o 2º semestre de 2018. Tendo em vista a liberdade de o aluno participar ou não da pesquisa, o somatório de alunos em cada um dos semestres analisados foi: 394 participantes em 2017/2; 419 em 2018/1; e 318 em 2018/2.

Posteriormente, a fim de se equalizar os dados, realizamos um cálculo percentual por meio de regra de três simples, para que, assim, pudéssemos proceder com a análise dos resultados. Nesse sentido, os dados obtidos refletem a percepção dos alunos de três semestres diferentes, o que conferiu maior solidez à análise dos dados obtidos, uma vez que foi possível observar se houve uma continuidade dos resultados tanto nos dados de preferência dos estudantes às atividades propostas, quanto nos dados de aversão, ou se esses dados se alteraram com o passar do tempo. Por fim, os dados computados foram apresentados em gráficos e quadros como pode ser verificado na seção a seguir. Nesses termos, esta pesquisa se enquadra, ainda, em uma perspectiva metodológica qualitativa, uma vez que tem o propósito de “[...] compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (FLICK, 2007 apud PAIVA, 2019, p. 13).

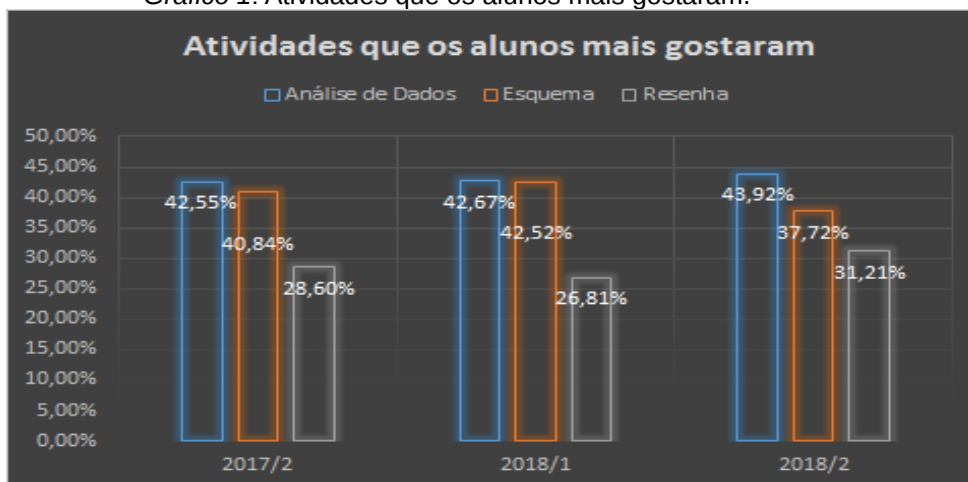
## 5 Análise de dados

Conforme descrito na seção de metodologia, foram coletados dados relativos à preferência e à aversão dos alunos às 16 atividades propostas ao longo da disciplina, além dos comentários realizados como forma de sugestão de melhorias para o curso. No decurso dos três semestres analisados, foi possível observar quase os mesmos resultados nos dados apreendidos.

Durante o período analisado, a atividade de que os alunos mais gostaram foi a “Análise de dados”, seguida das atividades “Esquema” e “Resenha”. Na terceira unidade da disciplina, os alunos respondem a um questionário relativo ao tema de pesquisa escolhido para o semestre. Após o envio das respostas dos alunos, a equipe da disciplina coleta os dados obtidos e os insere em uma planilha. Essa planilha é disponibilizada para os alunos ainda nessa unidade, para que eles realizem a “Análise de dados”. Dessa forma, essa atividade consiste na montagem de gráficos contendo as respostas de cada uma das perguntas do questionário, bem como na descrição e na análise desses dados. É solicitado, então, que os alunos problematizem os resultados e não se atenham somente ao que é perceptível na leitura do gráfico. Apesar de os discentes apresentarem dificuldades em promover uma interpretação crítica dos resultados<sup>4</sup>, eles demonstram gostar de realizar a atividade, já que ela foi eleita a preferida nos três semestres analisados, como é possível observar no Gráfico 1.

