



**INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

GLEYDE OHANA RIBEIRO DOS SANTOS

**LETRAMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO TÉCNICO DE
NÍVEL MÉDIO EM AGROPECUÁRIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O
ENSINO HÍBRIDO DA COMUNICAÇÃO ORAL-ARGUMENTATIVA**

**PALMAS – TO
2021**

GLEYDE OHANA RIBEIRO DOS SANTOS

**LETRAMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO TÉCNICO DE
NÍVEL MÉDIO EM AGROPECUÁRIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O
ENSINO HÍBRIDO DA COMUNICAÇÃO ORAL-ARGUMENTATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Palmas do Instituto Federal do Tocantins, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Rivadavia Porto Cavalcante.

PALMAS – TO
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

- S2371 Santos, Gleyde Ohana Ribeiro Dos
Letramentos para construção da autonomia do técnico de nível médio em agropecuária: uma proposta didática para o ensino híbrido da comunicação oral-argumentativa / Gleyde Ohana Ribeiro Dos Santos. – Palmas, TO, 2021. 144 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2021.
- Orientador: Dr. Rivadavia Porto Cavalcante
1. Formação Profissional. 2. Didática e ensino. 3. Linguagens e Letramentos. I. Cavalcante, Rivadavia Porto. II. Título.

CDD 370

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GLEYDE OHANA RIBEIRO DOS SANTOS

**LETRAMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO TÉCNICO DE
NÍVEL MÉDIO EM AGROPECUÁRIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O
ENSINO HÍBRIDO DA COMUNICAÇÃO ORAL-ARGUMENTATIVA**

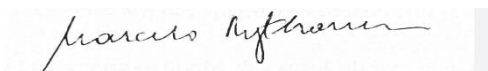
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto
Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 16 de junho de 2021.

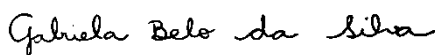
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Rivadavia Porto Cavalcante
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins / Palmas
(Orientador)



Prof. Dr. Marcelo Rythowem
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins / Palmas
(Membro interno)



Profa. Dra. Gabriela Belo da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano / Valença
(Membro externo)

GLEYDE OHANA RIBEIRO DOS SANTOS

**PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO HÍBRIDO DA COMUNICAÇÃO ORAL-
ARGUMENTATIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

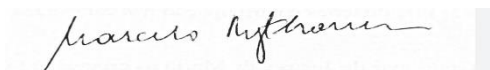
Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 16 de junho de 2021.

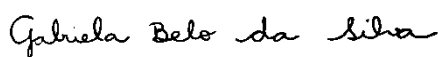
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Rivadavia Porto Cavalcante
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins / Palmas
(Orientador)



Prof. Dr. Marcelo Rythowem
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins / Palmas
(Membro interno)



Profa. Dra. Gabriela Belo da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano / Valença
(Membro externo)

Com carinho, dedico este trabalho/estudo às minhas filhas, Letícia e Sofia, ao meu esposo Mauro, ao meu pai, José Natal, às minhas irmãs Rafaela, Kesia Natalina e à nossa pequena Alice. Em especial à minha mãe, Luzimária, exemplo de força, persistência, generosidade e determinação. Com vocês divido memórias, lutas e vitórias.

AGRADECIMENTOS

Eis que concluímos mais uma etapa importante desse meu processo de formação pessoal e profissional, afinal, foram quase dois anos de dedicação e trabalho intenso. Acredito que nada do que fazemos é uma atitude solitária, há sempre alguém que colaborou, viabilizou e de alguma maneira nos ajudou. Agradeço infinitamente e com todo meu louvor à Trindade Santa “Pai, Filho e Espírito Santo” que me acompanham por onde eu vá, conduzindo-me sempre ao melhor caminho. Minha gratidão ao meu companheiro de vida, Mauro, esposo e pai de nossas filhas, especialmente pelo incentivo e amor sincero que nos oferta diariamente. Às minhas filhas, Letícia e Sofia, que trouxeram porções divinas de alegria e sabedoria para a história de nossa família, e revelaram-me o tesouro de minha vocação mais sublime. Agradeço aos meus pais, a começar pela minha mãe, exemplo de persistência e generosidade, a que cuidou de mim desde sempre e a primeira a me apresentar o Amor maior: Jesus e Maria. Ao meu pai, primeiro herói e protagonista das minhas memórias de infância, dos passeios de bicicleta, das idas à escola... Às minhas irmãs, Kesia e Rafaela, extensão do meu amor, respeito e cuidado. Gostaria, também, de agradecer aos professores que tive, ao longo de minha trajetória escolar-acadêmica até aqui, aos que contribuíram de modo significativo com o meu processo de formação. Mais recentemente, aos meus colegas de turma e aos docentes do ProfEpt e Instituições parceiras, quando no transcurso do mestrado, no momento da qualificação do meu projeto de pesquisa até a data da defesa deste trabalho. Sem dúvidas, vocês contribuíram de modo singular para que eu chegasse com êxito ao final desta etapa. Agradeço, particularmente, ao professor Rivadavia, que assumiu, de modo competente e ético, o papel de me orientar na realização desta pesquisa de mestrado e por compartilhar comigo seus saberes e sua leitura de mundo, ademais por partilhar da mesma perspectiva freireana de educação que trago neste meu estudo. Enfim, agradeço a todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho de pesquisa. Encerro aqui minhas palavras de agradecimento com a certeza expressa na seguinte frase: “Fica sempre um pouco de perfume nas mãos que oferecem rosas, nas mãos que sabem ser generosas”. O meu muito obrigada!

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.

(Paulo Freire, 1996)

RESUMO

Este estudo se propôs a investigar os problemas que afetam a formação geral de alunos do Curso técnico de nível médio em Agropecuária no contexto da Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Os objetivos do estudo se inscrevem como proposta de intervenção colaborativa voltada para a implantação de práticas dos letramentos com vistas à construção da autonomia daqueles sujeitos, mediante uma proposta didática que contemple o desenvolvimento da linguagem – a comunicação oral-argumentativa - como saberes essenciais à vida pessoal, à produção dos saberes escolares e à participação social. O trabalho está fundamentado nos aportes teórico-metodológicos oriundos da obra vygotskiana sobre desenvolvimento humano, nas teorias dos letramentos contemporâneos, na didática da linguagem proposta pelos estudiosos da corrente Interacionista sociodiscursiva e por estudiosos de EPT. O gênero de linguagem priorizado em nossa proposta didática foi o vídeo digital associado à leitura, escrita e oralidade para o exercício dos multiletramentos no ensino médio integrado. Utilizamos como abordagem metodológica o estudo de caso, a análise curricular através de pesquisa documental, e utilizamos os instrumentos de pesquisa “entrevista” e “questionário” que, juntos, nos possibilitaram analisar quali-quantitativamente o ementário da disciplina de “Redação de Documentos Técnicos e Oratória” e os objetivos da formação contidos no Curso Técnico em Agropecuária de um *Campus* do Instituto Federal do Tocantins. Damos vozes aos sujeitos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem: professor e estudante; e procedemos ao estudo analítico dos dados, mediante a análise de conteúdo textual. Os resultados demonstram a existência de limitações na transposição didática dos saberes de linguagem no contexto educacional pesquisado, o que se agravou ainda mais durante o atual contexto de ensino remoto. O público estudantil apresenta resistência e dificuldades na aprendizagem da oralidade e da argumentação na escola. Há a sobreposição no ensino da escrita com relação ao domínio de normas gramaticais em detrimento de atividades que abarquem o exercício da oralidade em si. Com isso, urge que as elaborações curriculares em EPT promovam o aprimoramento da oralidade de seus estudantes, através do diálogo e a formação do leitor crítico e consciente. Esta concepção vai muito além dos objetivos da formação unicamente profissionais. Urge, também, a atualização da organização curricular em direção as reais necessidades de seu público, bem como dos métodos de ensino e aprendizagem dos eventos de linguagem na busca de associar os saberes da vida, aos escolares e os das profissões.

Palavras-Chave: Formação Profissional. Linguagens e Letramentos. Construção da autonomia. Ensino-aprendizagem. Comunicação oral-argumentativa. Didática e ensino.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the problems affecting the general training of students of the Technical Course in Agriculture in the context of Professional and Technological Education - EPT. The objectives of the study are part of a collaborative intervention proposal aimed at the implementation of literacy practices with a view to building the autonomy of these subjects, through a didactic proposal that contemplates the development of language - oral-argumentative communication - as knowledge essential to personal life, to the production of school knowledge and to social participation. The work is based on the theoretical-methodological contributions derived from the Vygotskian work on human development, the theories of contemporary literacies, the didactic language proposed by scholars of the Interactionist sociodiscursive current and by scholars of PTSD. The genre of language prioritized in our didactic proposal was the digital video associated with reading, writing and speaking for the exercise of multiletering in integrated high school. We used as methodological approach the case study, the curricular analysis through documentary research, and we used the research instruments "interview" and "questionnaire" that, together, allowed us to analyze quali-quantitatively the syllabus of the discipline of "Drafting of Technical Documents and Oratory" and the training objectives contained in the Technical Course in Agriculture of a Campus of the Federal Institute of Tocantins. We gave voices to the protagonists of the teaching-learning process: teacher and student; and we proceeded to the analytical study of the data, through the analysis of textual content. The results demonstrate the existence of limitations in the didactic transposition of language knowledge in the investigated educational context, which worsened even more during the current context of remote teaching. The student public presents resistance and difficulties in the learning of orality and argumentation in school. There is an overlap in the teaching of writing in relation to the mastery of grammatical norms to the detriment of activities that encompass the exercise of orality itself. With this, it is urgent that the curricular elaborations in PTSD promote the improvement of the orality of their students, through dialogue and the formation of critical and conscious reader. This concept goes far beyond the objectives of purely professional training. It is also urgent to update the curricular organization towards the real needs of its audience, as well as the teaching and learning methods of language events in the search to associate the knowledge of life, to the school and the professions.

Keywords: Professional Training. Languages and Literacies. Construction of autonomy. Teaching-learning. Oral-argumentative communication. Didactics and teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de construção da autonomia escolar.....	26
Figura 2 - Nuvem de palavras - Multiletramentos na escola.....	32
Figura 3 - Zona de Desenvolvimento Proximal.....	35
Figura 4 - Princípios norteadores da Aprendizagem Significativa.....	37
Figura 5 - Eixos norteadores da Metodologia Interativa.....	39
Figura 6 - Modelo didático para o ensino-aprendizagem.....	51
Figura 7 - Atividade da SD (estudante 1)	91
Figura 8 - Atividade da SD (estudante 2)	92
Figura 9 - Produção final “Documentário”	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de estudantes participantes da pesquisa.....	45
Quadro 2 - Vantagens do uso de questionário e entrevista na pesquisa.....	49
Quadro 3 - Proposta Didática para o desenvolvimento da oralidade - gênero vídeo.....	53
Quadro 4 - Objetivos da formação do técnico de nível médio em agropecuária.....	57
Quadro 5 - Ementa da disciplina Redação de Documentos Técnicos e Oratória.....	58
Quadro 6 - Perspectivas, inquietações e limitações para o ensino de oratória - PD1.....	59
Quadro 7 - Dos desafios do ensino de oratória aos problemas de aprendizagem – PD1.....	60
Quadro 8 - Perspectivas, inquietações e limitações para o ensino de oratória - PD2.....	63
Quadro 9 - Perspectivas, inquietações e limitações para o ensino de oratória - PD3.....	65
Quadro 10 - Dos desafios no ensino da oratória aos problemas de aprendizagem - PD2 e PD3.....	66
Quadro 11 - Sensações no uso da oralidade.....	71
Quadro 12 - Avaliação da aprendizagem pelos estudantes.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CONSUP – Conselho Superior
COVID 19 – Corona Virus Disease e “19” se refere a 2019
CTA – Curso Técnico em Agropecuária
DZP – Zona de Desenvolvimento Proximal
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFs – Institutos Federais
IFTO – Instituto Federal do Tocantins
PDH – Proposta Didática Híbrida
OMS – Organização Mundial de Saúde
PBL – Problem Based Learning
PD1 – Professor da Disciplina 1
PD2 – Professor Da Disciplina 2
PD3 – Professor Da Disciplina 3
PE – Produto educacional
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
SD – Sequência Didática
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD – Transposição Didática
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - O que acha das atividades em que você precisa fazer uma apresentação e falar diante de seus colegas, professores e em público?.....	69
Gráfico 2 - Você participa de situações, fora da escola, em que necessita falar e argumentar sobre algum assunto?.....	70
Gráfico 3 - Você acredita que as atividades escolares em que precisa falar e se expressar em público pode influenciar o seu futuro profissional?.....	73
Gráfico 4 - Para você, saber falar em público o ajudará a ser selecionado em uma vaga para estágio ou uma vaga para trabalho?.....	75
Gráfico 5 - Na sua opinião, praticar a leitura e a escrita com frequência melhoraria a sua capacidade de falar em público?.....	76
Gráfico 6 - Você acha que as atividades desenvolvidas durante a disciplina de Redação de Documentos Técnicos e Oratória" contribuem para você escrever e falar com mais segurança?.....	77
Gráfico 7 - Para você, as aulas de Redação de Documentos Técnicos e Oratória, dois dias por semana, são suficientes para que você fale e se apresente melhor?.....	78
Gráfico 8 - Qual grau de facilidade você possui ao falar e apresentar seus trabalhos escolares?.....	79
Gráfico 9 - Dificuldades para falar em público... ..	80
Gráfico 10 - Formas de comunicação no dia a dia.....	81
Gráfico 11 - Para se expressar melhor, de forma autônoma e confiante, de que forma se sente mais à vontade para aprender? Dê a sua opinião.....	82

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
2.1 POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL, OMNILATERAL OU POLITÉCNICA: ALGUMAS REFLEXÕES.....	22
2.2 A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	24
2.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS LETRAMENTOS.....	28
2.3.1 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS.....	30
2.4. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY E DA TEORIA SIGNIFICATIVA DE DAVID AUSUBEL.....	34
2.5 POR UMA METODOLOGIA INTER(ATIVA) DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	37
2.6 PRODUTO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA HÍBRIDA PARA A PRÁTICA DOS MULTILETRAMENTOS.....	40
3 METODOLOGIA.....	44
3.1 QUANTO AO LOCAL DA PESQUISA E O PÚBLICO-ALVO.....	44
3.2 QUANTO AO TIPO DE PESQUISA E MÉTODO.....	46
3.3 QUANTO À NATUREZA DA PESQUISA E SEUS OBJETIVOS.....	47
3.4 QUANTO AOS MECANISMOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS.....	48
3.5 MODELO METODOLÓGICO DE ELABORAÇÃO PARA NOSSA PROPOSTA DIDÁTICA.....	51
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	56
4.1 DOS OBJETIVOS DA FORMAÇÃO AO EMENTÁRIO DA DISCIPLINA REDAÇÃO DE DOCUMENTOS TÉCNICOS E ORATÓRIA.....	56
4.2 DANDO VOZ AOS DOCENTES DA DISCIPLINA DE REDAÇÃO DE DOCUMENTOS TÉCNICOS E ORATÓRIA.....	59
4.3 DANDO VOZ AOS DISCENTES DA APRENDIZAGEM DE ORATÓRIA.....	68
5. DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA HÍBRIDA – PDH.....	84
5.1 TÍTULO: MODELO DIDÁTICO PARA O ENSINO HÍBRIDO “GÊNERO VÍDEO”	85
5.2 PRODUÇÃO INICIAL.....	91
5.3 DESENVOLVIMENTO DAS ESTAPAS.....	93
5.4 TÓPICO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO.....	98
CONCLUSÕES.....	101
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES.....	109

INTRODUÇÃO

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) com a Lei n.º 11.892/2008, significou um avanço vertiginoso na oferta de cursos técnicos integrados ao nível médio. Os IFs são instituições que integram o projeto nacional de políticas públicas da educação brasileira voltado para a implementação dos direitos educacionais previstos na Constituição Federal de 1988 com vistas à garantia do “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). Além de contribuir para a execução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 9394/96) e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Em conformidade com a lei de criação dos IFs, um dos principais objetivos destas instituições é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados, aos concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, inciso I, Art. 7º), garantindo minimamente 50% de suas vagas para atender a tais objetivos. O que denota a importância do ensino médio na missão dessas instituições.

Em termos de suas características, tais cursos se enquadram em diferentes categorias: os que integram formação profissional e ensino médio em um mesmo curso, os concomitantes em distintos cursos simultaneamente e os subsequentes posteriormente à conclusão do ensino médio. Para além destas distintas categorias, há que se ressaltar as especificidades de cada curso ofertado. Dentre eles, podemos citar, os objetivos da formação, o perfil do egresso, os saberes gerais e específicos a serem ensinados e aprendidos, além das capacidades¹ a serem desenvolvidas com base nos mesmos saberes.

Atualmente, vivencia-se na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), as reformas do ensino médio que impactam diretamente as características dos cursos técnicos de nível médio ofertados nos IFs. Notadamente, com a alteração do Artigo 36 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), pela Lei 13.415 que institui a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, (BRASIL, 2017), determinando a atualização dos currículos em nível nacional.

Embora a Base Nacional Comum Curricular aponte proposições importantes que auxiliam a elaboração didático-pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem, no que refere à EPT, a política em questão trata o ensino técnico de nível médio como “formação técnica e profissional” em “itinerário formativo” (BRASIL, 2017, p. 469), de caráter meramente

¹ Utilizamos o termo capacidade para nos referir aos termos competências e habilidades na perspectiva vygotskiana do desenvolvimento humano.

opcional. O que pressupõe a separação, entre as áreas do conhecimento geral e as do conhecimento específico, na perspectiva de desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento de uma formação plena para a vida e para a cidadania das pessoas.

Além do exposto, há que se considerar que, no atual cenário de pandemia e possível tempo pós-pandêmico, o processo de ensino-aprendizagem nos cursos ofertados nos IFs passa por redefinições com o consequente ensino remoto. Logo, em tempos de mudanças substanciais que redimensionam as finalidades das práticas educativas, urge a busca por alternativas de cunho ético, teórico-metodológico e didático-pedagógico que considerem, mesmo diante da imprevisibilidade da atual circunstância sanitária em que nos encontramos, práticas formativas integradoras dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento intelectual do técnico de nível médio, mediante um currículo comprometido com o despertar de sua autonomia crítico-reflexiva sobre as contradições da realidade em que se vive, podendo, portanto, agir (reagir) ou até mesmo resistir aos percalços de sua existência.

Posto isso, observamos que a concretização dos direitos de uma formação, com vistas ao pleno desenvolvimento do técnico de nível médio, para além de uma base legal que garanta tais direitos e a implementação destes, depende, em grande parte, de ações didático-pedagógicas condizentes com as especificidades identificadas nos cursos ofertados nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Principalmente no que concerne ao desenvolvimento de capacidades de assimilação e de aprendizagem de saberes essenciais para a vida pessoal e para a participação social do aluno em termos da construção de sua autonomia, identidade cultural e profissional de forma a possibilitar que ele continue aprendendo ao longo de sua existência. Dentre tais saberes essenciais, aqueles concernentes a uma formação humanizadora, os quais integram “todas as dimensões da vida” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31) durante o percurso formativo, possibilitando a compreensão de “como trabalho e tecnologia, articulam-se à ciência e à cultura (MOURA, 2010, p. 3) nos eixos estruturantes do currículo.

Partindo desses pressupostos, neste trabalho de pesquisa, priorizamos o estudo de possibilidades didático-pedagógicas para a construção de um produto educacional voltado ao desenvolvimento da comunicação oral-argumentativa do técnico de nível médio em agropecuária com o propósito de despertar sua autonomia na produção de saberes gerais e específicos de sua área de formação em sintonia com os letramentos emergentes e requisitados na atual circunstância das reformas educacionais.

A prática da oralidade perpassa toda a nossa realidade como seres humanos. Com base neste fato, podemos observar que nos contextos educacional e escolar esta realidade não é

diferente. É notório que as práticas sociais da Língua Portuguesa são essenciais para estabelecer a integração e interação social com o mundo. Porém, esta modalidade de comunicação tem sido pouco valorizada nas práticas escolares de ensino-aprendizagem, no sentido de transcender as práticas tidas como tradicionais e considerar os saberes contemporâneos da linguagem. As próprias orientações curriculares para o Ensino Médio, Brasil (2017), preconizam que a utilização de gêneros orais no ensino enriquece ainda mais os processos de discussão e da relação entre fala e escrita, além de promover a superação de preconceitos surgidos perante os eventos de variação da língua.

Em texto oficial recente, a BNCC, ao abordar os campos de atuação social e as práticas de linguagem necessárias a serem trabalhadas nas escolas, apresentam a leitura, a escuta, a produção de textos orais, escritos, multissemióticos em uma mesma categoria de relevância no currículo. Senão vejamos:

(EM13LP14) Produzir e analisar textos orais considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. (BRASIL, 2017, p. 500).

Diante do exposto, é oportuno destacar que, embora a oralidade esteja prevista nos textos oficiais da política nacional, o que se observa é que, na prática, pouco tem sido feito em prol do desenvolvimento de capacidades orais dos alunos nos contextos escolares ou que, pelo menos, estas tenham se tornado insuficientes, em especial no tocante a este estudo, no campo de trabalho da EPT, do Estado do Tocantins.

De certo modo, podemos afirmar que, em termos gerais, a modalidade escrita da Língua é a que “[...] recebe uma avaliação social bastante grande e sua relevância na sociedade contemporânea é indiscutível” (MARCUSCHI, 2007, p.85). Com isso, observamos que a oralidade adquire um status de inferioridade perante a escrita, o que não pode ser considerado normal, embora ainda seja comum nas práticas escolarizadas.

Com a observação dessa lacuna no currículo dos cursos técnicos de nível médio, urge, na atual circunstância de crise sanitária em que nos encontramos, repensar e (re)formular metodologias que promovam a interação entre professor-aluno-conhecimento (cf. CHEVALLARD, 1991) nos processos formativos. Para tanto, a integração das linguagens (verbais e não verbais) com as tecnologias digitais, são instrumentos indispensáveis à realização das práticas sociais de nosso tempo, além de possibilitar interrelação das disciplinas curriculares

e a implementação do processo ensino-aprendizagem dos saberes necessários à formação do técnico de nível médio, sintonizada às questões sociais em que este sujeito está inserido. Diante das reformas do ensino médio e de tempos de isolamento social, urge, também, uma didática que contemple práticas de ensino e de aprendizagens híbridas.

Motivações, problemática, objetivos e justificativa do estudo

O interesse da pesquisadora por esta temática se deu, primeiramente, com base em sua experiência acadêmica e profissional, e sobretudo ao testemunhar recorrentes relatos de professores a respeito da aparente dificuldade apresentada pelos estudantes ao terem que se expressar de forma oral-argumentativa e em público. Especialmente durante o percurso formativo desencadeado durante as aulas, como por exemplo, quando lhes é solicitado realizar uma auto-apresentação, expor ideias e opiniões, discorrer verbalmente sobre algum assunto, informação ou conhecimento, ao apresentar seminários etc.

Durante o desenvolvimento deste estudo, a pesquisadora desenvolveu suas atividades laborais como Pedagoga/Orientadora Educacional da carreira dos Técnicos-administrativos em Educação, no Campus Avançado de Pedro Afonso, do Instituto Federal do Tocantins - IFTO, *lócus* de desenvolvimento da pesquisa, junto aos professores e alunos do Curso Técnico de nível médio em Agropecuária, com foco na disciplina Redação de documentos técnicos e oratória. As condições sociais em que esta comunidade está inserida permitiu a aproximação e o levantamento de hipóteses que aguçaram a “curiosidade epistemológica”, Freire (1996), da pesquisadora para com a realidade pesquisada.

Em decorrência dessa observação, a problemática norteadora desta pesquisa emerge da necessidade de ações didático-pedagógicas para formação de sujeitos dotados de capacidades de linguagens, críticos e autônomos, na produção de conhecimentos e saberes no domínio da EPT.

Com isso, a pergunta orientadora deste estudo está direcionada ao seguinte entendimento: de que maneira o trabalho com uma Sequência Didática – SD, para o ensino híbrido da comunicação oral-argumentativa, mediada pelo gênero digital vídeo, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos técnicos de nível médio em formação, com vistas a despertar sua autonomia na produção de saberes gerais e específicos no Curso Técnico em Agropecuária – CTA, do Campus de Pedro Afonso - IFTO?

Como ramificação deste questionamento do estudo, surgiram outros igualmente considerados como norteadores do curso desta pesquisa: Quais atividades práticas são mais

adequadas às necessidades desses sujeitos? São postas em discussão questões como: em que situações esses sujeitos identificam o uso da fala para eventos de formalidade ou informalidade? Estes se sentem à vontade ao expor seus conhecimentos oralmente e em público? Qual a importância dada ao ensino e a aprendizagem da oralidade como componente escolar em EPT e para a formação do técnico em agropecuária?

Como forma de responder a tais questionamentos, traçamos os objetivos a seguir que direcionaram a realização desta pesquisa.

Objetivo Geral

Desenvolver uma proposta didática para o ensino híbrido da comunicação oral, na EPT, que permita potencializar a oralidade dos estudantes, sob a mediação do gênero digital vídeo, com vistas a despertar sua autonomia frente ao processo de ensino-aprendizagem, de forma crítico-argumentativa e contribuir para sua formação integral como cidadão e pessoa, utilizando-se das aulas de “Redação de documentos técnicos e oratória” do CTA.