4 É importante ressaltar que, para todas as atividades desenvolvidas pelos alunos, há o suporte da equipe disciplinar – professoras-coordenadoras e tutores. Os tutores são responsáveis por tecer *feedbacks* para os alunos, orientando-os sobre as melhorias passíveis de serem feitas em suas atividades. Os alunos também contam com materiais de apoio e fóruns de dúvidas, a fim de suprir suas demandas pessoais quanto à elaboração do que lhes é proposto.

Gráfico 1: Atividades que os alunos mais gostaram.



Fonte: Elaboração Própria.

Com relação a essa dificuldade na ação de interpretar, acredita-se que o fato ocorra em virtude da confusão que boa parte dos discentes fazem com a expressão “descrever dados”, o que, para muitos deles, tem o mesmo valor de “analisar dados”. A partir de tal perspectiva, o conteúdo apresentado por eles torna-se incipiente e superficial, uma vez que apenas reproduzem o texto não verbal dos gráficos para o verbal em uma sintética descrição. Para mais, vê-se que a maioria dos alunos não possuem habilidades linguísticas para extrapolar os números apresentados pelo questionário. Indiscutivelmente, associar, comparar, aprofundar e questionar os dados disponíveis aos estudantes é uma tarefa com alto grau de complexidade para eles. Esse fenômeno é corroborado pelo que argumenta Ribeiro (2016): ainda que os alunos tenham maior familiaridade com os gráficos, devido, em grande parte, ao contato constante com esse gênero textual, a leitura das informações, bem como a sua interpretação, exigem um alto nível de alfabetismo. Em parte, pode-se atribuir como causa do fato o pouco aprofundamento de estudos estatísticos no ensino regular, assim como aponta Ribeiro (2016).

Cabe ressaltar, ainda, que em meios jornalísticos, em que se verifica um uso recorrente de gráficos para ilustração de notícias e reportagens, a tendência é que se atenha apenas à descrição das informações constantes nos gráficos, sem explorar, mais detidamente, a interpretação dos dados. A isso, pode-se atribuir a esperada imparcialidade na transmissão de informações. Dessa forma, esse constante contato com os gráficos parece fazer com que os alunos se sintam familiarizados com eles. Por isso, embora não saibam analisar os dados que tais gráficos veiculam – requisito fundamental para a atividade “Análise de dados” – os alunos se sentem aptos para realizar a tarefa.

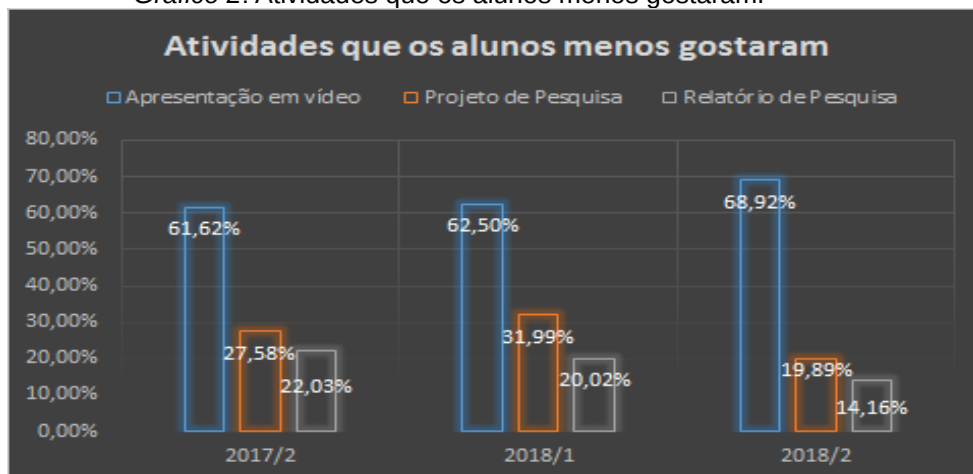
Outra característica que também pode estar atrelada aos nossos resultados é que a preferência dos alunos em relação à “Análise de dados” decorre da possibilidade que eles têm de imprimir suas percepções e reflexões sobre o assunto em voga, haja vista que se trata de uma atividade em que a descrição e a argumentação devem ser inseridas, o que gera uma sensação de maior autonomia e autoria mais pessoal<sup>5</sup> na produção do

5 Possenti (2002) afirma que a autoria pode ser construída nos textos de maneira mais ou menos pessoal, a depender das características do gênero em questão.

texto em questão, fator que não é tão marcante nas demais atividades da disciplina. A possibilidade de produzir textos com um recorte personalizado é cara aos universitários, já que eles têm a oportunidade de mobilizar saberes construídos em suas vivências para inserir em suas produções textuais, pois, como afirmam Silva e Luna (2015), a autoria mais pessoal implica conhecimento de mundo, de outros discursos, de memória social, de conhecimento enciclopédico, entre outros.