Objetivos Específicos

- Identificar, por meio de questionários *on-line*, quais as dificuldades e/ou limitações mais recorrentes enfrentadas pelos estudantes ao terem que expressarem seus conhecimentos oralmente em público;
- Examinar, mediante entrevistas semiestruturadas com três professores da disciplina, suas percepções acerca do processo ensino-aprendizagem da disciplina Redação de documentos técnicos e oratória;
- Elaborar uma SD para o ensino híbrido da comunicação oral, com base no resultado dos questionários aplicados aos estudantes e das entrevistas realizadas aos professores da disciplina;
- Implementar as etapas da SD com foco nas dificuldades e limitações identificadas;
- Realizar atividades de leitura e produção de textos da disciplina Redação e documentos técnicos e oratória, seguidas de atividades orais para construção do gênero vídeo em ambiente presencial e virtual de aprendizagem;
- Avaliar o produto educacional aplicado mediante relatos dos alunos-participantes da pesquisa.

Sobretudo, este trabalho justifica-se no sentido de se considerar as realidades existentes na escola, os percalços vivenciados pelos estudantes e que podem ser reafirmados pelas equipes pedagógica, docente, gestora e técnica, ao observar algo recorrente entre muitos estudantes, uma espécie de aversão e desmotivação quando o assunto é expressar-se oralmente ou se expressar de forma crítico-argumentativa em situações formais de comunicação, realidade mais característica em pequenos centros urbanos ou cidades do interior, como a de Pedro Afonso - To, contexto de estudo desta pesquisa.

Temos em vista a noção de que outras formas de expressão também são importantes, e que, sim, precisam ser levadas em consideração, como a importância indiscutível da leitura, da expressão escrita e do domínio dos gêneros digitais, por exemplo. No entanto, nesta pesquisa, buscamos analisar, especialmente, os aspectos relativos à oralidade e aos multiletramentos dos estudantes com vistas a construção de sua autonomia.

A questão é que o desenvolvimento da fala está de forma subjacente ligada ao desenvolvimento da escrita, pois ambas são modalidades de uma mesma língua. Trabalhar aspectos da fala possibilita, também, o desenvolvimento da leitura, escrita, aspectos gramaticais da língua, principalmente quando associada a atividades práticas, com a mediação de gêneros digitais, tal como aqui proposto em nossa intervenção didático-pedagógica.

A escola, seja em formato de ensino virtual ou presencial, é o lugar onde estudantes e agentes educativos passam considerável parte de seus tempos. Sendo assim, é cada vez mais importante considerar a construção de multisaberes, dentre eles, o da construção da comunicação e da autonomia do aluno na produção do conhecimento. Esta autonomia a que nos referimos se trata dos aspectos formativos que podem provocar a reflexão constante sobre as práticas educativas que são construídas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que não nos limitamos ao trato de questões puramente pragmáticas de instrumentalização do ato de ensinar na escola. O que nos move são os sentidos que são atribuídos às ações encontradas no currículo. Assim, buscamos contribuir para que o percurso educativo seja concebido de forma mais prazerosa, dinâmica e suscetível ao alcance de bons resultados e a linguagem é um dos componentes imprescindíveis ao alcance desses objetivos.

Por isso, este trabalho se sustenta na premissa de que a intencionalidade dos objetivos propostos e o desenvolvimento de uma proposta didática, pautada nos letramentos necessários para agir e interagir socialmente, pode contribuir como forma de estímulo à construção da autonomia e outros saberes aos estudantes, necessários ao mundo do trabalho, por exemplo. Isto porque, a SD utilizada foi construída com base nos fundamentos de Vygotsky (1991, 2000), para a criação de zonas de desenvolvimento humano, as quais possibilitam o engajamento dos

alunos em "práticas de linguagem historicamente construídas" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51) em torno de objetos de linguagem, de natureza semiótica e multisemiótica, elaborados nas interações sociais, isto é, os gêneros textuais, aqui representados pelos gêneros orais e os gêneros digitais configurados no gênero vídeo para o ensino híbrido.

Assim, uma didática para o ensino híbrido, voltada para o desenvolvimento de capacidades comunicativas, centrada na perspectiva dos multiletramentos e que integre linguagens de gêneros orais e dos gêneros audiovisuais (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; ROJO, 2013, 2017), como o gênero vídeo, pode propiciar o exercício da fala, escrita e da escuta que interaja com o uso significativo de instrumentos adequados ao alcance dos objetivos educativos, tais como as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

As TIC são indispensáveis para as interações humanas de nossos dias e principalmente na produção e difusão dos conhecimentos, pois concorrem como instrumento eficaz na construção de componentes imprescindíveis ao desenvolvimento de capacidades intelectuais dos alunos. Isso porque linguagem e tecnologia possibilitam a construção de conhecimentos, à medida que aqueles são estimulados a aprenderem por meio da problematização de situações da vida real. Também, porque, segundo Gramsci (2004), os saberes escolares precisam dialogar com a própria vida dos estudantes, de forma situada e global, e ser concebido de forma simples, mas não simplista, para que a aprendizagem faça, de fato, sentido para quem aprende.

É com base nisso que esta dissertação está dividida em cinco capítulos, contando com sua introdução. O Capítulo dois expõe sobre a fundamentação teórica que norteia a pesquisa com foco na Teoria Histórico-cultural de Lev Semionovitch Vygotsky e na teoria dos gêneros do discurso retomada nas teorizações de Joaquin Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, em Luiz Antônio Marcuschi, e na pedagogia dos letramentos com base na obra de Roxane Rojo. Busca-se estabelecer articulação destas teorias com aquelas da vertente marxista revisadas em Demerval Saviani, Marise Ramos, Maria Ciavatta, entre outros autores que discorrem sobre a Educação Profissional e Tecnológica. No terceiro capítulo, delineia-se o tipo e o método de pesquisa, o lugar social de sua realização e seus participantes. Além disso, coloca-se em destaque os materiais de geração de dados e os procedimentos analíticos e de produção do produto educacional. No quarto capítulo, apresenta-se os resultados da pesquisa mediante a análise de dados que realizamos, com destaque para a análise documental, entrevistas e dos questionários. Por fim, no capítulo cinco, discorremos sobre a aplicação de nossa proposta didática e seus resultados, bem como apresentamos algumas conclusões e alguns encaminhamentos do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL, OMNILATERAL OU POLITÉCNICA: ALGUMAS REFLEXÕES

“A pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo”

O art. 205 da Constituição Federal Brasileira prevê que a educação formal objetivará o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). No entanto, um ideário de educação que priorize a formação plena dos estudantes diverge em muito à concepção de educação requerida pelos moldes de sociedade capitalista, que, por muitas vezes, é excludente, desigual e, especialmente, no que se refere ao trabalho, que é algo imprescindível a este modelo de sociedade, muitas vezes se torna dividido entre aqueles que pensam/decidem em detrimento daqueles que executam/obedecem, concebendo a fragmentação e dualidade estrutural em sociedade.

Moura, Filho & Silva (2015), abordam os conceitos de Educação Integral, Omnilateral ou Politécnica no sentido de que estes três termos possuem estreita relação, embora não sejam definidos como sendo a mesma coisa, constituem-se antes, num movimento complementar de significados, ocasionando uma espécie de analogia entre os conceitos. Segundo (MOURA et al., 2015, p. 1061), Karl Marx já idealizava esse modelo de educação, quando “[...] para ele, politecnia ou instrução politécnica é parte da formação integral, logo, não é sinônimo dela”. Com isso, é interessante observarmos que um modelo de educação com base nos preceitos de Omnilateralidade proporcionam uma educação que muito se aproxima do dispositivo legal expresso no artigo 205 da CF/88, por viabilizar uma atuação mais autônoma, por meio dos princípios de educação integral, em que priorizam elementos formativos que possibilitem aos sujeitos as capacidades de serem dirigentes de suas práticas, sejam elas na escola, no trabalho, na família e em demais instâncias sociais de convivência, enquanto agentes que pensem e reflitam sobre suas atuações na vida e no mundo.

No que corresponde, especialmente, ao campo da EPT, concordamos com as constatações levantadas por Kuenzer (2011), ao afirmar que na tentativa de democratização, sob as condições materiais que norteiam o sistema capitalista, houve um substancial aumento de “inclusão” nas mais diferentes categorias de educação para o trabalho, o que ocasionou, também, a fragilização dos processos educativos e estas Instituições assumiram a condição de meros propiciadores de certificação ao público que vive do trabalho de suas próprias mãos, isto

é, uma espécie de “inclusão subordinada das cadeias produtivas”, o que, segundo a própria autora, é uma questão que deve ser tratada sob um viés de política pública e não, unicamente, como um problema pedagógico.

Além de que, o Ensino Médio é considerado a etapa central de preparação para a atuação de sujeitos autônomos e protagonistas de suas histórias de vida dentro de um cenário mais amplo e complexo que é o modelo de sociedade vigente. Contudo, para tal, há que se oportunizar aos estudantes os saberes inerentes a “compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, mas também de nela inserir-se e atuar, técnica e politicamente, de modo competente e ético”, (MOURA, 2010, p. 1).

Segundo Ramos (2007), a palavra Politecnia não se define como um amontoado de técnicas, conforme pode presumir a etimologia da palavra, tem a ver, na verdade, com uma perspectiva de educação que considera os princípios científicos-tecnológicos e históricos do atual sistema de produção moderno, de modo a ofertar aos estudantes maiores possibilidades de escolha e atuação social.

Desta forma, este trabalho se baseia no ideário de educação politécnica, conforme alusão feita por Ramos (2007), bem como outros estudiosos da temática em questão, no contexto da EPT. Aliado a isso, partimos da análise didático-pedagógica que se faz da construção curricular desenvolvida na escola, sobretudo em sala de aula que, ao nosso ver, se constitui lugar altamente propício e urgente ao exercício dos multiletramentos, com vistas ao alcance dos objetivos educativos aos quais este estudo se propôs a alcançar. Obviamente, torna-se imprescindível a colaboração do professor na busca destes objetivos por meio de sua ação pedagógica.

Saviani (1989) descreve essa realidade educacional como “uma utopia em construção” e destaca que um ideal de politecnia deve almejar o alcance da transformação social no processo de formação dos estudantes, em direção a um ensino mais humanista. Igualmente, o autor sinaliza para a noção de que “politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”, Saviani (1989, p. 16-17).

Nessa mesma direção, o conceito de Educação Omnilateral propõe uma formação em que os sujeitos desempenhem suas atividades de maneira autônoma, assumindo o papel de dirigentes, em contraposição a ideia de meros seres adestrados em especializações técnicas, habilidades ou competências.

Conforme Ramos e Ciavatta (2011, p. 31), um dos sentidos atribuídos à educação politécnica diz respeito ao ensino de base integrada em que seja refletida “uma concepção de

formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo”. Essa dimensão coaduna para a implementação de objetivos curriculares que compreendam a consciência sobre os diferentes aspectos da vida para que percebam os antagonismos e os vínculos sociais durante o processo de produção, o desenvolvimento humano no decorrer da história e o paradoxal modo de produção moderno para envolver-se nele, de fato.

Por isso, pensar um ideário de educação dentro dos moldes descritos no início deste capítulo é apresentar uma concepção de educação que se direcione em contraposição à dualidade estrutural de classes que, por vezes, o atual cenário econômico, político e de produção social capitalista brasileiro, tem reforçado.

Restringir as práticas curriculares em EPT ao ensino de noções técnicas, com base em habilidades e competências para a atuação no mercado de trabalho é uma maneira de limitar o percurso de humanização dos sujeitos que, impossibilitados de realizar esse processo dialógico, se prenderem a escolhas estreitas, o que dificulta a dinâmica da transformação de si próprio e do mundo ao seu redor.

No tópico seguinte traçamos algumas reflexões acerca da dinâmica existente entre as práticas de ensino e de aprendizagem, objetivando a formação integral e autônoma dos sujeitos.

2.2 A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR

Partimos do argumento de que o ato de ensinar está diretamente ligado ao ato de aprender e vice-versa. Por isso, o ensino e a aprendizagem tornam-se como que dois lados de uma mesma moeda, em que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12). Nesta direção, temos o então denominado “ensino-aprendizagem” que perpassa todo o território educacional de homens e mulheres.

A “Lei de Reforma do Ensino Médio” (Brasil, 2017), destaca alguns pontos concernentes à educação escolar, especialmente no que diz respeito ao ensino médio, como observamos a seguir:

§8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizadas nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017, Art. 35A).

Logo, certos de que “ensino e aprendizagem” não constituem uma dicotomia mais que, pelo contrário, caminham juntos, é certo afirmar que estes demandam práticas eminentemente eficazes e diversas, como exemplificado no parágrafo normativo citado acima. Ao falarmos de educação e, em especial, ao processo interacional inerente a ela, somos levados intrinsecamente a refletirmos, sobretudo, sobre a nossa prática como educadores (as), que, geralmente, se situa como um agente mediador do processo.

Paralelo a esta realidade, temos o que Freire (1989), descreveu como “leitura de mundo”, ou seja, a percepção de que antes mesmo de aprender a leitura decodificada, somos a todo instante estimulados a compreender a linguagem estabelecida em nosso contexto cultural e social, durante relações das quais participamos. Freire (1989), ao tratar da alfabetização de jovens e adultos, problematizava, também, a educação e o conhecimento como um todo, ao afirmar que estes se constituem como um ato político e criador, por isso, permeado de significados. Isso nos leva a perceber que a prática educativa não é um processo neutro e desvinculado da realidade, mas permeado de intencionalidades.

Em Freire (1989), temos que a compreensão da leitura do mundo antecede a leitura da palavra, propriamente dita. Ler não é apenas decodificar códigos e signos linguísticos, mas há uma pré-leitura feita antes, ou que pelo menos deveria ser realizada, para que posteriormente pudéssemos nos posicionar diante da leitura do código escrito. Essa habilidade de idas e vindas, de construção e reconstrução de realidades e outras descobertas, de acordo com Freire (1989), nos possibilita, de modo mais consciente, a prática da transformação.

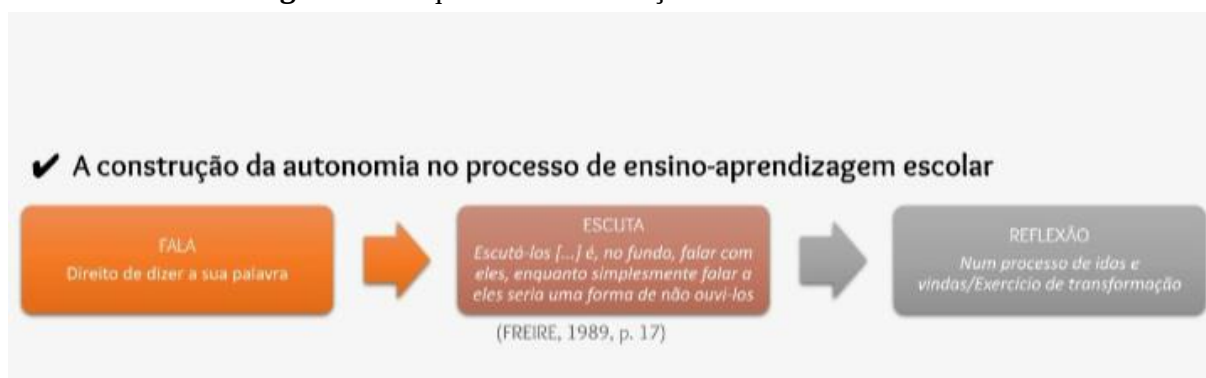
Dentro deste processo, a fala constitui-se mais do que uma condição, se torna um direito de todos. Consoante a isto, nos dizeres de Paulo Freire (1989, p. 17), a fala é “o direito de dizer a sua palavra”. O falar e o escutar, nessa dinâmica que o autor nos apresenta, é essencial à construção benéfica do processo de ensino-aprendizagem, à medida que “Escutá-los [...] é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los” (FREIRE, 1989, p. 17).

Consideramos ainda as ideias de Freire (1996, p. 09), ao discutir sobre o sentido da formação educacional, de que educar e/ou “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”. As premissas encontradas em Paulo Freire convergem para o propósito conceitual abarcado em Marise Ramos & Ciavatta (2011) entre outros estudiosos da proposta de omnilateralidade no campo da EPT, conforme apresentamos no tópico inicial deste capítulo.

Logo, quando as relações vivenciadas, especialmente, entre professores e estudantes em sala de aula são intermediadas por mecanismos que possibilitam a escuta ativa, reflexão

crítica e construção autônoma do conhecimento por parte dos estudantes e intermediada pela atuação docente é, portanto, ocasionado um ambiente significativo e de verdadeiras trocas interativas dos saberes, ou seja, profícuo à aprendizagem. Com base nos propósitos Freireanos (1989), elaboramos a seguinte estrutura.

Figura 1 - Esquema de construção da autonomia escolar



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa (2020/2), com base em Freire (1989, p.17).

Atualmente, diversos estudos têm defendido a importância de se fomentar a participação ativa do aluno, por meio de práticas cada vez mais autônomas de sua atuação acadêmica, fazendo uso das denominadas “metodologias ativas” em situações de ensino-aprendizagem, promovidas pelos professores (as).

Não obstante, para que a atuação autônoma estudantil se desenvolva, seria ideal que o próprio estudante, a família, a escola, as políticas públicas, o ambiente e os professores colaborassem harmoniosamente para que tal saber fosse, progressivamente, construído. Com relação à escola, entendemos que “competem, não só transmitir conhecimentos, mas principalmente, através de uma aprendizagem baseada na compreensão, favorecer a independência, a autonomia e a criatividade dos alunos”, Freire (2009, p. 278), por isso, no que diz respeito a este estudo, demos atenção aos saberes construídos na escola, inclusive no contexto da EPT.

Se observarmos melhor, a capacidade de interação por parte do alunado, perpassa, por exemplo, pelo princípio de autogestão de sua aprendizagem perante a aquisição do conhecimento e abordagem escolar na qual ele é exposto. Observamos que, em sua grande maioria, os estudantes que ingressam em cursos técnicos profissionalizantes, como o do CTA, objeto de estudo desta pesquisa, apresentam níveis baixos de autogestão com relação à aprendizagem, pelos mais diversos motivadores.

Desse modo, faz-se necessária a construção da autonomia durante toda prática educativa, sobretudo, com direcionamento previsto já durante a organização curricular. Riffel (2017) constata que, se assim ocorrer, será oportunizado ao aluno as possibilidades de desempenhar sua autonomia escolar e, além do mais, de ser impulsionado, através da atitude reflexiva de seu estado de vida, a agir em posição de interação com o mundo que o cerca, a transformar e recriar situações para seu próprio desenvolvimento pessoal e social.

Em seus estudos sobre a teoria de Castoriadis, Riffel (2017) trata, dentre outros aspectos, das relações estabelecidas entre sujeito, subjetividade, educação e aprendizagem na aquisição da autonomia. Ela verifica, então, que a escola assume um papel árduo durante esse percurso, porém, bastante relevante a essa construção, pois é mediante o convívio com instituições como esta que os sujeitos se tornam seres humanos sociáveis, mas não só isso, a construção da autonomia encontrada em Castoriadis e reafirmada por Aline Cristina Riffel se dá através da prática livre do imaginário, permitindo ao aprendente o exercício de reelaboração do que é posto como comum, (RIFFEL, 2017, p. 17), “de forma a provocar a investigação, a reflexão e a aprendizagem a partir das próprias construções representativas” que os sujeitos realizam.

Neste sentido, cabe à escola, também, de ensino profissional, oportunizar a seus estudantes a “construção” de sua autonomia no gerenciamento do saber/aprender, falar/comunicar, agir/interagir, refletir/recriar etc., por ocasião dos demais papéis assumidos pelo ser humano em sociedade ao considerar os princípios de responsabilidade ética e social.

Para Dolz (1994 apud SCHNEUWLY, 2004, p. 40), “o desenvolvimento da autonomia do aprendiz é, em grande parte, consequência da mestria do funcionamento da linguagem em situações de comunicação”. Isto porque, a aprendizagem autônoma do aluno só se consolida à medida que ele se “instrumentaliza” perante as diferentes situações de determinação social, junto aos demais sujeitos da comunicação e reconhece, por meio de seu uso, o valor de cada unidade linguística em questão. Daí a importância de se promover atividades (multi)letradas quando no planejamento e construção curricular da escola que possam se refletir nos atos de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, em síntese, consideramos “que aprendizes autônomos são aqueles indivíduos livres para decidir a maneira mais adequada de atingir seus objetivos de aprendizagem”, (FRANCO, 2013, p. 130) e, que, ao participarem de situações de comunicação, se socializam e se instrumentalizam nas mais diferentes variações da Língua, por ocasião de suas vivências na escola, na vida e inclusive no trabalho.

Ademais, entendemos que o conhecimento escolar se dá processualmente e de forma mediada pelo (a) professor (a) que não só concede ao aprendiz as ferramentas para tal, mas contribui de forma significativa para a efetivação da transposição dos saberes curriculares em saberes, efetivamente, aprendidos.

2.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS LETRAMENTOS

O que é letramento?

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.
Letramento é diversão,
É leitura à luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol.
São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV,
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.
É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.
É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.
É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.
Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser
(KATE M. CHONG, 1996 apud SOARES, 2009, p. 42-43).*

Consoante tudo isso, (MARCUSCHI, 2007, p.14) nos esclarece que “[...] a língua é uma prática social que produz e organiza os modos de vida, as formas de ação e as formas de

conhecimento”, dessa maneira, podemos observar que a língua é mais do que um simples elemento constitutivo; é, antes de tudo, um componente elementar de toda existência humana e social.

Os estudos feitos por Marcuschi (2007), demonstram que a fala e a escrita não se constituem como línguas distintas, não há privilégios entre as duas, e sim, dois modos de representação de uma mesma língua, ao passo que, de um lado temos a fala e a escrita que tem um direcionamento linguístico e, de outro, temos a prática da oralidade e do letramento, que são consideradas condutas sociais ou práticas discursivas nas duas modalidades.

Consoante os estudos feitos por Marcuschi (2007), historicamente, a palavra “letramento” começou a ser discutida por volta dos anos de 1980, com vistas ao maior esclarecimento de sua importância e significado. A partir disso, entendeu-se que alfabetização e letramento são dois conceitos distintos, embora complementares. O alfabetizado possui o domínio formal da escrita, no entanto o sujeito que possui algum nível de letramento consegue se sobressair em atividades cotidianas e discursivas que giram em torno da escrita, por isso, o sujeito letrado não é apenas aquele que frequenta a escola. Daí a origem dos diferentes níveis de letramento (do espontâneo ao mais elaborado).

Nota-se que a questão da oralidade está fortemente ligada à capacidade da fala e que o exercício desta é comumente estabelecido dentro das interações sociais de convívio, de modo mais familiar e espontâneo, diferentemente do processo de escrita que é, como de costume, aprendida em ambientes escolares e/ou formais de ensino-aprendizagem, como na escola.

Consideramos que a escola é um dos ambientes propícios para se desenvolver as artes do ensinar e do aprender, inclusive as aptidões da oratória, embora esta, em seus tempos mais remotos, era concebida como um padrão de formalidade e rigidez. (MARCUSCHI, 2007, p.33) descreve a oratória antiga como “a melhor maneira de se desempenhar em público, num microfone, numa conferência, etc.”, uma vez que sua finalidade era desenvolver algumas destrezas nos estudantes.

Consideramos, também, que a escola é um lugar essencialmente favorável para a prática dos letramentos à medida que, foi-se o tempo em que era suficiente aprender a ler e escrever de forma mecânica e repetitiva, hoje, torna-se necessário as capacidades inerentes ao uso da escrita e da leitura de forma hábil em situações cotidianas de sociabilidade.

De acordo com Soares (2009), durante a década de 1980, o termo letramento, por várias vezes, confundiu-se ao de alfabetismo, embora, letramento e alfabetização se complementam, ainda assim, não são a mesma coisa. Em síntese, podemos descrever o processo de alfabetização como o adentramento do sujeito em práticas de codificação e decodificação do

uso dos grafemas e fonemas, “Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES, 2009, p. 31); ao passo que, o letrado “não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita” (SOARES, 2009, p. 36), o que corrobora para a construção das capacidades de um sujeito autônomo e mais reflexivo frente ao desenvolvimento da linguagem em situações de aprendizagem, por exemplo.

Isto nos revela que, mais do que uma definição ou conceito, o letramento é um “estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2009, p. 44). Neste sentido, Rojo (2019) defende que a escola deve se tornar um lugar democrático das mais diferentes práticas de letramentos, isto é, a escola como “agência de letramentos”. Reafirma, inclusive, que em tempos modernos como os nossos, as práticas de letramentos são muitas, o que não nos dá o direito de privilegiar apenas um modo de letramento em sociedade.

É certo que as práticas de letramentos giram em torno da escrita, embora, estas não sejam um exercício exclusivo de pessoas alfabetizadas. Afinal, “[...] Analfabetos tomam ônibus, olham os jornais afixados em bancas e retiram o bolsa família com cartões bancários” (ROJO, 2019, p. 16). Todavia, para que haja interação com as “esferas valorizadas” da sociedade, exige-se, além da alfabetização, níveis mais elaborados de letramentos e, é aí que a escola pode intervir, em busca desse equilíbrio, já que as práticas letradas em sociedade não são nada democráticas.

2.3.1 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS

A partir dos novos estudos realizados no Brasil, acerca dos letramentos, foram observadas as constatações de que os novos letramentos possuem natureza multiculturalista devido às diversas formas que as pessoas e/ou grupos se utilizam da escrita para se comunicarem em situações cotidianas de sociabilidade. Essa nova forma de pensar as práticas dos letramentos em sociedade fundamenta-se em uma abordagem “socioantropológica” das relações estabelecidas entre os sujeitos, de forma que há “de se reconhecer que elas são variáveis em diferentes comunidades e culturas” (ROJO, 2019, p. 17).

Como resultado disso, cabe-nos destacar o que Roxane Rojo, assim como outros estudiosos dessa temática, nos apontam ser o papel da escola, de forma a contribuir na formação dos sujeitos e, aqui, em especial a escola de EPT. O ambiente escolar é considerado um lugar favorável aos “eventos de letramento (s)”, de forma que

as noções de eventos/práticas sublinham a natureza situada do letramento, que sempre existe num dado contexto social, numa dada cultura. (...) Assim, trabalhar com os letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita - leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo - que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominem (ROJO, 2019, p. 18).

Assim como Kleiman (2005), entendemos que a escola, ao ensinar seus estudantes a ler e a escrever, está, na verdade, viabilizando a formação de sujeitos letrados, isto é, está exercendo seu papel social na construção de um processo rumo a níveis de letramento cada vez mais presentes em suas vidas e exigidos pela sociedade, inclusive para uma melhor atuação em ambientes profissionais de trabalho.

Fato é que, o constante uso da escrita e leitura estão distribuídos por toda parte do mundo, por exemplo, quando lemos os jornais, as revistas, acessamos as redes sociais, ou conferimos o e-mail, quando nos comunicamos via celular, utilizamos a internet ou lemos um anúncio promocional dos supermercados, dentre muitas outras situações de sociabilidade que exigem de nós a aplicabilidade das práticas de escrita e leitura, constitutivas da linguagem. Freire (1989) também trazia em seus estudos a perspectiva de que o ensino da escrita e da leitura não se reduzem à mera codificação e decodificação de letras e sons, na medida em que, a leitura de mundo deve anteceder a leitura da palavra, propriamente dita, para uma posterior exequibilidade daquela.

A perspectiva defendida por Paulo Freire permanece atual pois, mesmo não possuindo a atual definição de letramento, já nos apresentava preciosos indícios sobre a urgência de um novo olhar sobre o ensino-aprendizagem da escrita e da leitura. Há, sobretudo, uma relação de sentido nas práticas de letramento, quando, sob a ótica de Freire (1989), observamos que “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, por isso, não há como a escola desconsiderar essa relação, inclusive na EPT.

Em entrevista ao Instituto Ayrton Senna, Moran (2008) levanta alguns fatores considerados imprescindíveis ao modelo de formação que permita os estudantes pensarem e atuarem na sociedade através de uma aprendizagem que seja significativa. Esses fatores se resumem na (re)construção de um currículo que dialogue com a vida, com o cotidiano, as curiosidades, bem como as necessidades e preocupações dos alunos.

Para Moran (2008) a escola ainda passa por um processo de adaptação frente ao uso das novas tecnologias, pois é uma mudança cultural complicada, especialmente agora, diante dessa explosão de novas metodologias na educação. O maior desafio é mediar esse processo a partir do mundo estudantil e dialogar com suas curiosidades e necessidades, no intuito de

realizar um trabalho escolar mais significativo.

Contudo, o autor assinala para a necessidade de conexão entre a escola e a realidade vivenciada por seus alunos, tanto quanto para a preparação destes para lidarem com os novos anseios e problemáticas originários da sociedade moderna, em que se insere como sujeito e cidadão, quanto para sua atuação no mundo do trabalho, intermediadas pelo uso das novas tecnologias, sobretudo, de maneira mais reflexiva e (inter)ativa. Essa noção dialoga com a instauração dos eventos de letramentos na escola à medida que considera a cultura local como ponto de partida nessa relação entre os saberes de mundo e da formação técnica, junto aos conhecimentos globais.

Para Rojo (2013), em diálogo com a problemática levantada por Moran (2008), os multiletramentos são os “cenários futuros” de atuação da escola, se não, já atuais, pois não há como ignorar este necessário movimento entre escola, vida e sociedade imerso numa infinidade de possibilidades tecnológicas. Dessa forma, elaboramos a nuvem de palavras abaixo, para caracterizar alguns aspectos presentes nas atividades multiletradas que podem ser desenvolvidas na escola:

Figura 2 - Nuvem de palavras - Multiletramentos na escola



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2020/2).

Nesse cenário temos o constante uso das novas tecnologias que permeiam os mais diferentes espaços de convivência e interação entre os sujeitos, inclusive entre os estudantes. Por isso, (ROJO, 2013, p. 21) enfatiza que é incoerente desprezar a existência das ferramentas

tecnológicas de informação e comunicação durante as atividades escolares que possam beneficiar e mediar o trabalho educativo, claro, de forma intencional e sistematizada, ou seja, “é urgente focar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos”.

Rojo (2013) afirma ainda que os multiletramentos trazem à tona a presença multimodal e multissemiótica dos elementos textuais, impressos, mas principalmente digitais e audiovisuais, de nosso tempo. Durante a leitura desses textos temos a evidência do movimento e da expressão, das fotos e das imagens, da música e do som etc. Essas são características marcantes nos eventos contemporâneos de linguagem pois extrapolam o ato de compreensão e produção de textos escritos.

Nesse sentido, nossa preocupação se lança em dialogar com essa realidade, tão presente em nossa modernidade, mas, ao mesmo tempo, em trabalhar o processo formativo em EPT sob a perspectiva de ensino integrado e omnilateral, pois, tal como tratou Gramsci (2004) é preciso formar para/com a vida, de forma que exista relação entre o que se aprende na escola e o que se vive diariamente, dentro das culturas.

Quando se trata do grande avanço tecnológico que temos observado, inclusive pelo excessivo uso de telas por nossos estudantes, jovens, crianças e adolescentes, cresce ainda mais nossa preocupação em direcionar com mais afinco nossas práticas pedagógicas escolares. O propósito é lançar mão dos recursos tecnológicos atuais, tornando-os objetos de ensino-aprendizagem escolar.

De início, podemos notar que, a prática dos multiletramentos se origina da noção de letramento, no entanto, caminha para além deste, por considerar fatos da vida contemporânea dos sujeitos, e que se encontram presentes em nossa sociedade, tal como a aprendizagem e o uso competente da escrita e leitura encontrados em textos multimodais que utilizam-se, também, da imagem, som, movimento e da multissemiotividade, envolvendo diferentes elementos, tais como ícones, desenhos, imagens, e outros.

Para Zani & Dolz (2019) o grande desafio para as Instituições de ensino é conceber e utilizar as novas tecnologias de forma não instrumental. Uma vez que, ensinar e aprender um gênero oral, ou utilizar-se dele para a realização de uma proposta maior, requer a mobilização das capacidades de linguagem multimodais. Não basta apenas inserir as novas tecnologias de forma arbitrária nas práticas do currículo. Para além disso é preciso ter os objetivos da aprendizagem bem definidos, no intuito de alcançá-los. Caso contrário, estaremos executando atividades esvaziadas de sentido, ou apenas estaremos reproduzindo um modelo educativo pré-concebido socialmente.

Por isso, de acordo com Rojo (2013, p. 21), as atividades letradas presentes nos currículos das escolas, sobretudo a de ensino médio, contempladas, inclusive, na EPT, devem apresentar “também diagramas, tabelas, campos, formulários, boxes (como e-mails, torpedos e agendas) ou fotos, imagens, mapas, plantas, vídeos, animações, sons, música, fala e uma multidão de outras linguagens”.

Destarte, “Todo projeto interdisciplinar competente nasce de um lócus bem delimitado, portanto é fundamental contextualizar-se para poder conhecer” (FAZENDA et al., 2013, p. 853). Nesta direção, vale ressaltar que, o trabalho com os multiletramentos converge para uma atuação educativa cada vez mais interdisciplinar e interativa, o que resulta em possibilidades de trabalho colaborativo e contextualizado para lidar com a realidade dos estudantes e para além dela.

2.4. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY E DA TEORIA SIGNIFICATIVA DE DAVID AUSUBEL

Para melhor compreendermos o percurso de ensino-aprendizagem, bem como as contribuições mais significativas para seu bom êxito, nos apropriamos das constatações advindas dos estudos de Ausubel ao buscar entender como o conhecimento acontece, sobretudo, em contextos escolares. Embora, saibamos que, a aprendizagem humana não se consolida, única e exclusivamente, sobre o viés cognitivista, acreditamos na premissa de que, ao dar ênfase a aprendizagem cognitiva, segundo Moreira (1999, p. 152), a “atenção de Ausubel está constantemente voltada para a aprendizagem, tal como ela ocorre na sala de aula, no dia a dia da grande maioria das escolas”, de modo que, para esse aspecto, voltamos também a nossa atenção neste estudo.

Para Ausubel, a grande questão gira em torno daquilo que os próprios estudantes já trazem previamente consigo ao chegarem ao ambiente escolar, isto é, sua bagagem histórico-social e cultural, além de seus conhecimentos de mundo, de forma bem semelhante ao que Freire (1989), também enfatizava e, essencialmente, encontrada na teoria construída por Vygotsky, sobretudo, no que se refere ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, elaborado por este autor.

Com base em Vygotsky, os sujeitos “intermediam” seus conhecimentos por meio de trocas estabelecidas em suas interações sociais, alcançando, assim, níveis de conhecimento cada vez mais elaborados; entretanto, o conhecimento adquirido, construído e/ou elaborado se dá

num movimento de transformação em que o ponto de partida são as relações sociais externas e encontram seu ponto de chegada no momento de “internalização”, quando assimiladas em suas estruturas mentais superiores, isto é, uma relação intersíquica de aprendizagem e um movimento de fora para dentro.

Consoante Moreira (1999, p. 110), amparando-se nas bases conceituais de Vygotsky, “a conversão de relações sociais em funções mentais superiores não é direta, é mediada, e essa mediação inclui o uso de instrumentos e signos”. Incontestavelmente, Vygotsky (2000), atribuiu aos termos “instrumento” e “signo” conceitos expressivos no que diz respeito às suas dimensões ligadas à aprendizagem, de forma que, este último mais assemelha-se às palavras “sentido e significado”, e o primeiro, a algo que é utilizado com finalidade de se fazer alguma coisa, com vistas a se atingir algum objetivo.

Como aporte teórico, esta pesquisa se ampara, também, em outro grande conceito elaborado por Vygotsky, a saber, o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que, segundo o próprio autor:

ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 1991, p. 58).

Segundo Vygotsky (1991), a ZDP pode ser verificada quando algumas funções mentais ainda passam por processo de “maturação”, pelo fato de ainda estarem imaturas, ou seja, em condições “embrionárias”. Diante desta constatação, Vygotsky descreve a existência de duas importantes fases de desenvolvimento mental dos sujeitos, são elas categorizadas em níveis, sendo o primeiro denominado de “nível de desenvolvimento real” e o segundo “nível de desenvolvimento potencial” ou proximal como, também, é descrito pelo autor.

Figura 3 - Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2020/2), com base em Vygotsky (1991).

Assim, o nível de desenvolvimento real demonstra o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal é verificada através do desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKI, 1991, p. 19 58).

Em Ausubel, os saberes e as informações manifestados pelos alunos, quando chegam à escola, assumem uma condição de aprendizagem significativa à medida que se correlacionam de forma clara aos novos conceitos e saberes a eles apresentados; uma espécie de “ancoragem” de ideias e conceitos elaborados na estrutura cognitiva do aprendente.

É importante evidenciar que essa “ancoragem” do conhecimento, tratada na teoria de Ausubel, não ocorre de maneira arbitrária e/ou literal, puramente mecânica, mas, de forma mediatizada pelas relações de interação entre os pares.

Com base nessa premissa, Ausubel elabora a teoria da aprendizagem significativa que consiste num

[...] processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimentos do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica a qual Ausubel define como conceito subsunçor, ou simplesmente subsunçor, existente na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz (MOREIRA, 1999, p. 153).

Por sua vez, Ausubel não descarta a possibilidade da aprendizagem mecânica e nem a contrapõe a aprendizagem significativa, uma vez que, esta última pressupõe a existência de subsunçores e, na ausência destes, a aprendizagem mecânica exerce papel de antecessora a prática educativa significativa, num “continuum” movimento de construção e sistematização cognitiva do conhecimento.

A aprendizagem mecânica se torna uma aliada durante o processo de amadurecimento da aprendizagem pois ela se transfigura em base de informações que integrará uma nova área do conhecimento para o estudante servindo de “conceito subsunçor” necessário à consolidação da aprendizagem, Moreira (1999).

Ausubel sugere que a aprendizagem significativa ocorra por meio de organizadores prévios. Estes possuem o objetivo de promover a construção dos subsunçores necessários a este ideal de aprendizagem. “Organizadores prévios são materiais introdutórios apresentados antes do material a ser aprendido em si, [...] úteis para facilitar a aprendizagem na medida em que funcionam como ‘pontes cognitivas’” (MOREIRA, 1999, p. 155).

Figura 4 - Princípios norteadores da Aprendizagem Significativa



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa (2020/2), com base em Moreira (1999).

Dessa forma, um trabalho escolar sistematizado que faça uso da SD e que abarque os conceitos aqui apresentados, tal como apresentaremos no tópico 2.5 deste estudo, pode ser materializado de maneira útil e eficaz, de forma a subsidiar o trabalho de ensino do professor junto a aprendizagem dos seus estudantes. No entanto, o trabalho com as Sequências Didáticas precisa estar alinhado com os propósitos curriculares da escola e não serem traçadas de forma aleatória, especialmente se os propósitos do ensino-aprendizagem forem a progressão gradativa das propostas educativas que façam uso dos diferentes gêneros² discursivos e textuais.

2.5 POR UMA METODOLOGIA INTER(ATIVA) DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A prática de ensino, mais especificamente, em contexto escolar, é perpassada por muitas nuances, pois contém em si uma carga de alta complexidade. Com o intuito de tornar esse processo mais significativo, consideramos que a prática docente acontece de forma singular, em diálogo com diferentes sujeitos, saberes e contextos, para se materializar.

Ao longo da história, as práticas de ensino, em prol de uma aprendizagem, de fato, significativa, para aluno e professor, vem sendo repensadas e trabalhadas de maneira mais dinâmica e colaborativa, inclusive com o auxílio de métodos e ferramentas para tal, uma vez que as informações estão ao passo de um click e de uma visualização por quem as acessa,

² Para o maior aprofundamento desta proposta, consultar a obra de Schneuwly e Dolz (2004), intitulada "Gêneros orais e escritos na escola".

através das TICs, por exemplo.

As novas tecnologias se inserem nesse âmbito quando o assunto é inovação pedagógica ou a atualização do processo de ensino-aprendizagem, ambas têm como sinônimo a participação interativa por parte do aprendente, advinda do encorajamento didático-pedagógico de quem o ensina. No entanto, “a utilização de novos recursos tecnológicos durante as aulas não altera esse cenário de insatisfação coletiva, posto que, sozinha, a tecnologia não garante aprendizagem, tampouco transpõe velhos paradigmas” (DIESEL; BALDEZ & MARTINS, 2017, p. 270), embora sejam altamente úteis, se bem mediadas e (re)significadas pelo professor.

Neste sentido, o ensino homogêneo e formatado, destinado a uniformizar o desenvolvimento dos alunos, é incompatível com o que temos à disposição em termos tecnológicos e informacionais. As exigências desse novo contexto requerem, em qualquer nível de ensino, a adoção de metodologias de ensino mais plurais que lhes permitam não apenas fornecer informações aos alunos, mas ensiná-los a como selecionar, avaliar e empregar tais informações (MATTAR & AGUIAR, 2018, p. 405).

Assim, é preciso repensar e formular metodologias interativas que integrem professor-aluno-conhecimento, Chevallard (1991), e articular ao processo formativo as novas tecnologias como instrumentos necessários e urgentes às práticas sociais de nosso tempo. Tais proposições didáticas se inserem neste cenário com o objetivo de amenizar ou até resolver esses problemas de insatisfação apresentadas tanto por alunos quanto por professores, algumas vezes com vestígios de raízes paradigmáticas tradicionais de que, o aluno, em posição passiva, absorve o conhecimento que está em posse do professor, sendo transmitido, por este último, de forma, muitas vezes, arbitrária.

Dentro desta perspectiva as novas tecnologias se constituem como instrumentos utilizados para subsidiar o alcance dos objetivos de ensino-aprendizagem, tal como o conceito de instrumento apresentado por Vygotsky (1991), vinculado ao desenvolvimento mental dos sujeitos, sobretudo, como instrumento didático interativo e interdisciplinar que consubstancia a geração de conhecimentos atualizados e, em suma, mais significativos.

A aprendizagem baseada na problematização de situações reais é uma metodologia de aprendizagem que focaliza o desenvolvimento do conhecimento e das aprendizagens, inclusive na escola. No contexto canadense tal proposição é entendida como Problem Based Learning (PBL), vista como um método ativo, porém, neste estudo optamos por denominá-lo numa perspectiva interativa de aprendizagem. Isso porque os objetivos de nossa proposta didático-pedagógica se inserem nos princípios de uma formação humana omnilateral, que pressupõe e requer interação com as múltiplas redes de conhecimento envolvendo as linguagens da vida

pessoal do aluno e aquelas do mundo das profissões contemporâneas (ROJO, 2013), também.

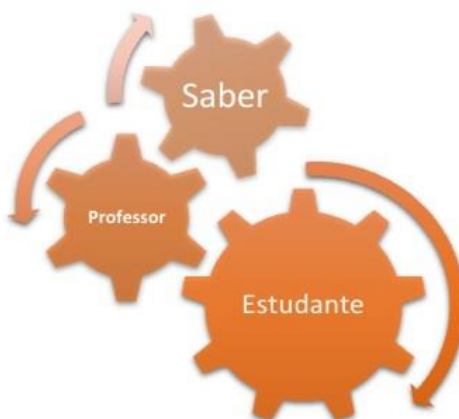
Segundo Mattar e Aguiar (2018, p. 406), as metodologias “ditas ativas” se justificam

Em virtude do aumento do volume informacional, bem como da crescente presença das novas tecnologias e das constantes mudanças nas demandas da prática profissional, um grupo de educadores dessa universidade foi levado a desenvolver uma nova abordagem para o ensino em cursos de medicina. [...] O intuito era melhorar a qualidade do ensino na área médica por meio de um currículo orientado a solução de problemas da vida real para a qual convergissem campos de conhecimento variados em contraposição ao currículo tradicional, baseados em conteúdos pré-definidos e na exposição de temas pelo professor (MATTAR; AGUIAR, 2018, p. 406).

Nesse sentido, partindo de um viés de participação ativa e colaborativa por parte dos alunos, a PBL se insere num conjunto de estratégias instrucionais e gira em torno de um problema da vida real, com o objetivo de solucioná-lo e/ou problematizá-lo. A PBL consiste numa abordagem de aprendizagem centrada no estudante, a partir da apresentação de um problema. Ademais, esta metodologia se insere como uma prática instrucional trabalhada em conjunto com outras estratégias e técnicas de aprendizagem de forma holística.

Neste estudo, priorizamos um horizonte com viés mais abrangente o qual optamos por chamar “modelo de metodologia (inter)ativa”, assim como a própria Língua é interativa, consoante Marcuschi & Dionísio (2007): considerando a participação de estudantes, professores e dos saberes inerentes à prática educativa.

Figura 5 - Eixos norteadores da Metodologia Interativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2020/2), com base em Chevallard (1991)

Para isso, centramo-nos numa perspectiva interdisciplinar dos conhecimentos em que o aluno será instigado a pesquisar, processar os conhecimentos ativamente e reconhecer a

associação destas ações com seus saberes prévios, de modo que faça sentido para ele, ou seja, sob um viés omnilateral de educação.

2.6 PRODUTO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA HÍBRIDA PARA A PRÁTICA DOS MULTILETRAMENTOS

O ensino híbrido originou-se do processo de inovação histórico e tecnológico do mercado, e se caracterizou como um fenômeno conceitual, e, no que tange à escola, abrange a junção entre o modelo de instrução online e o presencial. O trabalho de Christensen, Horn & Staker (2013, p. 8) traz definições esclarecedoras sobre este modelo de ensino. Para os autores,

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um estudante aprende: pelo menos em parte por meio do ensino online, com algum elemento de controle do aluno sobre o tempo, local, caminho e/ou ritmo do aprendizado; pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência; e que as modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante em um curso ou matéria estejam conectados, oferecendo uma experiência de educação integrada.

Para esses estudiosos, a teoria híbrida se posiciona entre dois modos históricos de inovação, a saber: o sustentado e o disruptivo. No âmbito escolar, a instrução híbrida é concebida de diferentes maneiras quando, na grande maioria delas, o modelo de ensino híbrido se assemelha mais à inovação “sustentada”, pois visa ofertar tanto os benefícios da sala de aula online quanto os da sala de aula tradicional. Por outro horizonte, a instrução híbrida, também é implementada com base na oferta de modelos híbridos inovadores de natureza “disruptiva”, isto é, cerceiam a combinação entre o online e o presencial, ao não incluir a sala de aula tradicional de modo absoluto.

Dessa forma, Christensen, Horn & Staker (2013, p. 6), observaram que o ensino híbrido tem assumido cada vez mais uma forma de inovação disruptiva, uma vez que “elas melhoram ao longo do tempo, até que se tornem boas o bastante para atender às necessidades dos consumidores tradicionais. O ensino online está atualmente passando por esta transformação ascendente”. Com base nisso, o ensino híbrido, neste trabalho, é implementado com a mediação do gênero vídeo. Segundo os autores Zani & Dolz (2019, p.230), o gênero vídeo, quando utilizado como instrumento de ensino, apresenta características que são muito benéficas ao processo de ensino-aprendizagem pois promove, de forma mais significativa, o desenvolvimento da linguagem dos sujeitos ao serem levados a “compreender e utilizar as tecnologias digitais”.

As normativas educativas mais atuais, também expressam a relevância do trabalho com os multiletramentos na escola, quando articulados ao uso eficaz das TIC sob a ótica dos letramentos da atualidade, Rojo & Barbosa (2015); Brasil (2017).

O processo ensino-aprendizagem conduzido na perspectiva do ensino híbrido e articulado à prática de multiletramentos, mediada por tecnologias digitais, tais como as sessões de leitura e produção de textos sobre temas relacionados aos saberes das disciplinas, seguidas de atividades orais e edição destas em vídeos, se torna um ambiente de aprendizagem interativo, auxiliando, tanto na assimilação, quanto na produção de conhecimentos escolares e de conhecimentos de mundo dos estudantes.

Os novos multiletramentos, por sua vez, abarcam a multiplicidade de aspectos existentes na linguagem, e que são recorrentes na atualidade, sobretudo nos meios digitais de informação e comunicação. De acordo com Zani & Dolz (2019, p. 231), o ensino-aprendizagem com interpretação de textos e edição do gênero oral em vídeo é também uma atividade de aprendizagem da linguagem multimodal, posto que “interage, simultaneamente, com escrita, imagem, gesto, som, entre outros, para o estabelecimento de uma situação comunicacional” e que além da multimodalidade, o gênero vídeo, possibilita, também, “os efeitos de sentido [...] como, a ironia, o duplo sentido, a ambiguidade”. O que, por sua vez, exercita o desenvolvimento de capacidades autônomas do aluno, de se expressar nas múltiplas formas de comunicação emergentes. O domínio de tais linguagens podem contribuir para o desenvolvimento intelectual deste sujeito, em sua participação nas práticas sociais contemporâneas (ROJO, 2013, 2017). Notadamente no que concerne a sua vida pessoal, acadêmica e profissional, podendo, igualmente, fomentar novas aprendizagens ao longo de sua existência.

Neste sentido, o gênero vídeo é um instrumento implementador do ensino híbrido escolar porque ele possibilita a condução das atividades tanto remotamente quanto presencialmente e, além do mais, podemos considerar que essa prática tem alcance omnilateral atualmente, uma vez que atravessa as práticas sociais dos próprios sujeitos.

Sobretudo, porque o gênero vídeo já permeia a vida das pessoas em suas rotinas diárias, necessitando, apenas, e na maioria das vezes, ser ressignificadas dentro do ambiente escolar, quando ela a concebe como um objeto de ensino significativamente favorável ao processo dialógico na escola (ROJO, 2015; ZANI; DOLZ, 2019). De toda maneira, mesmo que nos encontremos em um momento pós-pandêmico, o gênero vídeo continuará sustentando as práticas sociais atuais e, por essa razão, esse gênero é por excelência um instrumento implementador de práticas formativas da atualidade.

Tendo em vista o dinamismo que o processo de ensino-aprendizagem requer para se

tornar significativo, a Sequência Didática (SD) pode ser considerada como uma ferramenta útil nesse processo. Consoante Zabala (1998), o trabalho com as SD dialogam para uma concepção construtivista de educação e com a diversidade de sujeitos que a compõem, de forma a possibilitar alternativas de significado do que se é ensinado ao mundo de aprendizagem do aluno à medida que o professor, em suas práticas, sobretudo sistematizadas e intencionadas, considera (porque enxerga) a diversidade de seu público estudantil; o autor ainda ressalta que estes dois conceitos (construtivismo e diversidade) não se constituem suficientes para a eficácia do processo, mas que notadamente contribuem para tal.

A SD é uma proposta pedagógica que reúne várias atividades ordenadas sequencialmente e de forma sistematizada em torno de um tema ou um gênero. Deverá possuir uma estrutura concatenada, isto é, articulada, de forma que um assunto dê continuidade ao outro na busca de se alcançar os objetivos educacionais propostos.

Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), a SD tem como foco, auxiliar os alunos a aprenderem melhor um gênero para que estes se adequem a diferentes situações de comunicação, tanto na fala como na escrita. Estes autores ainda frisam que seria mais viável se voltar aos gêneros que os alunos possuem mais dificuldades ou que de fato não dominem, “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004).

É importante que, ao se elaborar um projeto de SD, a primeira etapa se refira a apresentar a proposta e objetivos para todos os participantes deste processo, tanto professores como estudantes. No caso dos alunos, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), asseveram que num primeiro momento, a de apresentação da situação, deve-se acontecer uma explicação detalhada da atividade em questão, seja ela de expressão oral ou escrita aos quais os estudantes irão participar.

Em seguida, no momento da Produção inicial é o momento em que o professor poderá realizar uma espécie de avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios, onde “permite-se ao professor trabalhar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004); Vejamos:

A apresentação da situação consiste na explicitação do projeto comunicativo, dos elementos da situação de conhecimento e na preparação dos conteúdos dos textos. A produção inicial é o momento em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto do gênero-alvo. Os módulos correspondem ao momento em que se trabalham os problemas que apareceram na primeira produção e dá condição para que os alunos se superem. A produção final é o momento em que o aluno pode colocar em prática o

que aprendeu durante os módulos e, a partir da qual, o professor pode ter uma visão dos avanços dos alunos (OLIVEIRA & COSTA, 2018, p. 187).

Apesar de se trabalhar a utilização de gêneros textuais e/ou orais, a SD não está restrita às atividades de Língua Portuguesa, pelo contrário, ela se encaixa perfeitamente em outras propostas educacionais, bastando adequá-la aos objetivos curriculares.

A dinâmica de ensino com as SD possibilita a inserção dos sujeitos em contextos de produção precisos, de maneira sistematizada, com vistas à aprendizagem profícua e de forma que torne o aprendizado o mais significativo possível para os envolvidos, especialmente, pelo fato de se fazer uso dos gêneros textuais com o objetivo de ofertar ao estudante as várias maneiras de se adequar aos diferentes contextos globais e sociais da Língua.

Para o trabalho com a SD, em torno de um gênero digital, nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, é imprescindível refletir sobre as condições de produção local: o que dizem, para quem, com quais finalidades e como podem dizer algo de forma eficiente na oralidade e na escrita. Esse *modus operandi* contribui para uma aprendizagem significativa, consoante abordagem de Moreira (1999) sobre os estudos de David Ausubel.

De forma sintética, observamos que, em virtude da importância do ensino dos gêneros em sala de aula, e na tentativa de dar acesso aos alunos às práticas de linguagem mais significativas, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), formularam um modelo didático que permite aos alunos externarem os aspectos da linguagem já concebidos e praticarem os que eles ainda não têm domínio. Essa proposta evidencia o conceito de ZDP em Vygotsky (1991), da qual tratamos anteriormente e sinaliza para possibilidades de aprendizagens significativas de tal qual encontramos em Ausubel. Enfim, oportunizando uma melhor aprendizagem do conteúdo desenvolvido, que no caso desta pesquisa, visa o trabalho com os multiletramentos, através do gênero vídeo, com o propósito de potencializar a oralidade dos estudantes.

3 METODOLOGIA

Com o propósito de concretizar os objetivos aqui propostos e no intuito de responder aos questionamentos do estudo para a construção do produto educacional, este capítulo apresenta os métodos e materiais utilizados para a consecução dos resultados da pesquisa. Aqui discutiremos sobre os procedimentos metodológicos do estudo ao apresentar, inicialmente, o *lôcus* de desenvolvimento da pesquisa, isto é, seu próprio local de realização e o público-alvo, onde realizamos uma breve descrição dos sujeitos e do cenário privilegiado para esta construção. Em seguida, apresentamos o tipo de pesquisa que utilizamos, bem como o método que empregado para sua realização, os mecanismos para a geração dos dados e para análise dos mesmos. E por fim, apresentamos a estrutura básica de desenvolvimento da SD, que orientou a construção de nosso produto educacional. Dessa forma, este trabalho se inscreve como processo desenvolvido em etapas articuladas entre si.

3.1 QUANTO AO LOCAL DA PESQUISA E O PÚBLICO-ALVO

A presente pesquisa, submetida e aprovada previamente ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFTO, se desenvolveu no Campus Avançado de Pedro Afonso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Tocantins (IFTO), região Norte do Brasil. O município de Pedro Afonso fica localizado entre a margem direita do Rio Tocantins e a margem esquerda do Rio Sono, constituindo uma espécie de bifurcação entre os rios (BRASIL, 2017). Sua historicidade data desde 1845 com marcos históricos culturais de colonização sobre a comunidade indígena daquela época e, atualmente, sua população corresponde a cerca de 13.773 habitantes, segundo dados do IBGE (2020).

Na data de desenvolvimento desta pesquisa o Campus dispunha de dois cursos técnicos (agropecuária e informática) na modalidade concomitante e subsequente ao Ensino Médio, sendo que o curso técnico em informática estava em fase de extinção. Além disso, o Campus havia começado a ofertar, recentemente, o curso superior em Engenharia Agrônômica.

A oferta dos cursos técnicos é realizada de forma semestral, em que são disponibilizadas 40 vagas por semestre aos ingressantes nas modalidades concomitante e subsequente ao ensino médio.

Foram convidados a participar desta pesquisa os alunos do 1º, 2º e 3º períodos do curso técnico em agropecuária concomitante e subsequente ao ensino médio. Buscou-se alcançar os

objetivos propostos no início desta pesquisa, com a aplicabilidade do produto educacional durante as atividades da disciplina denominada “Redação de documentos técnicos e oratória”, ministrada pelo professor que possui licenciatura em Letras (Português/Inglês), no qual chamamos de PD1, pelo fato de ser o professor regente da disciplina, juntamente com os outros dois professores auxiliares desta, que chamamos de PD2 e PD3. Estes últimos possuem formação na área de Ciências Agrárias e são Agrônomos.

Neste caso, observamos que a logística da disciplina foi alterada internamente, dividindo-a em duas partes, onde o professor com formação na área de linguagens ministra o conteúdo de Redação com base nas normas de escrita e gramática e os outros dois professores que possuem formação no curso de Engenharia Agrônômica, trabalham os conteúdos ligados à área técnica em agropecuária e à oratória, embora essa alteração não esteja prevista em documento formal da Instituição.

Com base na proposta apresentada, obtivemos a aceitação de quarenta e um (41) estudantes para a realização desta pesquisa. O curso é desmembrado em períodos (do 1º ao 3º), dessa forma foram registradas (11) onze participações com base no índice de respostas para o 3º período, (14) catorze para o 2º período, e dezesseis (16) registros de participação para o 1º período do curso. Ainda, contamos com o consentimento dos 3 professores ministrantes da disciplina em análise, “Redação de Documentos Técnicos e Oratória” do CTA, além do número de estudantes-participantes, conforme sintetizado no quadro a seguir.

Quadro 01 -Quantitativo de estudantes participantes da pesquisa

Período/Curso	Número de participantes da pesquisa
1º Período	16
2º Período	14
3º Período	11
Total de participantes:	41

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2020/2)

Consideramos que a análise realizada com base no número de participantes desta pesquisa foi satisfatória, tendo em vista o atual cenário de pandemia, ocasionado pela COVID-19³, e consequente distanciamento físico/social que ainda estamos atravessando.

³ Segundo a OMS, é uma doença causada pelo novo coronavírus, caracterizado por uma família de vírus que causam infecções respiratórias. A doença varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves.

3.2 QUANTO AO TIPO DE PESQUISA E MÉTODO

Esta pesquisa sustentou-se na abordagem de estudo quali/quantitativo o que nos possibilitou compreender fatos da realidade humana através de um estudo pormenorizado em sua complexidade social, além de gerar dados percentuais junto aos seus participantes. Sobre esses dois segmentos de pesquisa entendemos que:

A pesquisa quantitativa, por sua vez, considera muito mais as regras lógicas e os aspectos mensuráveis da amostra estudada. Por outro lado, toda pesquisa baseada numa abordagem qualitativa de investigação não se limita ao ato de se quantificar algo, mas preocupa-se antes em “compreender e explicar a dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32), contudo, optamos pela mescla dessas abordagens, uma vez que as consideramos necessárias e harmônicas para a execução desta pesquisa.

Essa junção se justifica pois se busca compreender como professores concebem e praticam seus métodos de ensino em EPT, primordialmente o exercício das práticas de oralidade e como os alunos se apropriam dos construtos linguísticos para produção oral e escrita dos textos desenvolvidos em sala de aula.

Dessa maneira, inicialmente, procedemos ao levantamento teórico-conceitual para a fundamentação desta pesquisa mediante pesquisa bibliográfica e documental que envolveram aspectos sobre a temática de interesse. “A coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 68). A pesquisa documental que realizamos deteve-se em conhecer e estudar alguns documentos orientadores do trabalho de ensino-aprendizagem no campo de estudo pretendido, mais especificamente, os objetivos propostos no PPC do Curso Técnico em Agropecuária e o ementário da disciplina Redação de Documentos Técnicos e Oratória do referido curso, componente curricular que privilegiamos para a aplicação do produto educacional.

De maneira singular, a pesquisa documental nos possibilitou uma maior aproximação entre sujeito pesquisador e o contexto pesquisado e ainda, nos forneceu meios para compreender os fatos e agir sobre eles de forma mais assertiva.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa documental é eficaz por diversos motivos, dentre eles, por priorizar documentos de grande autenticidade, por isso, são fidedignos aos fatos a que se propõe esclarecer, uma vez que descreve e compara eventos sociais. Além disso, tem se constituído num meio de investigação altamente utilizado em pesquisas da área de Ciências Humanas e do campo de investigação histórica.

Com base nisso, optamos pela realização de um Estudo de Caso como estratégia de pesquisa escolhida para o desenvolvimento de nosso propósito de pesquisa. Para Yin (2001, p. 21) a pesquisa de caso contribui “de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”.

O contexto de realização da nossa pesquisa, por sua vez, se apresentou bastante adverso pelo fato de todas as nossas atividades terem sido realizadas em formato de ensino-aprendizagem a distância, doravante de forma remota, exceto o momento inicial de aplicação do produto educacional que foi desenvolvido no laboratório de informática do Campus Avançado de Pedro Afonso.

A necessidade desse distanciamento físico durante a realização da maior parte das atividades desta pesquisa se deu por conta de uma pandemia a nível mundial, ocasionada pelo novo coronavírus, mais conhecido como COVID - 19. No Brasil, as atividades escolares presenciais foram suspensas em meados do mês de março de 2020, dando início a um novo formato de atividades educacionais escolares: o modelo de ensino remoto e/ou a distância, até que a infecção seja controlada mediante a vacinação gradativa de toda população.

Como consequência desse período excepcional que vivemos, especialmente as escolas se encontraram consideravelmente dependentes do acesso à internet e da utilização de seus recursos tecnológicos, como por exemplo, dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e, de certa forma, obrigada a realizar suas atividades de forma *online*, mediante o uso contínuo de plataformas e ferramentas para realização desses encontros virtuais.

3.3 QUANTO À NATUREZA DA PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

Assim, o presente estudo foi realizado com base no modelo de pesquisa aplicada com vistas a geração do produto educacional, ora apresentado no decorrer deste trabalho, afinal, nosso objetivo central se caracterizou em “gerar conhecimentos para a aplicação prática” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35), no contexto da EPT que fora apresentado, com o intuito maior de contribuir com a formação integral dos estudantes mediante o trabalho com os multiletramentos para o aperfeiçoamento da linguagem/oralidade desses sujeitos.

Quanto aos objetivos, caracterizam-se como de cunho exploratório tendo em vista que foi realizado um levantamento bibliográfico em busca de maior familiaridade à temática e problema de pesquisa, mas também de cunho descritivo, em que se “exige do investigador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

Com fundamento nisso, realizamos momentos de entrevista com os participantes docentes de nossa pesquisa, elaboração e aplicação de questionários semiestruturados para geração de dados e informações junto aos estudantes, além de procedermos a análise dos resultados que obtivemos.

3.4 QUANTO AOS MECANISMOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

Sem perder de vista o nosso foco de estudo, que girou em torno do processo de ensino-aprendizagem com o olhar voltado para a construção da autonomia dos estudantes através da prática de sua oralidade, aliada aos Multiletramentos escolares, buscamos proceder ao trato analítico dos dados gerados.

Para isso, utilizamos instrumentos e metodologias de carácter interdisciplinar, situados numa abordagem de ensino interativa e baseada nos problemas que envolvem a formação do profissional técnico de nível médio em agropecuária, os objetivos educativos do curso, mas especialmente os apresentados no Projeto Pedagógico de Curso, para o alcance dos objetivos específicos desta pesquisa.

A princípio foram aplicados dois tipos de questionários: um, contendo 13 perguntas, para todos os estudantes que aceitaram participar da pesquisa e que frequentavam o curso técnico em agropecuária na época de realização desta pesquisa, em sua modalidade concomitante e subsequente ao ensino médio, sendo que para isto utilizamos o *Google Forms*; e outro, composto por 10 perguntas, no formato de roteiro de perguntas, para a entrevista semiestruturada realizada aos professores que ministram a disciplina “Redação de documentos técnicos e oratória” nesta etapa do curso técnico (1º período).

A entrevista semiestruturada na pesquisa ocorre quando “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT ET AL., 2009, p. 72). Durante esta última aplicação, para a geração de dados junto aos docentes, utilizamos o formato de entrevista digital mediante o envio e recebimento de áudios pela ferramenta *WhatsApp*.

Os dados gerados junto aos estudantes foram obtidos através do envio de questionário que foi construído no *Google Forms*. Todos, mediante convite, prévia anuência e aceite dos participantes sob o registro de assinatura do termo de consentimento e assentimento dos estudantes e/ou responsáveis legais por eles, bem como o aceite dos participantes docentes.

Feito isso, disponibilizamos aos estudantes os links de acesso ao questionário via *WhatsApp* das turmas (1º, 2º e 3º períodos).

Para Gerhardt; Silveira (2009, p. 50) a entrevista se constitui num valioso instrumento para a coleta de dados uma vez que são complementares ao processo exploratório da pesquisa, pois “permitem ao pesquisador tomar consciência dos aspectos da questão que sua própria experiência e suas leituras não puderam evidenciar”. Paralelo a isso, utilizamos também os questionários em formato digital que nos possibilitaram alcançar o público pretendido, como explicamos anteriormente.

A seguir o quadro dois evidencia alguns dos benefícios quando na utilização do questionário e da entrevista como instrumentos para a geração de dados.

Quadro 2 - Vantagens do uso de questionário e de entrevista na pesquisa

VANTAGENS NO USO DE	
QUESTIONÁRIO	ENTREVISTA
Economiza tempo e viagens e obtém grande número de dados	Não exige que o entrevistado saiba ler e escrever
Atinge maior número de pessoas simultaneamente	Apresenta muita flexibilidade, pois o entrevistador pode facilmente adaptar-se às características das pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista
Abrange uma área geográfica mais ampla	Possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade da voz e a ênfase nas respostas
Economiza pessoal, tanto em treinamento quanto em trabalho de campo	Possibilita ao respondente o esclarecimento das questões
Obtém respostas mais rápidas e mais precisas	Permite a obtenção de dados com elevado nível de profundidade
Propicia maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato	Oferece maior garantia de respostas do que o questionário
Dá mais segurança, pelo fato de suas respostas não serem identificadas	Possibilita que os dados sejam analisados quantitativa e qualitativamente
Expõe a menos riscos de distorções, pela não influência do pesquisador	
Dá mais tempo para responder, e em hora mais favorável	
Permite mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento	
Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis	

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, com base em Gerhardt et al. (2009, p. 70 e 73).

Os instrumentos utilizados para a geração dos dados nos possibilitaram verificar o nível de capacidade destinado a oralidade crítico-argumentativa que os alunos possuíam sob um viés mais autônomo de atuação e seus conhecimentos prévios, partindo de situações problemas que fazem uso da linguagem formal e informal, sobretudo, na prática diária e em diversos contextos, inclusive o de atuações locais.

Questões como: em que situações eles identificam os tipos de fala fundamentados na formalidade e informalidade? Se sentem à vontade ao expor os conhecimentos oralmente e em público? Quais as maiores dificuldades? Questões estas que permearam a elaboração de nossas perguntas para a aplicação do questionário ao público estudantil.

O roteiro de perguntas que foi transposto em formato de entrevista aos docentes, conteve perguntas de como o professor descreve a participação dos alunos nas aulas do componente elementar em questão, e como o professor tem trabalhado o desenvolvimento da oralidade com base na estrutura curricular do curso. O trabalho analítico priorizou a compreensão das perspectivas, inquietações e limitações dos professores para o ensino de oratória com foco em algumas categorias de análise.

Inicialmente, consideramos o fato de que a disciplina pesquisada conta com a condução de três docentes, sendo o PD1 responsável pelo ensino de Redação com foco nos saberes de leitura, produção textual e gramática e o PD2 tal como PD3 responsáveis pelo ensino da oratória, alicerçado sob as bases técnicas da profissão, conforme mencionamos anteriormente. Por conta disso, realizamos, também, a análise separada sobre a percepção destes três sujeitos da pesquisa, o que ocasionou na realização de três entrevistas. As categorias de análise consideradas foram: Organização curricular, Inquietações do ensino remoto, Limitações na disciplina, Desafios do ensino, Problemas de aprendizagem e Recursos didáticos.

Posterior a isso, foi realizada a análise dos questionários e entrevista. Para essa etapa, recorreremos às contribuições de Laurence Bardin acerca do conceito de Análise de Conteúdo. Esta técnica de pesquisa contribuiu de forma mais assertiva para que pudéssemos analisar, compreender e interpretar as amostras geradas. De acordo com essa estudiosa, a análise de conteúdo se aplica perfeitamente a compreensão de discursos, baseando-se na dedução e inferência dos conteúdos estudados. Não se limita ao que está posto de forma superficial, mas se propõe a um esforço de entendimento para a subjetividade daquilo que, para (BARDIN, 2011, p. 15), se “encontra escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (o não dito), retido por qualquer mensagem”.

Segundo Bardin (2011) todo discurso é passível de interpretação pelo fato de carregar em si uma grande variedade de sentidos a serem desvendados. O discurso, ainda, vem permeado de características simbólicas e de grande polissemia em sua estrutura, exigindo, assim, uma análise crítica, interpretativa e técnica de sua organização. Com isso, o campo de aplicação da análise de conteúdo é o próprio mundo das comunicações, seus sujeitos e suas realidades.

Contudo, deve-se pôr em evidência qual finalidade a se alcançar com o desenvolvimento da análise de conteúdo e por isso, compreendemos que o pesquisador atua de

maneira analítica frente ao conteúdo gerado através dos instrumentos da pesquisa.

Sob esse viés, procedemos à prática da análise de conteúdo por meio da transcrição das entrevistas e sistematização dos enunciados com base nos resultados gerados. De modo igual, analisamos os resultados trazidos pela amostra estudada, quando da aplicação do questionário construído via *Google Forms*.

A análise nos possibilitou, então, a construção e realização da SD, uma proposta didática que se desdobrou em etapas durante as aulas que, com base na realidade de nosso público-alvo, ocorreram inicialmente em formato de aulas presenciais, mais em sua grande maioria, em formato de ensino remoto, o que ocasionou na realização de um trabalho educacional desenvolvido de forma híbrida.

3.5 PROPOSTA METODOLÓGICA DE ELABORAÇÃO PARA NOSSO MODELO DIDÁTICO

Esta proposta de SD interdisciplinar tem como base de aplicação o gênero oral, aqui representado pelo gênero multimodal - o vídeo digital - com vistas à implementação de práticas de multiletramentos em EPT, apesar de hora ou outra lançar mão de outros gêneros que possibilitem a integração de tecnologias digitais aos saberes do ensino e às aprendizagens dos alunos.

A SD, conforme dispõe os autores de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98), são “um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática e gradual, a partir de um trabalho com a produção textual de um gênero oral ou escrito”.

Segundo os mesmos pesquisadores, a SD é um instrumento metodológico que tem como objetivo auxiliar alunos em suas “práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”, no processo de apropriação de um gênero.

Como forma de ilustração, de acordo com os autores, a proposta de SD aqui elencada possui etapas que devem ser seguidas:

1. Na apresentação inicial, explica-se o contexto de produção: o que escrever/falar: tema do texto (oral ou escrito); a finalidade, intenção da produção. Define-se a modalidade: se escrita ou oral e qual gênero a ser trabalhado.

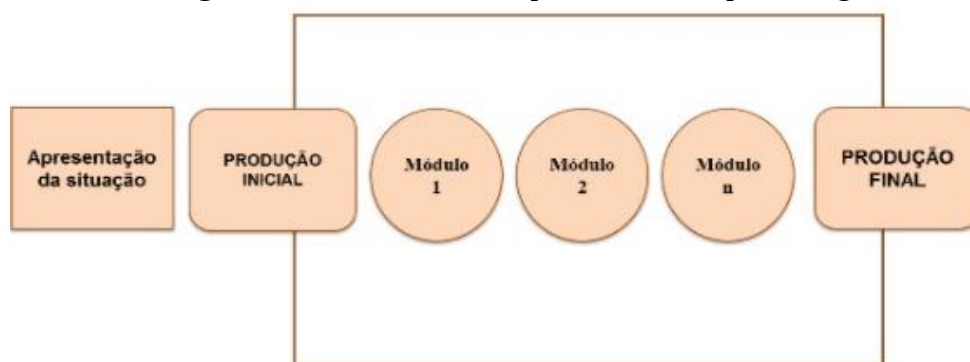
2. Produção inicial: aqui os estudantes constroem sua primeira produção. Esta, é essencial para a reestruturação da sequência didática, uma vez que é aqui que o professor avalia as limitações, necessidades e o conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero escolhido. Essa etapa serve de referência para adaptar o que se vai trabalhar durante os módulos.

3. No que diz respeito aos módulos, eles podem ser em grande número, até que se tenha assimilado o conteúdo para elaborar de forma eficiente a produção final. Sugere-se que os módulos sigam uma sequência que vá do complexo ao mais simples, para, no final, voltar ao complexo que é a produção final, de acordo com o gênero escolhido. É importante que nos módulos iniciais sejam trabalhadas as dificuldades e limitações detectadas na primeira produção.

4. A Produção Final, após um estudo minucioso das características do gênero, é o momento em que o aluno põe em prática o conhecimento adquirido durante as oficinas desenvolvidas. A atividade está centrada no aluno: ele conduz sua produção com o que aprendeu. O resultado de sua produção será avaliado pelo professor, que deve averiguar o progresso dos estudantes e detectar quais habilidades linguísticas foram assimiladas e quais se aprimoraram com as atividades desenvolvidas.

Dentro desta perspectiva modelizada de ensino, conforme os fundamentos dos autores mencionados, apresentamos como a SD é constituída:

Figura 6 - Modelo didático para o ensino-aprendizagem



Fonte: Dolz; Noverraz; e Schneuwly (2004, p 98).

Assim posto, como produto educacional, fruto da presente pesquisa, foi elaborado uma SD para o ensino híbrido, tendo como orientação teórica e metodológica o modelo de SD aqui apresentado.

Esse produto educacional visa promover o desenvolvimento das capacidades de oralidade dos estudantes do referido curso, no contexto da EPT.

Trata-se de uma proposta complementar e alternativa ao trabalho do professor do Ensino Médio na EPT e à aprendizagem dos discentes, conforme figura 6, apresentada anteriormente.