Em contrapartida, os estudantes apontaram a tarefa “Apresentação em vídeo” como a que eles menos gostaram de realizar. Na quarta unidade, após a pesquisa realizada ao longo do semestre estar concluída, é solicitado aos alunos que elaborem uma apresentação em slides e gravem um vídeo explicando o percurso da pesquisa e os resultados obtidos nela, a fim de exercitar a oralidade formal, simulando, por exemplo, situações comunicativas como a apresentação de trabalho em congressos e palestras. Tal tarefa, “Apresentação em vídeo”, por sua vez, foi apontada como a que eles menos gostaram de realizar, seguida das atividades “Projeto de Pesquisa” e “Relatório de Pesquisa”. Muitos discentes optam por enviar apenas os *slides*, mesmo sabendo que serão penalizados por isso. Desse modo, a atividade que solicita o vídeo permaneceu, ao longo dos semestres, como a menos popular entre os alunos, como é possível observar no Gráfico 2.

Gráfico 2: Atividades que os alunos menos gostaram.



Fonte: Elaboração Própria.

É sabido que, mesmo na Universidade, muitos estudantes podem apresentar dificuldades em realizar apresentações por se sentirem demasiadamente expostos ao serem avaliados em suas produções orais. Esse fato pode ser fruto não somente de um *déficit* no ensino de oralidade na educação básica (MARCUSCHI, 2001; SCHNEUWLY, 2004), mas também de uma falta de preocupação, por parte da disciplina de escrita acadêmica, em propor materiais e atividades que abordem o uso da modalidade oral da língua. Marcuschi (2001) afirma que o ensino de oralidade, no ensino básico como um todo, perde espaço para o ensino de escrita, que é privilegiado tanto pelos materiais didáticos quanto pelos próprios professores. Diante dessa constatação do autor, parece que tal lacuna do ensino básico é transferida para a OLPT, gerando uma avaliação negativa da tarefa, pelo fato de essa prática já sofrer resistência por parte dos graduandos.

Apesar disso, como já sinalizamos, é importante ressaltar que a rejeição à atividade “Apresentação em vídeo” não pode ser entendida a partir de uma justificativa simplista, que aponta a educação básica como a única responsável por tal fenômeno, já que a repulsa à produção do texto oral no espaço acadêmico pode ser motivada por diversas razões de variadas naturezas. Tendo em vista essa complexidade, julgamos pertinente a tentativa de compreender tal fenômeno à luz de uma abordagem linguística aplicada ao ensino.

Conforme Cury (2016), para que a prática de ensino da oralidade seja eficaz, é preciso que os alunos sejam beneficiados quanto ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas caras ao uso da língua falada. Para tanto, “faz-se necessária a compreensão das funções da fala, de sua estrutura, bem como de suas modalidades de uso e variações” (CURY, 2016, p. 20). Porém, tal como foi indicado na segunda seção deste trabalho, a OLPT, em seu conteúdo programático, não apenas preconiza a leitura e a produção de gêneros acadêmicos escritos em detrimento do trabalho sistemático com os gêneros orais, como também dispõe somente de uma única atividade por meio da qual é proposto um exercício prático com a língua falada - a própria “Apresentação em vídeo” -, embora tal atividade seja realizada somente no fim do semestre, quando os alunos já elaboraram diversos textos escritos.

Assim, os graduandos, ao longo de sua trajetória na disciplina, não são desafiados, de maneira progressiva, a ler e produzir os gêneros orais que geralmente circulam na esfera acadêmica, o que pode torná-los pouco preparados para produzir textos na modalidade falada da língua. Dessa forma, a OLPT endossa o ensino centrado na modalidade escrita da língua, ainda que o espaço acadêmico demande, em certos momentos do percurso formativo do graduando, o domínio de habilidades de leitura, interpretação e produção de textos orais, a exemplo das defesas (de trabalho de conclusão de curso, de dissertação ou de tese), das exposições de trabalho em sala de aula, das apresentações de pesquisa em eventos científicos etc..