Quadro 3 - Proposta Didática para o desenvolvimento da oralidade - gênero vídeo

MODELO DIDÁTICO PARA O ENSINO HÍBRIDO	
Apresentação do MDH	Ações a serem desenvolvidas (i). Apresentação do MDH aos estudantes (ii) Roda de Conversa interativa: Objetivos específicos: • Mapear os conhecimentos prévios dos participantes do estudo, • Identificar seus conceitos sobre linguagem e comunicação oral formal/informal, • Conversar sobre dificuldades e expressão oral <u>Materiais utilizados:</u> • Vídeos informativos do Youtube sobre linguagem oral: Vídeo 1: Você quer falar melhor? Seja natural (5 dicas) https://www.youtube.com/watch?v=l9E01fQ5dC4 Vídeo 2: Fale com CLAREZA 3 passos Oratória Falar em público https://www.youtube.com/watch?v=g38dC1bpS1U
Produção inicial	Falando sobre Agropecuária no Brasil e sobre o Técnico em Agropecuária Objetivos: Suscitar a consciência do papel da formação técnica em Agropecuária Despertar autonomia ao falar sobre atuação profissional em Agropecuária Materiais: Vídeo 1: AGROPECUÁRIA DO BRASIL https://www.youtube.com/watch?v=LBr2CStQGO4 Vídeo 2: Quem é o Técnico em Agropecuária? https://www.youtube.com/watch?v=2P84BMCxJAs Atividades (online) (i) problematização mediante “temas geradores”, e que tenha ligação de sentido com a vida real dos estudantes e com os objetivos da formação profissional, (ii) Realização de “roda de conversa” (em formato digital), com mediação do professor (a), (iii) Atividades de escuta e produção com base nos conhecimentos já absorvidos nas discussões, Proposta para a primeira produção: realização das etapas de pesquisa, elaboração de roteiro, pré-produção, gravação e edição de um vídeo (utilizando-se do aparelho celular para as gravações), Atividade de produção (roteiro de perguntas): Após leitura do texto Economia do Tocantins disponível em https://www.infoescola.com/economia/economia-do-tocantins/ Grave com uso do celular, em dupla ou em trio, um vídeo discutindo o papel da Agropecuária na economia do Tocantins. Para guiar as discussões utilizem PowerPoint. Cada vídeo deve ter um título.
	Etapas: Etapas 1: Criação de ambiente virtual (AVA), Criação de canal no <i>Youtube</i>, utilização do laboratório de informática para realizar pesquisas e manusear as ferramentas Objetivos:

Etapas de desenvolvimento MDH	• despertar autonomia na produção e circulação da linguagem multimodal, • orientar a construção de roteiro, pré-produção, gravação e postagem do vídeo, • gravar vídeos, material digital e multimodal, • analisar a produção linguística dos vídeos (mediada pelo professor e realizada pelos alunos), • refletir sobre questões como a gestualidade, os movimentos, entonação de voz e ambiente mais. Etapa 2: discutindo sobre a importância da Agropecuária para a sociedade Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=f_5m7A-9Ofc Etapa 3: discutindo sobre agropecuária e Impactos Ambientais - Vídeo Documentário Vídeo 1: https://www.youtube.com/watch?v=P237TJyLtI4 Vídeo 2: https://www.youtube.com/watch?v=Z-I4hEMDnyM Etapa 4: Leitura de texto e produção oral: Texto: Ações de defesa agropecuária animal e vegetal fortalecem o setor no Tocantins, disponível em: https://conexaoto.com.br/2019/12/02/acoes-de-defesa-agropecuaria-animal-e-vegetal-fortalecem-o-setor-no-tocantins Atividades: produção de um documentário legendado sobre a agropecuária no Tocantins. Etapa 5: discussão sobre o Trabalho de Defesa Agropecuária do Estado do Tocantins disponível em: Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=ORonmXf7T3I&t=149s Atividades: (i) revisão do canal, ambiente e/ou ferramenta virtual/digital, (ii) Atividades que contemplem o desenvolvimento da linguagem oral/ escrita multimodais, como criação, edição e legendagem de <i>Lives</i> e vídeos no <i>Youtube</i>, dentre outros, (iii) trabalho com o material audiovisual e expressões corporais, por intermédio da produção de situações problema com base no gênero escolhido (exposições de ideias, entrevistas, seminário virtual reportagens, diálogos etc.) Materiais utilizados: • Ferramenta digitais: Canal do Youtube, <i>google sites</i>, <i>Padlet</i>, <i>Wakelet</i>, (entre outras opções) para discussão e postagem do material digital.
Avaliação do processo	(i) Registro das atividades desenvolvidas pelos alunos do curso e agrupadas em portfólio digital pelo professor (a); (ii) Revisão contínua e progressiva das atividades desenvolvidas no curso e agrupadas em portfólio digital pelo professor (a); (iii) Avaliação coletiva dos participantes da pesquisa sobre o desenvolvimento do MDH.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2020/2)

Partindo do princípio de que professores não podem ser vistos apenas como meros transmissores ou instrutores de conteúdo, ao se pensar em uma proposta metodológica para contribuir de forma significativa na prática pedagógica dos educadores, optou-se por seguir dois eixos articuladores: a de concepção dialética, na qual se pretende analisar o processo de ensino-aprendizagem e das práticas sociais da língua e dos letramentos e multiletramentos.

Essas atividades têm por base o conhecimento da escrita e da oralidade, sem deixar de considerar os interesses políticos, econômicos culturais e as relações sociais vivenciadas no contexto histórico atual, o formato de ensino híbrido, que, inclusive, de forma progressiva, pode

ser adotado pelas Instituições de ensino após o período de pandemia que vivenciamos. Estas, entre outras interferências, perpassam todo o processo educativo escolar numa perspectiva histórico-social.

Dessa maneira, como forma de possibilitar à escola as chances de propagação dos saberes, nos fundamentamos dos estudos de transposição didática dos conhecimentos de Chevallard (1991), buscamos apresentar aos estudantes os conteúdos construídos socialmente, com vistas ao seu desenvolvimento integral, de forma autônoma e reflexiva.

É imprescindível destacar que esse modelo didático não é um manual que, obrigatoriamente, deve ser seguido de maneira inflexível, ele é antes uma proposta adaptável que deve ser ajustada pelo professor e, sobretudo, inserida numa perspectiva social, dialógica, interacional e construtivista de educação, de acordo com o contexto e anseios de seu público-alvo.

A seguir apresentamos a tabela 1, com a síntese das atividades que realizamos desde o momento de preparação e levantamento de dados até a execução das atividades (etapas) de nossa Proposta Didática Híbrida (PDH), para a prática dos multiletramentos – gênero vídeo. O cronograma a seguir nos orientou durante a realização de toda pesquisa e escrita de dissertação e criação do Produto Educacional (PE) final:

Tabela 1 - Cronograma de atividades da pesquisa

ATIVIDADES	2020/2021														
	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J
Revisão de literatura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elaboração do Projeto	X														
Submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa	X														
Qualificação					X										
Elaboração da fundamentação teórica					X										
Ajuste metodológico da pesquisa					X										
Período de entrevistas e aplicação de questionário					X	X	X	X							
Coleta e análise de dados					X	X	X	X							
Realização de etapas SD					X	X	X	X	X	X	X	X			
Análise de dados e escrita da pesquisa					X	X	X	X	X	X	X	X			
Avaliação da SD pelos participantes												X			
Revisão e redação final da dissertação e do Produto Educacional									X	X	X	X	X	X	X
Defesa da dissertação														X	X
Entrega do Relatório Final da pesquisa ao CEP - IFTO														X	X

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2020/2)

Com isso, finalizamos este tópico do estudo que se propôs a apresentar as etapas de realização da pesquisa, sua tipologia, métodos explorados e instrumentos utilizados para a

geração dos dados, bem como os procedimentos adotados para a análise do material obtido.

A ideia inicial foi apresentar ao leitor o contexto privilegiado para a realização de nossas atividades de investigação, assim como os próprios participantes envolvidos. E, apresentamos, também, a metodologia teórico-didática que nos orientou para a construção do nosso produto educacional. O capítulo seguinte se refere às tratativas relacionadas aos resultados e discussões resultantes da análise que empreendemos em nosso estudo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo discorre sobre o trabalho analítico dos dados levantados, considerando a fundamentação teórico-metodológica que fundamentaram a consecução da pesquisa para a geração do produto educacional. A princípio, coloca-se em destaque a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), do Técnico em Agropecuária com foco nos objetivos da formação e no ementário da disciplina denominada “Redação de documentos técnicos e oratória”. Após isso, demos voz aos professores desse componente curricular, a fim de discutir o conteúdo proposto nas entrevistas realizadas com estes profissionais. Na sequência, procedemos do mesmo modo, dando voz, agora, aos alunos-participantes do estudo, conforme informações obtidas via questionário *online*. Com base no resultado, descrevemos o percurso do experimento didático-pedagógico para a geração do produto educacional, nossa proposta didática híbrida.

É salutar destacar que esse estudo foi efetuado em um momento de bastante desafios, principalmente, por se desenvolver frente ao recolhimento social, aqui, em especial, dos sujeitos que compõem as esferas educativas de ensino, como das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, face a uma pandemia de alcance mundial. Por outro lado, oportunizou-nos a implementação das diferentes possibilidades de reflexão acerca do ensino e da aprendizagem em EPT.

E no que se refere a importância dada a esta pesquisa, optamos por trabalhar a linguagem associada às práticas dos multiletramentos dentro dos moldes vygotskianos, a relação intrínseca entre a internalização do conhecimento advindas das interações entre os saberes e as pessoas, mas que, quando mediadas pela intencionalidade educativa do professor, por exemplo, contribuem para uma aprendizagem mais significativa e autônoma dos alunos.

4.1 DOS OBJETIVOS DA FORMAÇÃO AO EMENTÁRIO DA DISCIPLINA REDAÇÃO DE DOCUMENTOS TÉCNICOS E ORATÓRIA

Nesta direção, buscamos refletir e analisar uma das propostas curriculares desencadeadas no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO, aqui caracterizada pelo Projeto Pedagógico de um dos cursos de técnico em agropecuária concomitante ao Ensino Médio. Para a análise, delimitamos nosso foco de atenção aos objetivos propostos para a formação deste profissional e o perfil de atuação almejado. Dessa forma, o Quadro nº. 4 apresenta os objetivos do PPC que, nestes moldes, possui vigência desde o ano de 2017.

Quadro 4 – Objetivos da formação do técnico de nível médio em agropecuária

Objetivos da formação profissional	Perfil de atuação: Técnico de empresas rurais, empreendedor de planejamento, execução e condução de projetos voltados para agricultura e zootecnia, resolução de problemas em contextos profissionais “de forma cidadã e em equipe”
	Objetivo geral: Formar profissionais técnicos de nível médio habilitados
	Objetivos específicos: Oportunizar educação permanente, requalificação do profissional em planejamento, execução, acompanhamento, fiscalização, administração de etapas e projetos agropecuários em propriedades rurais, elaboração de programas preventivos de sanitização na produção animal e vegetal, realização de medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais; pôr à disposição da sociedade profissionais conscientes de suas responsabilidades; integrar ensino e trabalho com vistas a melhores condições para a vida produtiva moderna, oferta de formação qualificada destinada a programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa; projetar e aplicar inovações nos processos de produção agropecuária, monitoramento e gestão de empreendimentos; profissionalização rápida para atividades específicas e delimitadas no mundo do trabalho.

Fonte: Adaptado do PPC Técnico em Agropecuária (BRASIL, 2017).

Notadamente, os objetivos da formação e futura atuação do técnico em agropecuária apresentam forte preocupação para as questões da formação profissional dos estudantes. Os objetivos se direcionam para a formação de profissionais que saibam trabalhar em equipe e se tornem providos de conhecimentos técnicos que os possibilitem trabalhar em “propriedades rurais” ou atuar como “administradores ou colaboradores” ou, ainda, junto a “empresas como empreendedores”. Além disso, o perfil de atuação almejado requer “habilidades” para implementar, acompanhar e fiscalizar atividades de cunho inovador em que se exige um domínio razoável de novas tecnologias.

Todavia, para se alcançar os objetivos curriculares delineados, apenas as vertentes do ensino de cunho técnico e profissionalizante não dão conta de atender as expectativas do mundo para o trabalho contemporâneo que, por sua vez, exige, além dos conhecimentos e aptidões de suas áreas de atuação específica, também, as capacidades de organização, iniciativa, trabalho

em equipe, dentre outras, consideradas de suma importância.

O percurso realizado neste momento do estudo nos possibilitou refletir e discutir teoricamente sobre a atual proposta curricular do referido curso em sua modalidade concomitante à etapa do ensino médio, partindo da análise feita sobre a organização curricular da disciplina supracitada. Além do mais, porque vivenciamos tempos de acentuadas mudanças nas esferas política, histórica, social e cultural, sobretudo as advindas das reformas educacionais que refletem diretamente sobre a aplicação do currículo de escolas e demais instituições formais de ensino.

Para subsidiar a análise aqui proposta apresentamos o quadro nº. 5, que trata dos conteúdos priorizados na ementa da disciplina “Redação de documentos técnicos e oratória”, do curso técnico em agropecuária, apresentado de acordo com a Resolução CONSUP Nº/2017/CONSUP/IFTO, conforme visualizamos logo abaixo:

Quadro 5 – Ementa da disciplina Redação de Documentos Técnicos e Oratória

Prática de elaboração de documentos técnicos; O método e produção de conhecimento; Prática de produção de respostas discursivas a questões de interpretação de textos argumentativos; Estrutura e apresentação de seminários; Estratégias de leitura visando à compreensão e análise crítica; Prática de leitura e análise de textos argumentativos acadêmicos e não acadêmicos;

Temas transversais

Fonte: PPC Técnico em Agropecuária Concomitante ao Ensino Médio (BRASIL, 2017)

Com base na Resolução do CONSUP Nº. /2017/CONSUP/IFTO verificamos que a ementa dessa disciplina está estruturada em 83,33 horas por semestre, de forma que os conteúdos dispostos nela, abarcam, prioritariamente, as práticas de linguagem para a leitura, compreensão crítica e produção de textos escritos. Esta constatação é identificada na proposição de “textos argumentativos acadêmicos e não acadêmicos” e “documentos técnicos”. Dessa maneira, podemos identificar uma evidência maior às práticas de produção escrita, em detrimento das práticas em prol dos saberes de oratória que, por vezes, é materializado na forma do estudo e apresentação de seminários.

Com base nas ponderações vygotskianas (1991, 2001), acerca da importância das interações languageiras que ocorrem em meio às ações de convívio entre os sujeitos, bem como encontramos em Bakhtin (2011, 2014), em comparação a análise trazida no Quadro nº. 4 que trata dos objetivos da formação profissional, destinados a formação do técnico em agropecuária, aquelas não corroboram para um modelo educacional mais integral, como nos foi apresentado nos aportes teóricos encontrados em Moura, Filho & Silva (2015), Ramos (2007), Ciavatta

(2011), por exemplo.

Por conseguinte, com o propósito de entender melhor o contexto de atuação docente, onde suas práticas se desdobram, demos vozes aos professores que ministram o componente curricular em análise, cujos indícios nos permitiram a análise mais profícua do objeto estudado.

4.2 DANDO VOZ AOS DOCENTES DA DISCIPLINA DE REDAÇÃO DE DOCUMENTOS TÉCNICOS E ORATÓRIA

Conforme apresentamos anteriormente, na parte metodológica desta dissertação, para análise de conteúdo das entrevistas, sintetizamos os relatos dos três professores participantes da pesquisa, doravante denominados de **Professor da Disciplina 1, 2 e 3**, respectivamente - (PD1), (PD2) e (PD3), nas seguintes categorias: Organização curricular, Inquietações do ensino remoto, Limitações na disciplina, Desafios do ensino, Problemas de aprendizagem e Recursos didáticos. Por conseguinte, procedemos à representação dessa análise mediante a sistematização dos enunciados, conforme quadro a seguir:

Quadro 6 - Perspectivas, inquietações e limitações para o ensino de oratória - PD1

PD1	
	Unidades enunciativas de análise
Organização curricular	(1) a ementa é suficiente e possibilita trabalho abrangente, flexível nas práticas de ensino e permite fazer adaptações; (2) a disciplina permite formação de cidadãos empreendedores, motiva os estudantes a se posicionarem e comunicarem criticamente, transformar suas realidades, seus projetos profissionais de forma consciente; (3) no ensino presencial ou remoto a utilização dos computadores, nos laboratórios de informática do Campus, é uma forma de promover o letramento digital dos alunos;
Inquietações do ensino remoto	(4) como implementar, avaliar e mensurar conquistas de aprendizagem; (5) para adaptar os conteúdos da ementa, a carga horária é insuficiente; (6) qual o tipo de material didático mais adequado às aspirações dos estudantes e que desperte o interesse deles; (7) como relacionar saberes de linguagem com a formação profissional; (8) o problema não está na modalidade de ensino a distância ou presencial, mas na compreensão dos alunos sobre o sentido do conteúdo ensinado
Limitações na disciplina	(9) a carga horária da disciplina não possibilita trabalhar completamente os conteúdos e as habilidades previstos no ementário; (10) para a escrita, a carga horária permite o ensino de interpretação, produção, coesão, coerência; (11) para o ensino da oratória, ou seja, a oralidade, trabalha-se a noção de apresentação de seminários.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, com base nos dados gerados (2020/2)

Conforme observamos em tela, o PD1 (professor regente da disciplina em análise, com formação em Letras Língua Portuguesa/Inglesa) considera a organização curricular “suficiente”. Ademais, aponta para uma perspectiva bastante otimista acerca dos conteúdos trabalhados durante a disciplina ao afirmar que a formação é abrangente, pois possibilita o “empreendimento de negócios” a “motivação”, a “transformação” de realidades, inclusive a apropriação de uma “comunicação crítica”.

Ainda, tendo em vista as transformações ocorridas, especialmente nos últimos tempos, como a ocasionada por uma pandemia, e a consequente transição do modelo de ensino presencial para o remoto, o PD1 enxerga a utilização dos laboratórios de informática, uma estratégia eficaz no sentido de promover o letramento digital dos estudantes, como nos é revelado nas unidades 1, 2 e 3 do quadro nº. 6.

Com base nisso, trazemos para essa análise as assertivas defendidas por Sacristán (2000) ao afirmar que currículo é o instrumento que prescreve os rumos do ensino, por isso damos ao currículo a necessária importância inclusive porque muito se tem discutido, também, sobre a importância dos imperativos contextuais, isto é, da própria cultura estudantil/escolar e suas particularidades socioculturais, como fatores que influenciam fortemente esse processo.

Os enunciados 4, 5, 6 e 8 reforçam a ideia de uma problemática já existente, mas que se agravou com as novas exigências ocasionadas pelo atual cenário de pandemia da COVID-19. Em consequência desse agravante, contextualizações e adequações contínuas devem ser realizadas, no que tange aos modos e procedimentos de ensinar os conteúdos previstos na organização curricular. Para o PD1 essas inquietações são fruto da incapacidade cognitiva de assimilação dos saberes de linguagem pelos estudantes.

Por outro lado, PD1 manifesta algumas de suas limitações no ensino dos conteúdos, tal como definir quais os procedimentos avaliativos são mais adequados ao avanço das aprendizagens dos alunos. Ainda, como “adaptar” os conhecimentos curriculares (do ementário) para a realidade prática escolar, bem como na escolha do material didático que desperte o interesse e consequente aprendizagem dos alunos.

A seguir, no quadro nº. 7, apresentamos a visão obtida pelo PD1 acerca dos desafios durante as atividades de ensino e problemas da aprendizagem dos alunos:

Quadro 7 - Dos desafios do ensino de oratória aos problemas de aprendizagem - PD1

PD1		
Desafios do ensino	Escrita	(1) falta de conceitos básicos do Português pelos alunos; (2) o uso do <i>WhatsApp</i> interfere na elaboração escrita formal dos alunos; (3) ensinar uso de resumos, sínteses etc., de forma linear; (4) muitos desafios de compreensão dos sentidos do texto pelos alunos;
	Oralidade	(5) trabalho centralizado na prática da apresentação de seminários; (6) tentativas de articulação e debates com exposição de ideias;
Problemas de aprendizagem	Escrita	(7) os alunos têm muita resistência ao escrever; (8) defasagem nas práticas da escrita; (9) problemas de ortografia; (10) falta de concentração nas atividades de ensino remoto;
	Oralidade	(11) carga horária não permite trabalho abrangente e há resistência dos estudantes à apresentação de seminários, timidez; (12) receiam cometer “possíveis” erros diante dos colegas e professor; (13) ficam apreensivos por estarem sendo avaliados; (14) falta domínio e decoram o conteúdo; (15) excessiva leitura durante as apresentações orais.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, com base nos dados gerados (2020/2)

Aqui, podemos observar, especialmente de acordo com os enunciados 1, 2, 3 e 4 que os desafios descritos pelo PD1 giram em torno dos agravantes que, na sua opinião, afetam a aprendizagem da escrita correta por parte dos estudantes. Fatores como o excessivo uso das redes sociais, mais especificamente, do *WhatsApp*, conforme apresenta o enunciado 2, implicam na falta de saberes basilares do Português pelos alunos. A preocupação do PD1 também se volta para a necessidade de que seus alunos aprendam o uso dos gêneros “síntese e resumos” e consequentemente a devida interpretação desses textos, sejam de autoria própria ou não. Por fim, o PD1 revela que a preferência dos estudantes pelo uso constante das mídias e redes sociais, tal como o *WhatsApp*, tem afetado negativamente a aprendizagem dos estudantes no quesito de formalidade da escrita.

Com base nessas ponderações, de que as redes sociais, de alguma forma, geram déficit na aprendizagem dos estudantes, precisamos considerar as percepções Gramscianas sobre educação, quando ressalta umas das importantes funções da escola que é a de, transcendendo seus muros, poder acolher as diversidades culturais presentes no mundo dos estudantes. Dessa forma, o desarranjo entre os saberes da vida e os saberes escolares acarretam as diferentes

formas de crise nos processos formativos do ensino e da aprendizagem. Tal descompasso pode ser retomado à medida que os saberes de mundo do estudante são contemplados durante as discussões curriculares, de forma a incentivar a participação ativa deste na escola, ou seja, a escola interligada à vida (GRAMSCI, 2004, p. 45).

A interação entre tais saberes se somam e se potencializam consoante os aportes delineados na obra de Freire (1989) e Vygotsky (2001), além disso, é preciso considerar que a linguagem se apresenta na diversidade de culturas Bakhtin (2014).

Sobre os desafios no ensino da oralidade, o PD1 descreve que as limitações com a carga horária impedem um trabalho mais abrangente neste sentido (de acordo com a unidade 11, quadro 7), com isso, durante o trabalho de ensino para o desenvolvimento da oralidade dos estudantes o PD1 promove a realização de “apresentação de seminários” e “debates”, como apresentados nos enunciados 5 e 6. Estas constatações revelam a distância existente entre as proposições contidas nos objetivos da formação profissional (quadro nº. 4). De acordo com Chevallard (1991, p. 16) a escola, por exemplo, deve exercer “a vigilância epistemológica”, isto é, ensinar de forma contextualizada, de maneira a evitar a fragmentação e descontextualização dos eventos de ensino e aprendizagem.

No que tange a categoria dos problemas de aprendizagem, as unidades 7, 8, 9 e 10 nos revelam que o público discente possui dificuldades de entendimento dos construtos necessários à aprendizagem da escrita formal no ensino presencial e remoto. A análise realizada até então nos revela a necessidade de se rever a maneira como esse público discente é apresentado ao uso e observância dos modelos e gêneros textuais contemplados em âmbito profissional, que é a esfera de atuação privilegiada neste caso, e que, segundo Bakhtin (2011), os gêneros textuais deverão servir de modelos para agir socialmente e, igualmente, um fomento para a produção discursiva de outros textos. O que por sua vez pode auxiliar o aluno na superação de sua resistência no momento da produção dos discursos de sua língua materna. Tal resistência é também ratificada nos segmentos de 11 a 15 na categoria dos problemas implicando a produção do discurso oral. Assim, os termos “a timidez”, os “possíveis erros”, “ficam apreensivos”, “decoram o conteúdo” para as “apresentações orais” demarcam os impasses que cerceiam a motivação da aprendizagem do grupo estudantil.

O ensino da oratória se pauta na prática do letramento vernacular valorizando-se os modos de escrever e de falar em conformidade com as normas formais de uso da linguagem centradas no exercício da profissão. Segundo Gramsci (2004), Ramos (2010) e Moura (2012) é preciso articular aos eixos estruturantes do currículo os saberes necessários à vida e às profissões com vistas a uma formação do técnico de nível médio preparando-o para os desafios

da imprevisibilidade dos fatos sociopolíticos e culturais, bem como das demandas do mundo do trabalho. Nesse cenário, urge a apropriação da linguagem e sua integração/atualização curricular.

O quadro a seguir revela-nos as percepções de PD2, professor auxiliar da disciplina de Redação de documentos técnicos e oratória, que possui formação na área de Ciências Agrícolas. Aqui sintetizamos as perspectivas, inquietações e limitações apresentadas através da fala desse profissional. Vejamos:

Quadro 8 - Perspectivas, inquietações e limitações para o ensino de oratória - PD2

PD2	
	Unidades enunciativas de análise
Organização curricular	(1) os objetivos do PPC atendem ao perfil do mercado de trabalho, uma vez que se trata de um curso profissionalizante; (2) a ementa é adequada, mas são feitas adaptações; (3) necessidade de ensino da informática básica durante a disciplina; (4) foram feitas modificações na ementa para atender a necessidade do público discente do Campus; (5) o motivo das modificações foi a melhora da oralidade e expressão dos alunos (6) é uma das disciplinas que possui mais carga horária no curso (5 horas semanais) (7) considera a carga horaria insuficiente
Limitações na disciplina	(8) um semestre é pouco para atingir os objetivos propostos na ementa (9) as atividades de oralidade, como apresentação de seminários, também são desenvolvidas nas demais disciplinas (10) os alunos têm dificuldades na aprendizagem dos conteúdos (11) as maiores dificuldades são: expressar o pensamento (escrito e oral) e fazer uma análise crítica sobre algum assunto.
Recursos didáticos	(12) utiliza-se material próprio e material pronto (retirado da internet); (13) são feitas observações (diagnóstico) não formais sobre o nível de aprendizagem de cada turma; (14) uso de textos técnicos de agropecuária, produção prática de geleia etc., e produção de relatórios pelos alunos; (15) uso do laboratório de informática (computador) para a escrita, digitação e produção de material para a apresentação de seminários; (16) uso de vídeos (dicas de apresentação de seminários e conduta em entrevistas de emprego, vestimentas etc.); (17) não há dificuldades na preparação do material didático; (18) é priorizada a apresentação de seminários aliada à produção de <i>powerpoint</i> .

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, com base nos dados gerados (2020/2)

Esta análise possibilitou-nos conhecer as perspectivas, inquietações e limitações para o ensino de oratória sob a ótica do PD2. No que corresponde à análise curricular, segundo enunciado 1, o PD2 considera os objetivos da formação profissional expostos no PPC como

suficientes, uma vez que atendem “as demandas do mercado de trabalho”. O PD2 considera o conteúdo proposto na ementa da disciplina “adequada” (enunciado nº 2), contudo, conforme 2 a 6, revela-nos que são necessárias adaptações com vistas às necessidades reais dos estudantes como a “de melhora na expressão oral” (este dado reafirma nosso problema de estudo), além disso a “falta de conceitos básicos de informática”, são entraves na rotina escolar dos alunos e salienta que a disciplina é uma das que possui maior carga horária, embora considere insuficiente para o necessário trabalho de oratória.