Como resultado dessa configuração da OLPT, os graduandos podem se sentir pouco preparados ou desconfortáveis em utilizar a modalidade falada da língua para produzir gêneros acadêmicos orais. É possível reconhecer isso por meio das respostas que alguns alunos conferiram à pergunta: “que sugestões você nos daria para melhorar essa disciplina?”, que podem ser observadas no Quadro 1:

*Quadro 1: Comentários relativos ao desconforto dos alunos ao se exporem em vídeos.*

|                           |   |
|---------------------------|---|
| Alunos do semestre 2017/2 | “Não me senti a vontade na atividade do vídeo”<br>“Retirar o vídeo... Muito expositivo”   |
| Alunos do semestre 2018/1 | “Só não gostei da apresentação de vídeo, talvez a única que não irei apresentar, já que não me sinto a vontade de fazer um vídeo”.<br>“Acho desnecessário gravar um vídeo para apresentar o trabalho, sugiro retirar essa avaliação”. |
| Alunos do semestre 2018/2 | “Não ter atividades de vídeo, eu por exemplo não fiz pois não fiquei confortável em fazer vídeo”.<br>“A apresentação em vídeo pode ser uma atividade um pouco constrangedora”.  |

Fonte: Elaboração Própria.

Com base nos comentários descritos no Quadro 1, é possível observar que os discentes, de fato, sentem-se expostos e pouco confortáveis com uma avaliação que dependa da mobilização de recursos advindos da modalidade oral. Esse desconforto pode ser decorrente da dificuldade que os alunos apresentam em ficcionalizar a linguagem oral (SCHNEUWLY, 2004), ou seja, em manejar, de maneira consciente e harmônica, a escolha de aspectos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos relacionados à língua oral.

Apesar disso, Moran (1995) já reconhecia os vídeos enquanto uma ferramenta de grande potencial no ensino-aprendizagem. Isso porque o autor acredita que o vídeo deixou de ser visto apenas como um promotor de sensibilização ou ilustração e passou a ser inserido na prática escolar também como um elemento a ser produzido. Ainda assim, a gravação do vídeo exige do aluno uma maior preparação, uma vez que o conteúdo a ser apresentado necessita de memorização mínima, articulação oral lógica e fluidez de fala. Ademais, o próprio uso e manuseio de outros equipamentos físicos, tais como computador, câmeras, celulares, televisores ou *webcam*, dificultam, em certa medida, o engajamento dos alunos na atividade. Isso pode ocorrer em razão de que alguns alunos não possuem os equipamentos necessários ou têm em versões desatualizadas, impedindo uma boa visibilidade das imagens. Além disso, para utilizá-los com eficácia, carece-se de um considerável domínio tecnológico, isto é, de letramento digital<sup>6</sup>. Tal fator também pode ser observado de acordo com os comentários realizados pelos alunos, descritos no Quadro 2, em resposta à pergunta relativa às sugestões de melhoria para a disciplina.

Quadro 2: Comentários relativos às demandas apresentadas pela gravação, edição e publicação de vídeos.

|                           |  |
|---------------------------|--|
| Alunos do semestre 2017/2 | “Avaliações com base em exibição de vídeo não parecem oportunas pois pressupõem do aluno a obrigação de saber editar e publicar vídeos”.   |
| Alunos do semestre 2018/1 | “Não gostei da tarefa para fazer ‘apresentação em vídeo’, pois não tenho acesso de forma fácil as ferramentas necessárias para elaboração da atividade”.   |
| Alunos do semestre 2018/2 | “Evitar a tarefa de apresentação em vídeo. Por mais que seja de extrema importância, exige o domínio de recursos e ferramentas que não esperava encontrar numa disciplina de produção de textos acadêmicos”. |

Fonte: Elaboração Própria

Como é possível observar, as demandas apresentadas pela gravação, edição e postagem de vídeos também se configuram como um fator que pode causar a aversão dos discentes em relação à atividade. Isso porque a sua produção requer do aluno um letramento digital que muitos não possuem, o que dificulta a boa execução da tarefa. Embora haja uma ampla exposição a recursos digitais no cotidiano de muitos indivíduos, isso não pode ser considerado um pré-requisito para o manuseio dessas ferramentas.