Com base nas assertivas acima, entendemos que a “melhora de expressão oral” e a “falta de conceitos básicos de informática” caracterizam limitações durante as atividades da disciplina e uma lacuna na organização curricular do curso. Com isso, rememoramos as contribuições de Zani & Dolz (2019) de que a dificuldade encontrada pela escola, por exemplo, será transformar as novas tecnologias em objeto favorável ao ensino-aprendizagem, para além de sua utilidade instrumental. Esta ideia deve estar aliada a uma proposta de formação Politécnica com vistas a uma Educação Integral dos estudantes em EPT, de acordo com os aportes teóricos encontrados em Moura, Filho e Silva (2015), de forma a concretização de objetivos de uma formação mais ampla e emancipadora dos estudantes.

Podemos observar, então, que há falhas na proposição da ementa que está em vigência, uma vez que alguns conteúdos que são desenvolvidos durante a rotina de aulas não são contemplados no currículo (ementa) da Instituição, como notamos no enunciado 3. A interpretação dos dados revelam que a proposta de ementa anterior não sofreu adaptações necessárias ao ponto de incluir as necessidades reais de seu público-alvo e revela-nos uma sobrecarga de conteúdos em seu bojo que não são postas em execução durante os eventos de ensino-aprendizagem, dando vazão ao que expõe o PD2, conforme enunciado nº 8.

As limitações na execução da disciplina revelam que, vista a impossibilidade de se trabalhar todos os conteúdos previstos no ementário, enunciado nº 8, o PD2 reporta ao trabalho realizado pelos outros professores durante o desenvolvimento dos outros componentes curriculares, com relação ao ensino da oralidade, quando nas apresentações de seminários, enunciado nº 9. O PD2 afirma que as maiores dificuldades de aprendizagem estão ligadas a aquisição e aperfeiçoamento da linguagem “escrita e oral”, bem como a concretização do “pensamento crítico” por parte de seu público estudantil do técnico de nível médio.

Dessa forma, com o intuito de conhecer quais os materiais didáticos privilegiados durante a prática docente pelo PD2 chamaram-nos a atenção o fato de PD2 afirmar utilizar-se da estratégia de “observação diagnóstica”, enunciado nº 13, porém sem o fazer de maneira formal ou utilizando-se de registros e instrumentos para tal, ou seja, uma observação informal.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a Sequência Didática é um instrumento metodológico interessante e eficaz pois pode ajudar os alunos na melhora de suas práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis, com base na aprendizagem de gêneros orais e escritos. Contudo, observa-se que os gêneros textuais-escritos estão postos em destaque, tanto para a produção de suporte nas apresentações de seminários como para o registro de atividades realizadas no decorrer das aulas (escrita de relatórios etc.), onde por vezes, são elaborados nas aulas ocorridas no laboratório de informática (enunciados 14 a 18).

O quadro 9, a seguir, possibilitou-nos refletir acerca das percepções do PD3 relativas ao ensino-aprendizagem da oralidade, como observamos logo abaixo:

Quadro 9 - Perspectivas, inquietações e limitações para o ensino de oratória - PD3

PD3	
	Unidades enunciativas de análise
Organização curricular	(1) os objetivos do PPC são amplos e adequados, atendem ao perfil de mercado (2) a ementa é boa, mas deveria abranger mais a informática (3) a carga horária está boa (4) os conteúdos de oratória precisam estar mais claros no PPC, a atual forma está camuflada
Limitações na disciplina	(5) pouca noção da área de computação (6) dificuldades na apresentação de seminários e escrita de relatórios técnicos (7) estudantes possuem medo, vergonha (8) e trazem dificuldades de escrita, leitura e na prática da interpretação
Recursos didáticos	(9) utiliza-se principalmente o computador (10) textos retirados da internet (11) aplicativos: <i>Word</i> e <i>Excel</i> (12) geralmente adapta-se o material pronto (13) desafio em transformar a linguagem do material em uma linguagem mais compreensível aos alunos

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, com base nos dados gerados (2020/2)

Nesta análise, damos destaque para as pautas dos enunciados 1 a 13, que tem por base as perspectivas, inquietações e limitações de PD3 (professor auxiliar da disciplina, com formação em Ciências Agrárias). Com isso, partimos das proposições feitas por este profissional, acerca da organização curricular do CTA e da ementa da disciplina em análise, onde, inicialmente, constatamos que, seguindo um parâmetro de concordância entre os outros dois professores entrevistados (PD1 e PD2), da mesma forma, o PD3 enxerga os objetivos propostos no PPC como “adequados” e “amplos”, considerando as necessidades mercantis do atual sistema de produção moderno (enunciado 1). Da mesma forma, conforme enunciado nº. 2, o docente aponta para a necessidade de ensinar aos estudantes os conceitos básicos da

informática visto a defasagem do público estudantil perante esse campo do saber, embora haja a ausência desse elemento no currículo expresso. Ainda, o PD3 salienta (no enunciado 4) que os saberes para o desenvolvimento da oratória não estão explícitos no ementário, de forma que não estão claros os seus objetivos de ensino-aprendizagem, o que os torna, por isso, “camuflados” no documento curricular da disciplina.

Sobre as limitações encontradas no desenvolvimento da disciplina, o PD3 discorre que os maiores entraves partem das dificuldades apresentadas pelo público estudantil, conforme verificamos nos enunciados de 5 a 8. Durante os enunciados de 9 a 12 verificamos que há o pouco domínio dos programas e sistemas básicos da computação e/ou informática, já que boa parte dos documentos técnicos e relatórios solicitados durante a disciplina devem ser construídos com o auxílio do computador no laboratório de informática; O “medo”, “vergonha” e a falta de domínio na produção “escrita e oralizada” compõem as maiores limitações discentes, enfrentadas por PD3 durante os eventos de ensino remoto e presencial.

Interessante destacar que, no que diz respeito ao processo de transposição didática dos conhecimentos, conforme encontramos destaque em Chevallard (1991), o PD3 aponta para a dificuldade de transpor a linguagem do material encontrado em meio digital em uma linguagem compreensível à linguagem dos estudantes (enunciado 13), o que reforça a singularidade levantada nos estudos de Chevallard, sobre a TD, bem como a necessidade de contextualização e adequação da ementa. E, assim como destaca Ramos e Ciavatta (2011), com base na proposta de formação humana Integral para a EPT, o currículo deve abranger as principais dimensões da vida dos sujeitos participantes desse processo, a saber: o trabalho, a Ciência e a Cultura, de forma à transformação do senso comum para o de base crítico-analítica perante nosso complexo e rigoroso processo de produção capitalista.

O quadro 10, abrange a sistematização dos enunciados de fala tanto de PD2 como de PD3, acerca dos maiores desafios vivenciados no ensino da oratória, lado a lado aos maiores problemas de aprendizagem considerados pelos docentes. O quadro foi sistematizado com base nas entrevistas à PD2 e PD3.

Quadro 10 - Dos desafios no ensino da oratória aos problemas de aprendizagem - PD2 e PD3

PD2 e PD3		
Desafios no ensino	Oralidade	(1) um semestre é pouco para se alcançar os objetivos desejados (2) dicas de postura profissional ou em entrevistas
	Escrita	(3) lidar com as dificuldades de informática básica dos alunos, como ao usar e escrever através do <i>Word</i> , por exemplo

Problemas de aprendizagem	Oralidade	(4) dificuldades em expressar o pensamento (5) condição de vulnerabilidade ao falar em público (6) vergonha, medo (7) se posicionar criticamente acerca de algum assunto
	Escrita	(8) dificuldades na construção de resumos, relatórios (9) pouca habilidade de leitura e interpretação (10) não conseguem expressar suas ideias ao escreverem (11) possuem limitações na prática da informática básica

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, com base nos dados gerados (2020/2)

A análise realizada com base nos enunciados do quadro 10, revelaram os desafios do ensino aos problemas de aprendizagem durante os eventos linguageiros na disciplina de Redação de Documentos Técnicos e Oratória. Dessa forma, agrupamos as principais constatações relacionadas ao desenvolvimento da oralidade e da escrita, na perspectiva de PD2 e PD3, a exemplo do que realizamos anteriormente em entrevista à PD1.

No interior do quadro 10, os segmentos de 1 a 3 tratam dos desafios no ensino que, em comum, os professores auxiliares da disciplina possuem, com base no desenvolvimento da oralidade e da escrita. A análise de conteúdo realizada mediante entrevista a PD2 e PD3 revelaram que as maiores problemáticas giram em torno dos seguintes questionamentos: como lidar com a falta de conceitos básicos dos alunos acerca do trabalho com as novas tecnologias? Como trabalhar aspectos da oralidade com foco na atuação para o trabalho e consequentemente para a vida? E, sobretudo, como contemplar todos esses conhecimentos no ementário? Estas foram as maiores problemáticas encontradas nas vozes de PD2 e PD3 quanto aos desafios no ensino da oralidade e da escrita.

Quanto aos problemas de aprendizagem da oralidade pelos estudantes, conforme os seguimentos 4 a 7, os professores destacam o possível fato dos estudantes se encontrarem em situação de “vulnerabilidade” em frente aos colegas e professores, apresentando “timidez, medo e vergonha” de cometer ocasionais “erros” durante as atividades de seminários. Nos enunciados de 8 a 11 são reafirmadas as problemáticas discutidas anteriormente, com relação aos problemas de aprendizagem na escrita de textos, resumos e relatórios, o que denota a falta de interesse dos discentes pelos gêneros textuais e orais comumente trabalhados durante a disciplina.

Se considerarmos os princípios de autogestão da aprendizagem e as capacidades de trabalho com base no imaginário dos estudantes, consoante o que Riffel (2017) abordou em seus estudos, os estudantes do contexto estudado possuem baixo nível de autonomia perante sua aprendizagem. Com base no esquema de construção da autonomia em Freire (1989) estes

estudantes possuem baixo nível de participação durante as aulas uma vez que o "direito de exercer a fala" não é prática de motivação nos estudos para os estudantes do CTA e, se não falam e não se expressam, o professor não consegue escutá-los a ponto de entender em qual zona de desenvolvimento real esse grupo de alunos se encontra e muito menos contribuir de forma mais assertiva para o processo de transformação cognitiva e social desses sujeitos (VYGOTSKI, 2001).

Dessa forma, concluímos que, assim como Dolz (1994), o ponto de partida para a solução desse agravante é contribuir para níveis significativos de maestria na prática da linguagem dos estudantes, promovendo situações de comunicação durante os eventos de ensino e aprendizagem, que, neste caso, reclama também pela implicação das novas tecnologias como objetos úteis e favoráveis à prática educativa, ou seja, do próprio multiletramento na escola, concepção salientada por Rojo et al. (2013; 2015; 2019).

Com isso, neste tópico discutimos sobre os diálogos estabelecidos com as professoras participantes da pesquisa, com foco nas questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem dos saberes da disciplina de Redação de documentos técnicos e oratória. O próximo tópico enseja sobre as verbalizações dos discentes participantes deste estudo.

4.3 DANDO VOZ AOS DISCENTES DA APRENDIZAGEM DE ORATÓRIA

Durante essa etapa nos propomos a analisar os enunciados contidos nas vozes dos estudantes-participantes desta pesquisa. Devido às limitações que o distanciamento social nos impôs, optamos pelo estudo de análise por amostragem, em que os estudantes foram convidados mediante aceite expresso em registro de TCLE e TALE.

Obtivemos o aceite de um percentual significativo de estudantes-participantes, oriundos dos 1º, 2º e 3º períodos letivos, matriculados no semestre de 2020/2, no Campus avançado de Pedro Afonso-To. Os alunos se encontraram vinculados as modalidades concomitante e subsequente ao ensino médio, de forma que pudéssemos realizar a análise com base numa amostragem fidedigna que, de fato, refletisse e expressasse a realidade do público em estudo.

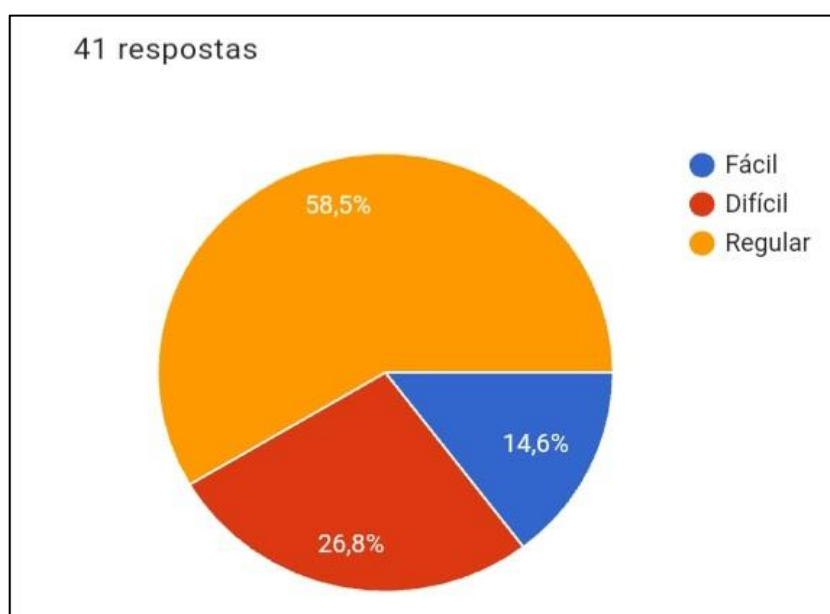
O instrumento privilegiado para a coleta e geração desses dados foi o questionário construído no *Google Forms*. Com isso, obtivemos o retorno de 41 respondentes/estudantes, que aceitaram participar desta pesquisa.

Os dados apresentados a seguir, refletem as considerações feitas pelos estudantes sobre

a aprendizagem da linguagem e da oratória, fundamentada na experiência obtida com o desenvolvimento da disciplina “Redação de documentos técnicos e oratória”, componente curricular estudado durante o 1º período do CTA.

A estrutura da análise a seguir está disposta de acordo com a seguinte dinâmica: apresentação da pergunta-título do gráfico aliada a discussão dos dados gerados.

Gráfico 01- O que acha das atividades em que você precisa fazer uma apresentação e falar diante de seus colegas, professores e em público?



Fonte: Pesquisa acadêmica (2020/2)

Dentre os 41 participantes que responderam a esta pergunta, apenas seis dos entrevistados, que corresponde a 14,6% do gráfico, consideram "fácil" realizar uma apresentação e falar em público, como para seus colegas e professores.

A maior parcela, vinte e quatro estudantes, equivalente a 58,5 %, considera uma atividade “regular”, em que este último dado nos revela uma possível variação de sensações durante diferentes usos da fala: ora a sensação de falar em público se torna mais difícil, ora mais tranquila.

Dessa forma, os aportes encontrados em Marcuschi (2007), Kleiman (2005) e Soares (2009) nos confirmam que as variantes existentes nas relações entre oralidade e letramento, pelo fato de fazerem o constante uso da fala, se adequam às situações de uso conforme as necessidades de seus discursos e contextos reais. O fato é que o ambiente escolar, com base nos dados obtidos, se torna um lugar de formalidades e maior rigidez quando o assunto é falar, apresentar ou comunicar alguma coisa ou assunto. Por outro lado, existem os espaços (fora da

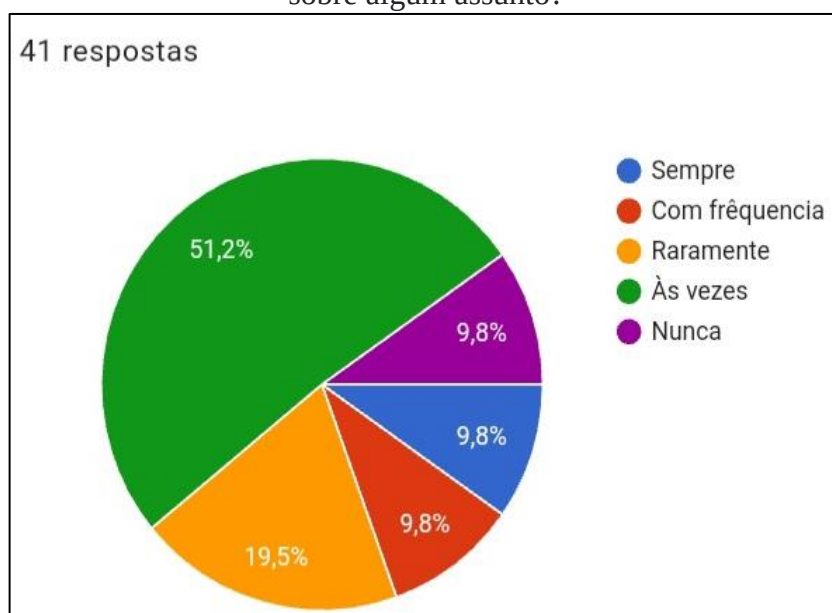
escola) em que esses mesmos sujeitos se utilizam da comunicação de forma mais espontânea e despreocupada.

Ou seja, ao serem questionados como se sentem ao falar em público e ao realizarem uma apresentação, a maior parte dos estudantes denotam apresentar sensações diferentes conforme as regras e/ou normas de cada evento comunicacional. É como constatado por Zani & Dolz (2019, p. 231) “que o contexto de produção ao qual os alunos são submetidos influencia a organização de suas apresentações”.

O percentual de 26,8%, onze estudantes, experimentam uma sensação "difícil" ao terem que participar de situações como essa na escola. Estes últimos revelaram uma aparente fragilidade aos serem provocados a exporem seus conhecimentos oralmente, possivelmente durante os eventos de apresentação de seminários na escola. Dessa forma, trabalhar os letramentos na escola de EPT é condição necessária para a formação humana integral desses sujeitos. Ademais, conforme Freire (1989), a fala, nas mais diferentes formas de representação, é condição “*sine qua non*” aos eventos de aprendizagem e de transformação social.

Nota-se que a linguagem se desenvolve nas práticas de convívio sociais dos sujeitos, embora o que percebemos aqui é que a escola assume papel mais expressivo na formação do sujeito letrado, ou seja, é o lugar onde são desafiados a exercerem suas práticas discursivas da fala de forma gradativa e sistematizada. O letramento espontâneo é exercido de forma mais corriqueira em ambientes não-formais, conforme verificamos também no gráfico seguinte.

Gráfico 02 - Você participa de situações, fora da escola, em que necessita falar e argumentar sobre algum assunto?



Fonte: Pesquisa acadêmica (2020/2)

De forma bem similar à questão anterior, perguntamos com qual frequência os participantes necessitavam falar e argumentar sobre algum assunto, dessa vez, mudando o enfoque dos contextos: quando fora da escola. Interessante observar que apenas quatro participantes (9,8%) enxergam a sua participação nos eventos de fala e argumentação em contextos não-escolares, já, de maneira contrária, quatro outros estudantes afirmaram “nunca” possuírem a necessidade de falar e argumentar em público e fora da escola. Estes últimos, possivelmente, são aqueles com rótulos de “timidez”, “introspecção” e até mesmo “desinteresse” durante as aulas.

Esses dados corroboram para as constatações encontradas em Freire (1989) e Rojo (2019) da estreita relação entre as práticas de linguagem vivenciadas por determinados grupos de pessoas quando a própria realidade está refletida em aspectos da cultura local, afinal, os novos letramentos possuem natureza multiculturalista e estes precisam se encontrar com as formas de letramento que são privilegiadas pela academia, esta última, em sua essência, é vista como mais formal e rebuscada.

O dinamismo desta interação ou a falta dela, apresentado durante as atividades escolares, dão indícios das possíveis relações que poderão existir entre estudante, professor e conhecimento durante os eventos de ensino-aprendizagem, Chevallard (1991).

Dessa maneira, 51,2% dos participantes compreendem que “às vezes” necessitam falar e argumentar sobre algum assunto fora da escola. A concepção trazida pelos estudantes está muito relacionada à necessidade de construção da autonomia que os mesmos possuem. A este respeito Freire (1989) e Riffel (2017) trazem contribuições de que as capacidades de fala e escuta devem corroborar para o ato da investigação e reflexão por parte dos sujeitos (idas e vindas que resultam em transformação do pensamento). O autogerenciamento e a assimilação desse processo, possibilitam a solidez da autonomia durante o percurso escolar, ao passo que a falta desses ingredientes impõe entraves à aprendizagem.

Pergunta 03: “Como você se sente quando tem que falar em público?”

Quadro 11 - Sensações no uso da oralidade

AS SENSações VARIAM ENTRE OS NÍVEIS DA FALA EM:	
a) MENOR segurança	b) MAIOR segurança
1.Nervoso	18.Não tenho problemas em falar em público
2.Envergonhado	19.Bem, entre colegas!
3.Nervosa com frio na barriga	20.Nervoso, mas eu sempre respiro profundo e relaxo

4.Tímida	21.Às vezes calmo e nervoso
5.Muito ruim eu tenho vergonha	22.Quando não estudo, não me sinto muito seguro, e fico nervoso
6.Fico muito nervosa, às vezes até esqueço o que vou falar.	23.Um pouco nervoso, o nervosismo sempre acompanha com a vergonha quando a missão é ter que falar em público, mas nada do que uma boa relaxada e uma boa desenvoltura no assunto proposto não resolva
7.Sinto muito nervosismo, medo, timidez e muita vergonha	24.Bem
8.Ansioso, com medo de gaguejar ou esquecer o que eu estou dizendo	25.Antes de falar em público eu fico nervosa, mas quando estou executando não fico tão nervosa.
9.Vergonha demais	26.Dependendo do assunto me sinto bem.
10.Eu sinto muita vergonha, fico nervosa, e me dá vontade de chorar. Esqueço as palavras	27.Tem vezes ansioso
11.Me sinto preso	28.Segura se eu estiver me preparado bem antes.
12.Ansioso, com vergonha	29.Um pouco nervoso
13.Muito nervosa, tenho muita vergonha de falar em público, sinto muito medo da professora não gostar da minha apresentação, medo de errar as palavras e etc...	30.Não muito confortável
14.Me sinto nervosa!	31.Às vezes eu fico nervoso
15.Nervoso	32.Tenho um pouco de vergonha
16.Nervosa	33.Bom, me sinto confortável até porque não tenho muita dificuldade de falar em público.
17.Eu me sinto nervoso	

Fonte: Pesquisa acadêmica (2020/2)

Com base na pergunta 3, elaboramos o quadro acima sobre o qual podemos identificar nos enunciados de 1 a 17 a constatação de índices mais baixos de autonomia quando os estudantes se utilizam da fala em ambientes públicos e, por outro lado, indícios de maior segurança nos registros 18 a 33.

Para a interpretação deste tópico de análise nos reportamos às assertivas levantadas por Dolz (1994) de que o nível de funcionamento da fala em situações de comunicação representa, em grande parte, a condição em que se encontra o desenvolvimento da autonomia do estudante. Com base nisso e sob a amostragem do público estudado, o currículo prático (PPC e ementa) não são suficientes para a melhora e funcionamento da linguagem escrita, mas principalmente oralizada dos estudantes da EPT. Estes, em sua grande maioria, não possuem um nível de autonomia significativo perante as diferentes situações de determinação social aos quais precisam participar.

Por isso a importância de se trabalhar os gêneros orais na escola. A própria BNCC

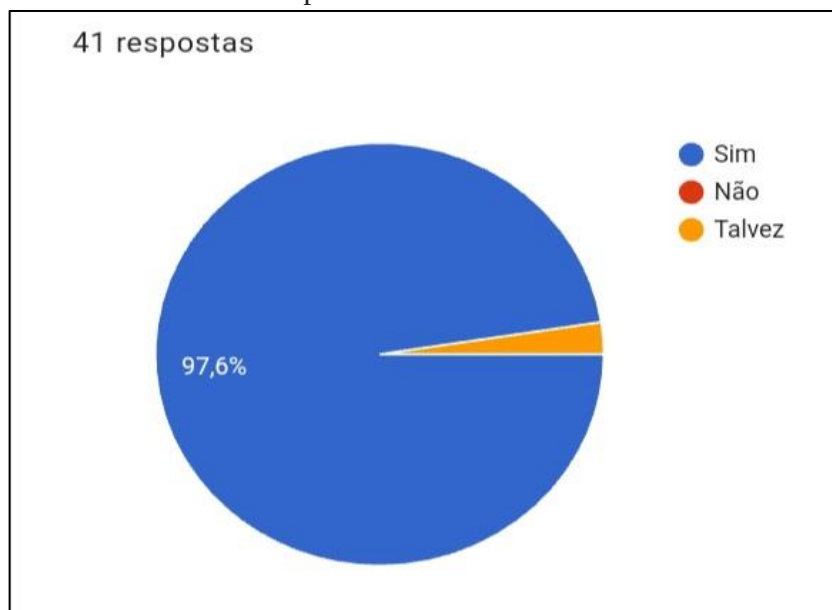
(2017) preconiza o ensino por meio dos gêneros orais, devido a sua importância em diferentes práticas sociais de comunicação e por estar articuladas ao vasto mundo das tecnologias digitais de interesse e alcance dos estudantes. Essa ideia se origina da concepção do termo “multiletramento” que, em poucas palavras, conforme apresenta Rojo (2017), significa o próprio “letramento da atualidade”.

Há, portanto, a necessidade de mobilização das diferentes capacidades de linguagem dos estudantes, pois o exercício da oralidade em eventos de comunicação, também, envolve a capacidade multimodal da linguagem, isto é, a própria capacidade humana de leitura e interpretação do que é ouvido e visto.

Os estudos de Dolz & Zani (2019) revelam importantes constatações acerca do trabalho didático com os gêneros orais na escola dando-nos o entendimento de que não basta apenas inserir um gênero oral mediante a utilização de um instrumento audiovisual, por exemplo, durante a realização das atividades escolares, como o vídeo, o Webinar, os podcasts, dentre outros, mas é necessário transpor didaticamente esses saberes, Chevallard (1991). Será imprescindível “levantar as principais características e as dimensões ensináveis do texto, ou seja, elaborar o modelo didático do gênero” (ZANI & DOLZ, 2019, p. 231), quer seja ele oral ou escrito.

Com isso, retomamos a constatação levantada no início do tópico de análise destes dados, a de que as práticas curriculares para o desenvolvimento da oralidade dos estudantes, que estão sendo priorizadas em contexto de ensino da EPT, não são suficientes para a construção da autonomia e aperfeiçoamento da linguagem durante os eventos de aprendizagem do técnico de nível médio em agropecuária, ademais, porque concordamos com Zani & Dolz (2019, p. 231) sobre a afirmação de que “o contexto de produção ao qual os alunos são submetidos influencia a organização de suas apresentações”.

Gráfico 3 - Você acredita que as atividades escolares em que precisa falar e se expressar em público pode influenciar o seu futuro profissional?



Fonte: Pesquisa acadêmica (2020/2)

Como verificamos no gráfico acima, 97,6% dos estudantes, 40, entre os que participaram, enxergam a influência destas atividades (de fala e expressão) na atuação de seu futuro como profissional no mercado de trabalho. Dessa forma, há implícita a noção de que esses saberes são requisitados no mundo das profissões, embora ainda não haja domínio entre o público estudantil da pesquisa.

Podemos retomar o conceito de "práticas letradas" encontrado em Kleiman (2005), onde temos como exemplo os povos "ágrafos" representados pelas culturas que não possuíam um sistema de língua escrita para seus registros e que por isso desconheciam a sua importância e função de uso. Atualmente, nos deparamos com um público alfabetizado que, embora reconheça a importância da utilização desses saberes durante suas atividades diárias e escolares, bem como para a concorrência do mercado de trabalho, ainda assim não conseguem fazer o uso eficaz de suas capacidades de linguagem para tal.

Como já sabemos, a alfabetização repercute no letramento dos sujeitos, no entanto, o letramento é mais amplo e requer a mobilização de vários saberes e capacidades. Isto porque as práticas de letramento são altamente colaborativas, aspecto esse menos presente no ato de alfabetizar, por exemplo.

Por outro lado, os próprios objetivos para o ensino e aprendizagem profissional reclamam por essa premissa, a de uma formação mais abrangente e integral dos sujeitos.

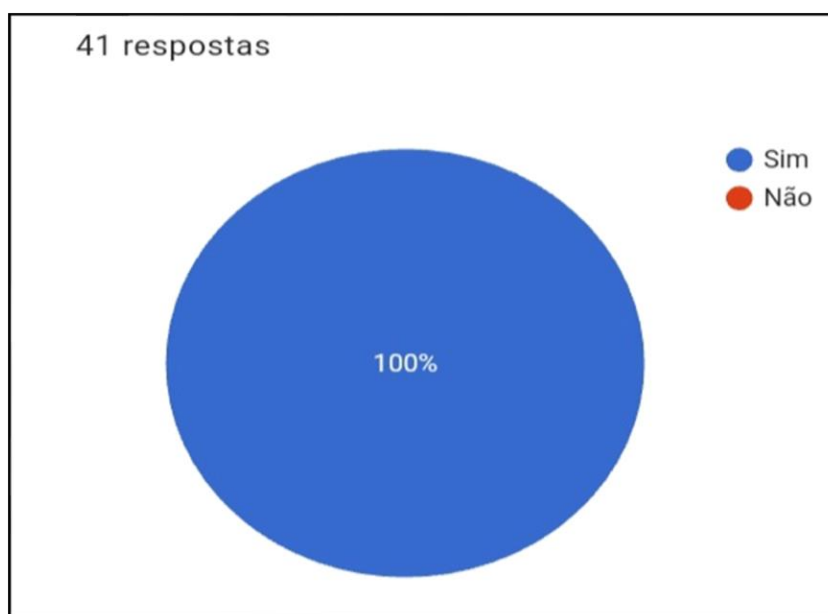
Com base nos dados obtidos podemos perceber que é praticamente unânime a

importância do falar e se expressar bem quando em situações de trabalho, afinal, o mundo das profissões atualmente tem sido cada vez mais competitivo, desigual e cheio de contradições.

Com base em Ramos e Ciavatta (2007; 2011), cabe à escola, especialmente a de Educação Profissional e Tecnológica, contribuir para desmistificar a concepção centralizadora de uma formação apenas para a prática instrumentalizada do trabalho, caso contrário, esses sujeitos não serão capazes de romper com a dualidade estrutural advinda do sistema de produção moderno, tão pouco se preparar para nele inserir-se e atuar de forma consciente, responsável e ética.

Para tanto, entendemos que a escola pode colaborar de forma mais sólida perante a realidade de seus estudantes, uma vez que, já temos consciência de que o ser humano é, por natureza “um ser simbólico, ser de linguagem e de comunicação” (SANTAELLA, 2001, s/p). Contudo, há espaços de comunicação ainda não dominados pelos sujeitos da escola e que precisam ser explorados mediante a potencialização da oralidade desses sujeitos.

Gráfico 4 - Para você, saber falar em público o ajudará a ser selecionado em uma vaga para estágio ou uma vaga para trabalho?



Fonte: Pesquisa acadêmica (2020/2)

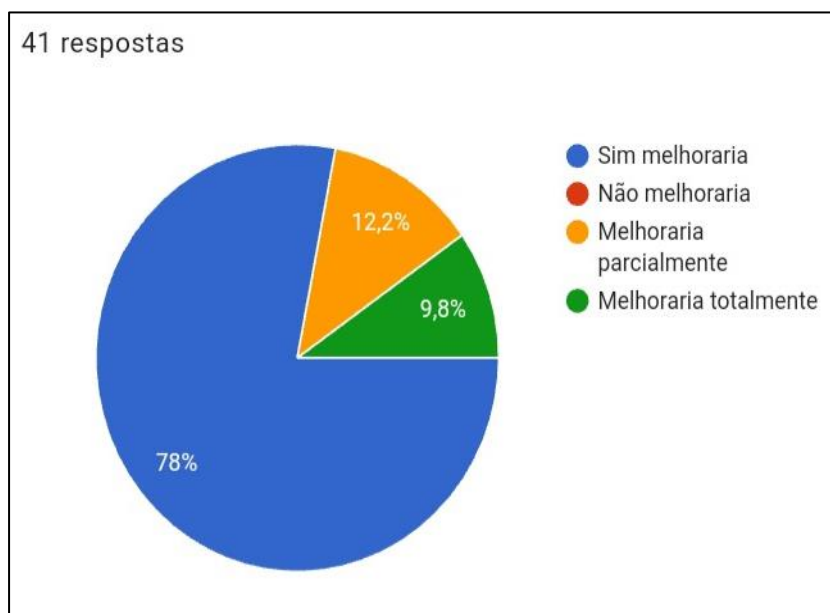
Notamos que a preocupação em participar do mercado de trabalho é altamente visada durante a preparação profissional na EPT, conforme nos revela a amostra do público pesquisado. Por isso, chamamos a atenção para a ideia de trabalho como princípio educativo, que advém do princípio de escola unitária, tal como Gramsci (2004) defendia, onde não se separa a importância do pensar e do fazer fundamentado no sentido ontológico da existência

humana.

Nessa perspectiva, a escola deve assumir a função primordial de contra-hegemonia e não instrumentalização do ensino ao possibilitar aos seus estudantes verem além do que é mostrado e posto em uma sociedade de modelo fortemente capitalista e fragmentado.

As práticas escolares não podem se restringir à mera reprodução do modelo de sociedade dominante, devem, antes, promover a reflexão e a superação destas contradições, Ramos (2007). Sobretudo, romper com a noção de uma formação para a atuação exclusivamente "pragmática" de trabalho, de forma a ofertar oportunidades de formação mais amplas, e oportunizar aos estudantes a realização de diferentes escolhas para a sua atuação no mundo.

Gráfico 5 - Na sua opinião, praticar a leitura e a escrita com frequência melhoraria a sua capacidade de falar em público?



Fonte: Pesquisa acadêmica (2020/2)

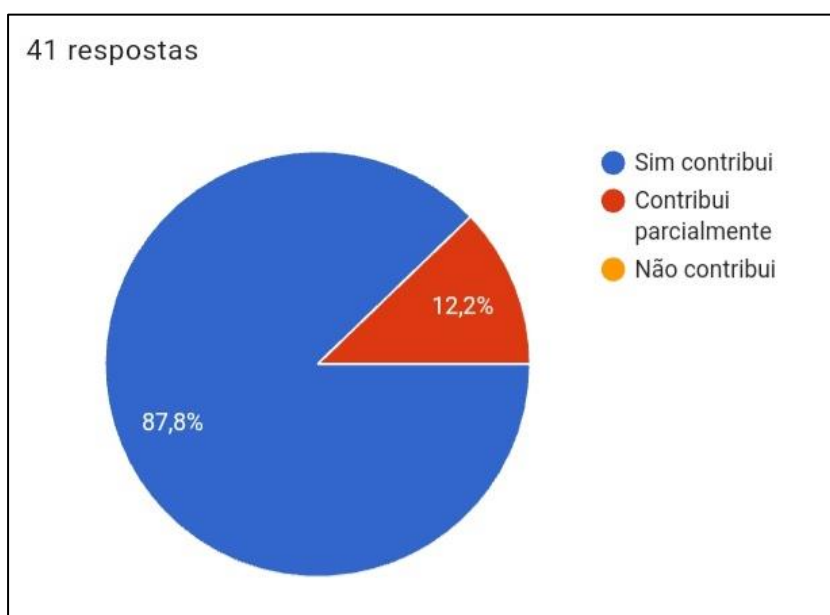
Perguntados sobre a influência da prática constante da leitura e da escrita ao falar em público, apenas quatro participantes, que corresponde a 9,8%, responderam que sim, “melhoraria totalmente” sua capacidade de falar em público. Ficou nítido que, uma boa parcela dos estudantes reconhece a importância de saber se comunicar e falar bem em público, inclusive para concorrer a uma vaga de emprego e se desenvolver no mercado de trabalho, no entanto, percebemos que “ler” e “escrever” não estão no topo das preferências para a parcela de participantes da pesquisa. Inclusive, as análises anteriores revelaram que leitura e escrita estão fortemente associadas ao uso formal da língua e à aprendizagem de regras gramaticais pelos

estudantes desse contexto de ensino.

Com base nessas constatações percebemos que o trabalho com a linguagem oral e a prática dos letramentos em EPT, com vistas a uma formação de caráter emancipador e integral, compreendem os aspectos sociais que atendem tanto o mundo do trabalho como as outras práticas cotidianas de comunicação dos estudantes, pois os novos letramentos presumem a interação entre diferentes modalidades da língua.

Cinco participantes, 12,2%, responderam que “melhoraria parcialmente”, e trinta e dois estudantes pesquisados, 78%, afirmaram que “sim melhoraria”. Com isso, especialmente na escola de EPT, o currículo deve estar permeado das práticas dos letramentos no sentido de despertar o estudante para uma formação plena, de forma a contribuir com a formação cidadã e sua inserção na cultura letrada de diferentes níveis e esferas, ocasião esta que boa parte se encontra distante. E a respeito disso, também podemos verificar no gráfico a seguir mediante os dados apresentados.

Gráfico 6 - Você acha que as atividades desenvolvidas durante a disciplina de Redação de Documentos Técnicos e Oratória" contribuem para você escrever e falar com mais segurança?



Fonte: Pesquisa acadêmica (2020/2)

Baseado na pergunta do gráfico acima, podemos ver que apenas cinco participantes, 12,2%, consideram que a disciplina de Redação de Documentos Técnicos e Oratória “contribui parcialmente” para a melhora da fala e da escrita.

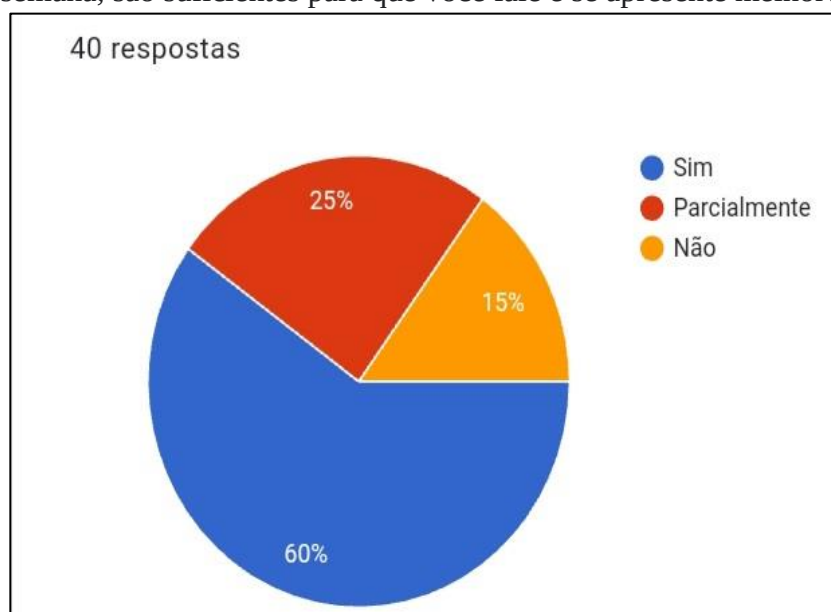
Sua grande maioria, 87,8%, afirma que “sim contribui” para que se fale e escreva com mais segurança. Por outro lado, o cruzamento dos dados de análise em sua totalidade nos mostra

baixos níveis de autonomia e desenvolvimento da fala e escrita por parte dos estudantes, uma vez que estes não demonstram gradativos níveis de assimilação do objetivo de ensino.

Com isso, os aportes Freireanos (1989) nos revelam que a escola deve servir como instrumento de ressignificação dos saberes, com vistas a sua dialogicidade para com a realidade de seus estudantes.

Ademais, como instrumento de luta, resistência e transformação ao inserir o aluno em práticas sociais de leitura e escrita, mas sobretudo de contemplação de suas realidades e práticas num movimento dialógico com suas experiências de mundo, a objetivar a reflexão e o diálogo junto aos saberes da escola.

Gráfico 7 - Para você, as aulas de Redação de Documentos Técnicos e Oratória, dois dias por semana, são suficientes para que você fale e se apresente melhor?



Fonte: Pesquisa acadêmica (2020/2)

Os participantes se mostraram divididos quando questionados se a carga horária semanal da disciplina (duas vezes por semana) era sim suficiente ou não para se atingir os objetivos de aprendizagem sobre a melhora da fala e da escrita.

De acordo com o gráfico 7, pode ser observado que seis pessoas, 15%, entendem que “não” é suficiente. Os 25%, que equivalem a dez estudantes, consideram que é “parcialmente” e os outros 60%, que são vinte e quatro dos participantes, demonstraram que “sim” é suficiente.

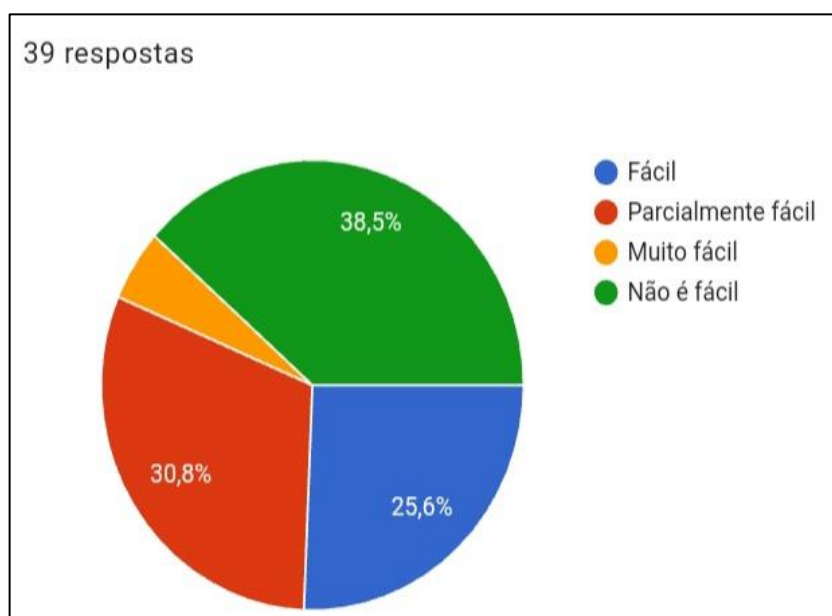
Dessa maneira, é entendido que, para uma parcela da amostra estudada, as atividades contempladas durante a disciplina, ainda deixam lacunas na aprendizagem, levando em consideração que aprender é um direito de todos, sobretudo para a aquisição e desenvolvimento

da linguagem sob a perspectiva de prática dos letramentos. Assim, é preciso refletir sobre as práticas de letramento que estão sendo difundidas ou não no contexto de EPT.

Em comparação com os dados obtidos anteriormente, com a entrevista realizada a PD1, PD2 e PD3, conseguimos rememorar que o quesito da carga horaria é questionado por ser considerada insuficiente para o pleno desenvolvimento das atividades necessárias no ensino da oratória, por exemplo.

Por isso, reafirmamos a noção levantada por Ramos & Ciavatta (2011) de que o currículo da escola, aqui de EPT, precisa ser atualizado, com vistas as necessidades reais de seus estudantes e com o objetivo de contemplar os saberes da profissão e os da formação geral. Sobretudo, a oralidade e a oratória precisam receber uma atenção maior nas construções curriculares, mediante o trabalho gradativo no ensino dos gêneros textuais (escritos e orais) nas diferentes composições curriculares de base integrada, Schneuwly e Dolz (2004).

Gráfico 8 - Qual grau de facilidade você possui ao falar e apresentar seus trabalhos escolares?



Fonte: Pesquisa acadêmica (2020/2)

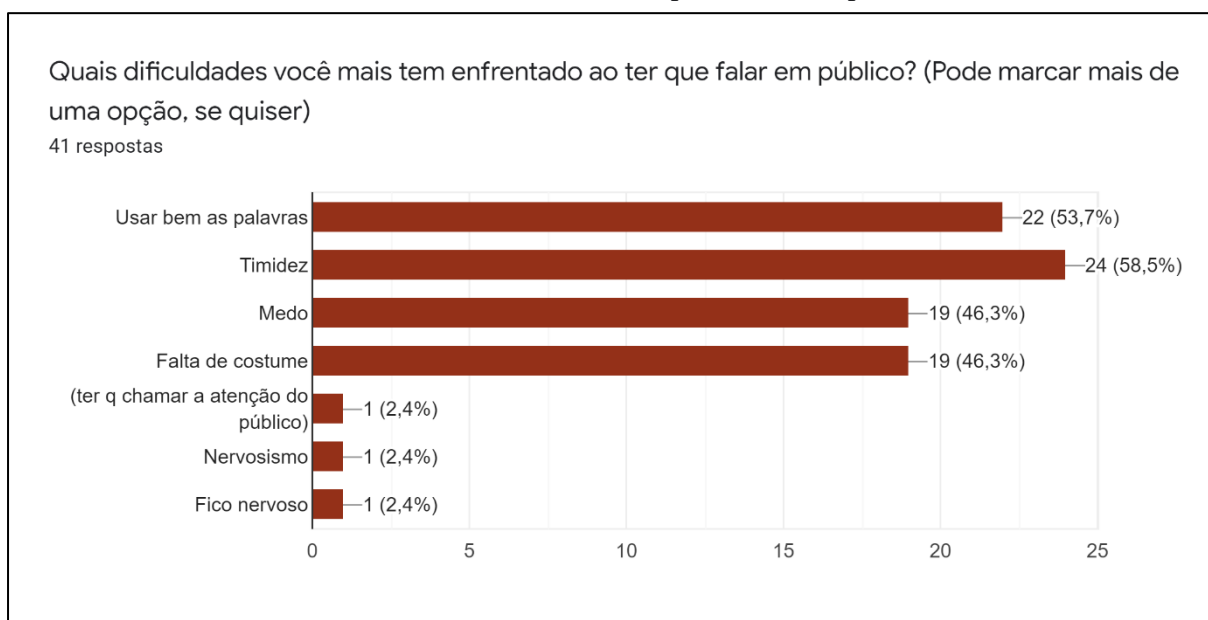
Quando perguntados sobre qual o grau de facilidade que possuem ao ter que falar e apresentar seus trabalhos escolares, apenas dois participantes que são os 5,1% do gráfico afirmaram ser uma atividade “muito fácil”. Por outro lado, quinze estudantes, 38,5%, consideram que “não é fácil” executar estas atividades. Os dados demonstram que, embora as práticas de letramento tenham como essência seus atos colaborativos, tal como ocorre fora da escola cotidianamente, o contexto estudado nos revela a eminência de situações em que a fala

se sustenta no domínio de textos e na escrita de relatórios, para, só depois, culminar na apresentação de seminários. Estes índices se aproximam mais do letramento tradicional que, por sua vez, se distancia cada vez mais das práticas sociais e das condições de vida real dos alunos.

As atividades que objetivam o letramento estudantil devem, antes de tudo, priorizar atitudes colaborativas em que todos possam mobilizar seus diferentes saberes no intuito de se alcançar os objetivos de aprendizagem previstos para a realização da disciplina. Com base em Soares e Kleiman (2005; 2009) os “eventos de letramento” ocorrem à medida que os estudantes são motivados a mobilizarem o uso da fala, com base na leitura da escrita, mas participando coletivamente e interagindo por meio de atividades que reflitam as ações de suas próprias vidas junto aos novos saberes adquiridos. Possibilidades estas podem tornar os deveres escolares não mais fáceis, porém naturalmente mais fluidos e significativos para professor e estudante.

Constatadas a existência de dificuldades apresentadas pelos estudantes, para o desenvolvimento da fala, também elaboramos a seguinte pergunta no intuito de entender quais seriam os maiores agravantes.

Gráfico 9 - Dificuldades para falar em público



Fonte: Pesquisa acadêmica (2020/2)

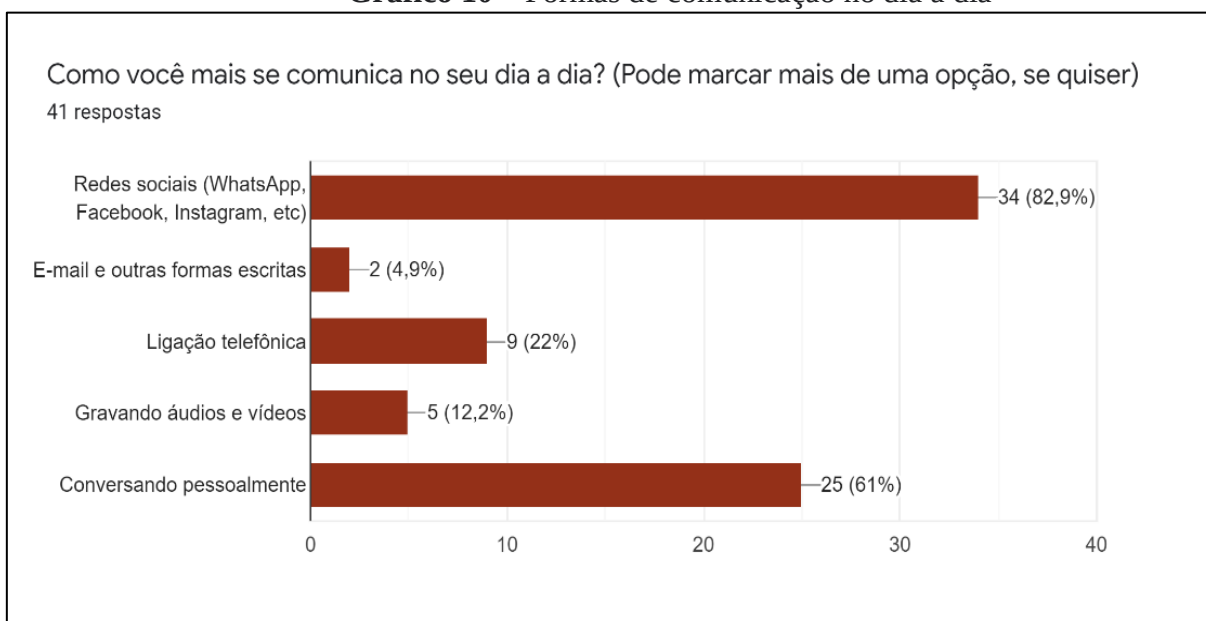
Nota-se aqui que as maiores preocupações dos estudantes giram em torno das sensações de “timidez”, “medo” e principalmente pela preocupação em “usar bem as palavras”. Entendemos que os eventos de ensino contribuíram para essa percepção, com base na análise de fala do PD1, por exemplo. “Problemas na escrita”, “erros na ortografia” e “excessivo uso do

WhatsApp" na visão do professor, exprimem a necessidade de um trabalho mais intensivo com a escrita, ortografia e formalidade da língua o que consequentemente reflete na própria percepção dos estudantes quando questionados quais suas necessidades.