6 Segundo Ribeiro (2016): “*Letramento digital* é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza.” (p. 30, itálicos da autora)

## 6 Considerações finais

Neste artigo, objetivou-se buscar, a partir de uma reflexão crítica, explicações possíveis para a recorrência dos alunos em escolherem a atividade “Análise de dados” e a “Apresentação em vídeo” como aquela de que mais gostaram e a de que menos gostaram, respectivamente, dentre todas as atividades propostas na “Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos”. Nesse sentido, problematizou-se não só a necessidade de aumentar e melhorar o trabalho com a oralidade nas escolas, como também a defasagem dos alunos em relação aos mais diversos letramentos. E, ainda que grande parte dos alunos possivelmente tenha acesso às tecnologias digitais necessárias para fazer o vídeo, é preciso enfatizar que ter acesso às ferramentas é diferente de se apropriar delas de forma adequada e com objetivos específicos.

Dessa forma, chegou-se à conclusão de que as escolhas feitas no questionário aplicado aos alunos matriculados na OLPT, entre o segundo semestre de 2017 e o segundo semestre de 2018, estavam relacionadas a esses déficits. A fim de dirimi-los ou, ao menos, minimizá-los, seria importante incorporar as TICs e a oralidade a tarefas anteriores, para que, ao chegarem à atividade do vídeo (a última da disciplina), os alunos já tenham desenvolvido um pouco dessas habilidades.

Nesse sentido, poderíamos sugerir, por exemplo, que a atividade “Resenha crítica” fosse gravada em um *podcast* e disponibilizada para que os alunos pudessem ouvir os *podcasts* uns dos outros; algo semelhante poderia ser feito com o resumo, em que o aluno poderia gravar um vídeo usando algum aplicativo que ele mesmo pudesse escolher. Com o embasamento teórico necessário a respeito de pronúncia, entonação, pausas etc., além de sugestões de aplicativos e tutoriais para utilizá-los, possivelmente, os resultados seriam melhores.

Acredita-se que esse trabalho possa contribuir para localizar problemas existentes na OLPT, a fim de tentar aprimorá-la sempre e obter resultados melhores dos alunos. De modo geral, a análise pode estimular outras investigações a respeito da oralidade e dos letramentos, especialmente o digital, nas universidades, evidenciando quais são as maiores dificuldades dos alunos e, até mesmo, propondo soluções para superá-las.

## Referências

AQUINO, Z. G. O. Gêneros orais, argumentação e ensino de língua portuguesa. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 17, n. 1, p. 227-248, 2015. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/109110> >. Acesso em: 10 jan. 2020.

BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. *Explorando o ensino: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: Ministério da Educação, p. 15-35, 2010. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capapdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capapdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192) >. Acesso em: 12 dez. 2019.

COSCARELLI, C. V.; AMARAL, L. L. O ensino de escrita acadêmica a distância na UFMG. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 7, n. 2, p. 182-199, 7 dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2340>. Acesso em: 23 jan. 2020.

CURY, A. P. S. *Oralidade no ensino superior: as aulas de língua portuguesa como uma contribuição efetiva no desenvolvimento do discurso oral*. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MARCUSCHI, L. A. 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, p. 19-32, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 8 ed., 2007.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo, p. 27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso em: 13 jan. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. *Perspectiva*, v. 20. n. 1, p.105-124, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411>. Acesso em: 10 fev. 2020.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52433/32273>. Acesso em: 02 jun. 2020.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, v. 18, 2004.

SILVA, A. R. C. Ensino e oralidade: encontros e desencontros nas aulas de língua portuguesa. In: *Anais II CONEDU*. Campina Grande - PB: Realize eventos científicos e editora, 2015. v. 2. p. 1-8. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA\\_15\\_ID769\\_03092015151108.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA_15_ID769_03092015151108.pdf). Acesso em: 22 fev. 2020.

SILVA, J. P.; LUNA, T. S. Ensino de produção textual visando à autoria: uma proposta para a construção da autonomia na escrita. *Revista Prolíngua*, v.10. n. 3, p. 18-34, nov./dez. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/28691>. Acesso em: 14 fev.

2020.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3 ed., 3 reimp., 2016 [1998].

Recebido em dia 23 de março de 2020.

Aprovado em dia 27 de maio de 2020.