Com isso, os estudantes-participantes da pesquisa demonstram maior preocupação com o uso formal da linguagem oral. Os dados indicam que a concepção trazida pelos estudantes, acerca dos exercícios de oratória na escola, se resume na aplicação de normas e rigidez no uso das palavras, quando na apresentação de seminários, principalmente.

Com o objetivo de conhecer melhor a concepção do público, sobre o exercício da linguagem e oratória em eventos de comunicação, também realizamos a seguinte pergunta:

Gráfico 10 – Formas de comunicação no dia a dia



Fonte: Pesquisa acadêmica (2020/2)

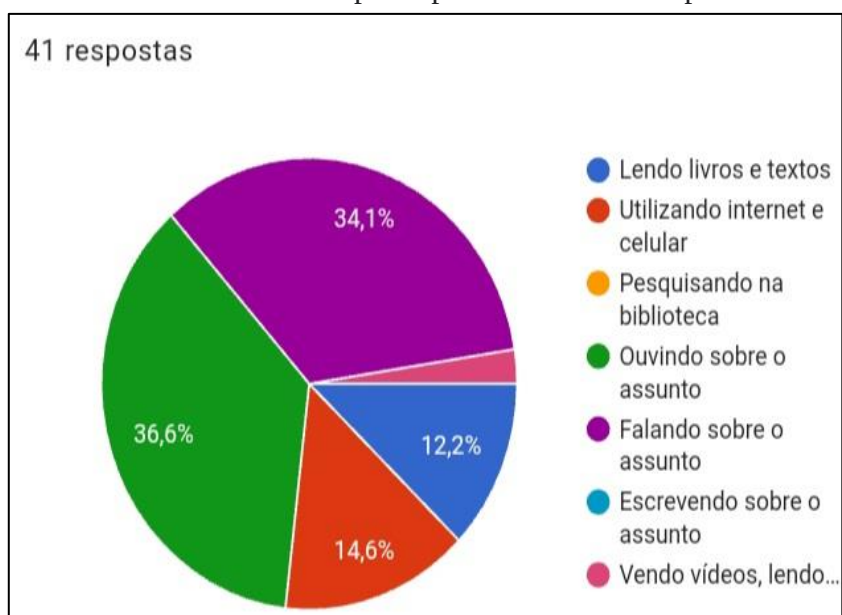
As informações acima denotam a importância das TIC nos eventos de comunicação das pessoas, neste caso, dos estudantes do CTA. Destacamos a informação de que trinta e quatro participantes escolheram a opção “Redes sociais (*WhatsApp, Facebook, Instagram, etc*)”, o que equivale a 82,9% dos que responderam a esta pesquisa, como um meio de comunicação intenso utilizado por eles.

Rojo (2013; 2019) é uma das estudiosas que defendem a premissa de que a escola é uma “agência de letramentos” e que pode/deve dialogar também com as linguagens contemporâneas. Freire (1989) também destacou isso ao afirmar que, a partir do reconhecimento de seu estado e condição, o sujeito poderá transcender seus horizontes de mundo com vistas a sua transformação. Isso porque durante as práticas de letramento na escola

os estudantes são apresentados aos novos saberes a partir da leitura de seu próprio mundo. É preciso primeiro reconhecer-se para poder diferenciar dos demais.

Subentende-se que nossos estudantes falam mais e até melhor, quando estão fora da escola, pois vinte e cinco dos participantes, 61%, responderam que se comunicam melhor “conversando pessoalmente”. Há, portanto, um distanciamento de realidades que nos é revelado na execução do currículo e que tem se agravado durante esse formato de ensino remoto ou híbrido.

Gráfico 11 - Para se expressar melhor, de forma autônoma e confiante, de que forma se sente mais à vontade para aprender? Dê a sua opinião.



Fonte: Pesquisa acadêmica (2020/2)

Notamos aqui a informação de que apenas cinco dos participantes, 12,2%, consideram a leitura de livros e textos um exercício significativo de aprendizagem para melhora da expressão. Denota-se também que apenas seis participantes, 14,6%, não enxergam a “utilização de internet e celular” um hábito confortável e eficaz para se aprender. Consideramos estes resultados bastante pertinentes uma vez que esta pesquisa foi realizada perante um contexto de pandemia onde os estudantes em questão vivenciavam um processo de ensino e aprendizagem remoto, por meio de aulas a distância (muitos estudantes precisam utilizar o celular para estudar, devido a falta de um computador em casa).

Os resultados quantitativos mais expressivos do gráfico demonstram que a melhor maneira para aprender a se expressar, sob a ótica dos entrevistados é “ouvindo sobre o assunto” e “falando sobre o assunto”, conforme demonstram os índices do gráfico 11. Essa última informação confirma os aportes vygotskianos de desenvolvimento da aprendizagem uma vez

que a linguagem constitui a própria essência humana e cerne de nossas práticas sociais (VIGOTSKY, 2000; BAKHTIN, 2011, 2014). Para Vygotsky (1991, 2000), o desenvolvimento da aprendizagem (mental) se dá processualmente e de maneira intersíquica, isto é, os primeiros progressos ocorrem de fora para dentro, durante as relações estabelecidas com as outras pessoas que nos cercam, com a nossa cultura e demais vínculos de sociabilidade existenciais. Com base nisso é que os dados representados no gráfico acima nos indicam que as formas de aprendizagem privilegiadas pelos estudantes são “ouvindo” e “falando” sobre algum assunto.

5. DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA HÍBRIDA - PDH

Neste capítulo, apresentamos a proposta e estrutura de atividades que compõem a nossa SD, na qual optamos por chamar de “Proposta Didática Híbrida - PDH”, uma vez que, nossa estrutura de atividades objetiva auxiliar o trabalho do professor, especialmente de EPT, articulada à base técnica de nível médio, de maneira alternativa e/ou complementar ao alcance de seus propósitos educativos escolares, para fins de desenvolvimento da oralidade autônoma de seus estudantes. Dolz & Schneuwly (2004, p. 45) lembram-nos que “a definição dos objetivos de uma sequência didática devia adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos nela engajados.

Com base no modelo metodológico de SD esboçado pelos autores de Genebra, entendemos perfeitamente que nossa proposta é válida e congruente para a aplicação dentro de diferentes componentes curriculares da EPT, não se restringindo apenas às disciplinas que abarquem os conteúdos de língua portuguesa. Caberá ao professor alinhar suas propostas, mediante orientações, conceitos e abordagens aqui trazidos e adequá-los às suas situações específicas de aprendizagem.

Nossa PDH se propôs a atender as necessidades de nosso público-alvo ora identificadas mediante instrumentos expostos na parte metodológica desta dissertação, aliados aos objetivos de nosso estudo. Assim, aprovou a nós a construção da PDH para uma intervenção em meio escolar, que visa o favorecimento e a promoção dos alunos ante as diferentes aspirações da comunicação, em que deverão se expor na vida e no mundo do trabalho.

Nossas atividades envolveram o trabalho pedagógico com o gênero digital vídeo para o alcance dos objetivos de ensino da oratória sob a ótica dos multiletramentos escolares, Rojo (2015).

O gênero “vídeo digital”, objeto de ensino da nossa PDH, oportunizou o favorecimento aos eventos de letramento na atualidade e, em conformidade com Dolz & Schneuwly (2004, p. 45), proporciona “aos alunos os instrumentos necessários para progredir”, e assim avançarem em suas capacidades de uso social da língua.

Desse modo, apresentamos, em seguida, as atividades desenvolvidas, os objetivos perseguidos e os materiais utilizados durante a aplicação da nossa proposta didática em seu contexto de realização, o Campus Avançado de Pedro Afonso do IFTO.

A seguir, colocamos em destaque os momentos de construção e realização da PDH, sua estrutura subdividida em etapas, as quais, para a escrita desta dissertação, vem acompanhada de comentários da pesquisadora.

5.1 TÍTULO: PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO HÍBRIDO “GÊNERO VÍDEO”

Ações desenvolvidas:

Apresentação da situação

(i) Apresentação da PDH aos estudantes

Professor (a), a primeira aula acontecerá no laboratório de informática⁴. Mas antes de iniciar o módulo de atividades, sugerimos que você apresente a situação de comunicação, de forma que os estudantes possam interagir com a proposta e a aplicabilidade do tema em estudo, levando-os a uma primeira reflexão e análise do que se pretende alcançar com a realização desta proposta de ensino.

(ii) Roda de Conversa Interativa:

A Roda de Conversa Interativa é uma metodologia alternativa para se realizar o primeiro momento de apresentação do trabalho pretendido, pois, muitos laboratórios de informática estão estruturados em fileiras horizontais, o que pode dificultar a interação entre estudantes e professores. A RC favorece ainda mais a participação dos envolvidos na construção dos discursos através de uma prática dialógica em torno da temática que está sendo trabalhada em ambiente escolar.

Objetivos específicos:

- Mapear os conhecimentos prévios dos participantes do estudo,
- Identificar seus conceitos sobre linguagem e comunicação oral formal/informal,
- Conversar sobre dificuldades e expressão oral

Comentário 1:

Neste primeiro momento iniciamos o desenvolvimento da SD, aqui intitulada de Proposta Didática. O cenário para a execução foi o do formato de ensino híbrido, já que o

⁴ Caso a Instituição escolar não disponha de computadores suficientes para toda a classe ou até mesmo não possua um laboratório de informática, a atividade poderá ser realizada em casa mesmo, conforme as orientações repassadas pelo professor (a), o que não interfere no alcance dos objetivos de aprendizagem.

Campus em que realizamos essas atividades estava ofertando o atendimento escolar presencial e remoto (caso o estudante manifestasse seu interesse e necessidade na oferta presencial) em alguns momentos específicos.

A execução das atividades teve início no mês de novembro do ano de dois mil e vinte (2020), (no formato de ensino presencial). O Campus contava com laboratórios de informática e equipamentos suficientes para a utilização pela classe. Com isso, as etapas I) e II) da PDH aconteceram no laboratório de informática do Campus Avançado de Pedro Afonso no IFTO.

Como as aulas estavam acontecendo de forma presencial e também remota, disponibilizamos dois vídeos para que houvesse a introdução dos estudantes ao tema. Os vídeos e orientações iniciais foram postados no grupo do *WhatsApp* da turma do 1º período do CTA para que eles assistissem antes das aulas no laboratório.

Materiais utilizados:

Vídeos informativos do *Youtube* sobre comunicação oral:

Vídeo 1 - Você quer falar melhor?



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=l9E01fQ5dC4> . Acesso em 15/10/2020.

Vídeo 2 -

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=g38dC1bpS1U>. Acesso em 15/10/2020.

Comentário 2:

No laboratório de informática realizamos os seguintes passos: Apresentação da proposta de ensino e aprendizagem, roda de conversa sobre a temática “Linguagem formal e informal, seus usos e como o técnico em agropecuária pode apropriar-se delas”.

Como os dados que obtivemos previamente nos revelaram que o público-alvo possui déficit nas atividades que fazem uso da informática básica, os PD2 e PD3 propuseram a realização de atividade escrita com a utilização da ferramenta de escrita de texto do programa de computador (*Word*).

Neste 1º momento os estudantes foram orientados a redigirem um *e-mail* descrevendo “como e quando o técnico em agropecuária poderia fazer o uso formal e informal da língua”.

Durante a realização da atividade pudemos notar quão grande era a dificuldade dos estudantes no manuseio das ferramentas de escrita no computador (os PD2 e PD3 trabalharam desde as formas de formatação até o modo correto de enviar um *e-mail*). As produções se resumiram nos seguintes resultados, conforme revelam os dados abaixo.

E-mail n° 1:**Na sua opinião, como futuro técnico em agropecuária, quando usar a linguagem formal e quando usar a linguagem informal.**

A linguagem formal é obrigatório ser usada quando você for fazer uma apresentação de um seminário, gravação de um vídeo, cartas para pessoas nobres, em uma roda de conversa com as autoridades, políticas, palestra é essencial usar para o público-alvo entender sobre o assunto que está sendo abordado, ligação com um juiz ou uma pessoa de classe moderna, debate com pessoas modernas, legendas de fotos com as autoridades e a questão de trocas de mensagem são importantes também porque as vezes as autoridades não estão acostumado ter uma conversa informal.

A linguagem informal pode ser usada com as pessoas próximas pelo motivo de conviver com eles dia a dia essas pessoas são com os familiares, roda de conversa com os amigos, ligação com os parentes, trocas de mensagens com parentes e amigos, legendas de fotos com os amigos ou familiares

E-mail n° 2:**Na sua opinião, como futuro técnico em agropecuária, quando usar linguagem formal e quando usar a linguagem informal.**

Linguagem formal: na minha é opinião, e 'uma estrutura de palavras bem completas ,que você dever utilizar no seu cotidiano, poder se no seu local de serviço em locais de reuniões, podendo fazer parte na sua rotina ,também quando você se comunica por tipos de aplicativo como mail ,ou quando você dar início de uma conversa com uma pessoa que você não tenha muito intimidade ,isso que uma boa linguagem formal no cotidiano .

Linguagem informal : poder ser tipos de palavras, que você utiliza pra fala com seus colegas, dia a dia como usar gírias com seus colegas com seus pais, utilizando linguagem informal , podendo saber que você pode utiliza esse tipo de linguagem somente com pessoas bem próximas de você , nesse momento que a pessoas pode expressar essa linguagem informal , sendo assim você poder ser expressar com seus familiares com seus colegas .

E-mail nº 3:

**Na sua opinião, como futuro técnico em Agropecuária,
quando usar a linguagem informal.**

Usar a linguagem informal entre família ou entre amigos e colegas, o técnico em agropecuária as vezes precisa usar essa fala com alguém para ela entender a respeito do assunto ou explica determinadas palavras que os técnicos usam, como muitas palavras que são complicadas e tem seus significados. O técnico tem que adotar um tipo de linguagem, que identifica sua personalidade.

A linguagem formal é usada em falar com autoridades, com pessoas de grande nobreza. Eu acho que falar sempre formal seria o correto, mais como nossas regiões existem diferentes tipos de linguagem e a maioria da humanidade falam informal, isso vem desde sempre com a divisão de classe, em que há muito tempo nem todos tinham acesso ao estudo, hoje até que está fácil a aprender os diferentes tipos de linguagem com ajuda da tecnologia.

E-mail nº 4:

Atividade pratica

Aluno: C 

Na sua opinião , como futuro técnico em agropecuária , quando usar a linguagem formal e quando usar a linguagem informal .

Na minha opinião o técnico em agropecuária deve usar a linguagem formal em uma entrevista de emprego , em uma reunião importante com funcionários da fazenda ou com patrão , em um relatório sobre a fazenda ou então na apresentação de um projeto em publico. A linguagem informal pode ser usada no campo durante os serviços , na hora do almoço com os funcionários ou em conversas do dia a dia com qualquer pessoa na fazenda em que você trabalha . As linguagens formal e informal sempre vai depender da ocasião em que você se encontra a formal sempre é usada em ocasiões mais relevantes e a informal em situações do dia a dia isso e bem fácil basta só atenção na situação em que você se encontra geralmente usamos mais a linguagem formal para se comunicar falamos gírias entre outras coisas e a linguagem informal e melhor para se comunicar no dia a dia mais nas situações mais relevantes devemos usar sempre a linguagem informal.

E-mail nº 5:

Na sua opinião, como futuro técnico em agropecuária, quando usar a linguagem formal e quando usar a linguagem informal.

A linguagem formal é usada em ocasiões importante, por exemplo;

- Falar com uma autoridade
- Fazer parte de alguma palestra
- Em uma entrevista de emprego, e entre outros...

Já a linguagem informal é usada mais com pessoas próximas, por exemplo;

- Em um grupo de amigos
- Com colegas da escola
- Parentes, e entre outros...

Na minha opinião não existe jeito certo ou errado de falar, cada um tem o seu “jeitinho” de se expressar

Só observando o jeito de uma pessoa falar pode se saber um pouco sobre sua história, por exemplo, uma pessoa que fala informalmente pode ser uma pessoa que não teve um ensino bom, ou até não frequentou uma escola, pode ser por motivos financeiros ou outros..., já uma pessoa que fala formalmente pode se perceber que ela teve um ensino bom, ou a pessoa se esforçou bastante em seus estudos.

Comentário 3:

Como podemos notar, as questões de uso formal e informal da língua, sob a ótica dos estudantes⁵, estão muito atreladas aos eventos, contextos sociais e aos usos da fala e da escrita, sendo que a oralidade é mais comumente atrelada a eventos de informalidade, já, a escrita, aos de formalidade.

De acordo com o exposto nos *e-mails* de nº 1 a nº 4 a linguagem formal está sempre relacionada a eventos “estranhos” à realidade dos discentes ou quando se sentem apreensivos e desconfortáveis, como em apresentações de seminários na escola, conversa com autoridades ou alguém que considerem superior a eles, como o “chefe” no trabalho, um político, o próprio professor etc.

Interessante notar que na escrita do *e-mail* nº 3, o relato do estudante demonstra que a escolha entre o uso informal ou formal da língua se dá pela diferença de classes, onde a classe baixa é menos privilegiada por possuir apenas o domínio da linguagem informal devido sua pouca instrução escolar. Conclui ainda afirmando que, em sua opinião, a disseminação das

⁵ É válido destacar que a possibilidade de utilização da internet para realizar a pesquisa sobre o assunto proposto e a incidência de plágios é prática recorrente na maioria dos contextos escolares, embora, para a realização destas atividades, eles tenham sido alertados anteriormente sobre tal conduta, com isso é imprescindível que o professor (a) trabalhe bem essas questões com seus alunos.

tecnologias tem possibilitado maior acesso às classes mais pobres.

5.2 PRODUÇÃO INICIAL

Tema: Falando sobre Agropecuária no Brasil e sobre o Técnico em Agropecuária

Objetivos:

Suscitar a consciência do papel da formação técnica em Agropecuária
Despertar autonomia ao falar sobre atuação profissional em Agropecuária.

Materiais utilizados:

Vídeo 1: Agropecuária do Brasil

<https://www.youtube.com/watch?v=LBr2CStQGO4>

Vídeo 2: Quem é o Técnico em Agropecuária?

<https://www.youtube.com/watch?v=2P84BMCxJAs>

Atividades (online):

- (i) **problematização** mediante “**temas geradores**”, e que tenha ligação de sentido com a **vida real** dos estudantes e com os objetivos da formação profissional,
- (ii) Realização de “**roda de conversa**” (em formato digital), com mediação do professor (a),
- (iii) Atividades de escuta e produção com base nos conhecimentos já absorvidos nas discussões,

Proposta para a primeira produção:

Realização das etapas de pesquisa, elaboração de roteiro, pré-produção, gravação e edição de um vídeo (utilizando-se do aparelho celular para as gravações),

Atividade de produção (roteiro de perguntas): Após leitura do texto Economia do Tocantins disponível em <https://www.infoescola.com/economia/economia-do-tocantins/>. Grave com uso do celular, em dupla ou em trio, um vídeo discutindo o papel da Agropecuária na economia do Tocantins. Para guiar as discussões utilizem PowerPoint. Cada vídeo deve ter um título.

Comentário 4:

Visando promover o diálogo e o desenvolvimento da fala, o professor deverá propor situações de diálogo e debate de ideias sobre o assunto proposto, sempre que possível em formato de roda de conversa e promover os momentos de fala e escuta com os discentes.

Durante esta etapa de produção inicial associamos as produções em Power Point que os PD2 e PD3 já haviam trabalhado em aula e solicitado que os estudantes construíssem. Dessa forma, a etapa de gravação de um vídeo para a produção inicial foi realizada paralelamente à proposta de ensino e aprendizagem do Powerpoint (ferramenta de apresentação) no computador conforme verificamos nas imagens a seguir:

Figura 7 - Atividade da SD (estudante 1)



Fonte: Pesquisa acadêmica (2020/2)

Figura 8 - Atividade da SD (estudante 2)



Fonte: Pesquisa acadêmica (2020/2) - vídeo capturado pelo celular do estudante.

5.3 DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS

Etapa 1: Criação de ambiente virtual (AVA), Criação de canal no *Youtube*, utilização do laboratório de informática para realizar pesquisas e manusear as ferramentas.

Objetivos:

- despertar autonomia na produção e circulação da linguagem multimodal;

- orientar a construção de roteiro, pré-produção, gravação e postagem do vídeo;
- gravar vídeos, material digital e multimodal;
- analisar a produção linguística dos vídeos (mediada pelo professor e realizada pelos alunos);
- refletir sobre questões como a gestualidade, os movimentos, entonação de voz e ambiente etc.

Comentário 5: Como forma de registro e acompanhamento das atividades remotas, os PD2 e PD3 já vinham utilizando o AVA “*Google Classroom*” para a postagem do material e desenvolvimento das aulas. Com isso, demos continuidade às atividades com a criação do canal no Youtube, em que cada aluno foi convidado a criar o seu próprio canal a partir da existência de uma conta de e-mail pessoal como pré-requisito.

Etapas 2: discutindo sobre a importância da Agropecuária para a sociedade

Vídeo - A importância da agropecuária



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=f_5m7A-9Ofc. Acesso em 20/10/2020.

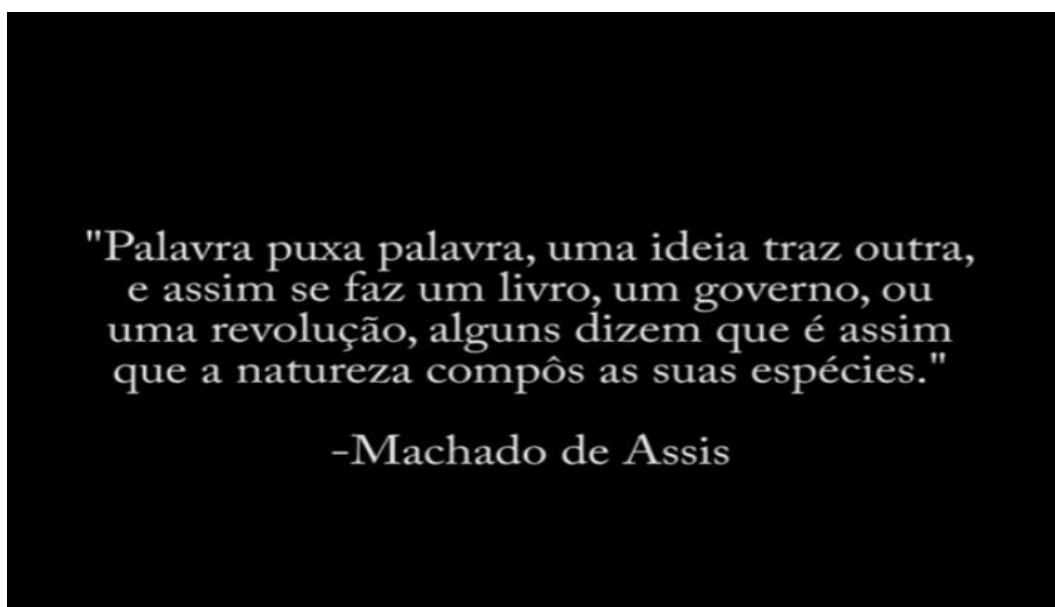
Etapas 3: discutindo sobre agropecuária e Impactos Ambientais - Vídeo Documentário

Vídeo 1: <https://www.youtube.com/watch?v=P237TJyLtI4>

Vídeo 2: <https://www.youtube.com/watch?v=Z-I4hEMDnyM>

Comentário 6:

O material disponibilizado (vídeos) serviu de base e sistematização de ideias para a construção de um roteiro prévio, antes da gravação do vídeo pelos estudantes. Foram abordados aspectos inerentes à construção desse instrumento e a importância do planejamento como um antecessor à prática da atividade em si.

Etapa 3: discutindo sobre agropecuária e impactos ambientais**Vídeo 1 - Documentário**

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=P237TJyLtI4>. Acesso em 20/10/2020.

Vídeo 2 – Documentário impactos ambientais na pecuária

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Z-I4hEMDnyM>. Acesso em 20/10/2020.

Etapa 4: Leitura de texto e pré-produção oral

Comentário 7:

Durante as etapas (3 e 4) foram desenvolvidas atividades que envolveram o exercício das capacidades multimodais e multissemióticas da linguagem. Para a atividade de pré-produção propomos o envolvimento dos alunos nos seguintes aspectos: gestualidade, expressão corporal, modulação da voz, posicionamento de câmera e escolha do ambiente para a gravação do vídeo.

Texto utilizado: Ações de defesa agropecuária animal e vegetal fortalecem o setor no Tocantins.

Texto: Conexão Tocantins “Ações de defesa agropecuária”



Fonte: <https://conexaoto.com.br/2019/12/02/acoes-de-defesa-agropecuaria-animal-e-vegetal-fortalecem-o-setor-no-tocantins>. Acesso em 20/10/2020.

Vídeo - Defesa Agropecuária do Tocantins



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ORonmXf7T3I&t=149s>. Acesso em 20/10/2020.

Comentário 8:

Leitura prévia do texto “Ações de defesa agropecuária animal e vegetal fortalecem o setor no Tocantins”. Discussão sobre o Trabalho de Defesa Agropecuária do Estado do Tocantins (essa atividade poderá ocorrer em formato de ensino presencial ou remoto).

Por conta do ensino remoto vivenciado no contexto de nosso estudo, a atividade foi realizada de modo virtual, através da ferramenta *Google Meet*. Os estudantes participaram de maneira interativa, expondo suas percepções e saberes acerca do assunto estudado. O professor intermediava a discussão mediante a problematização do tema gerador em questão.

Atividade final:

produção de um documentário legendado sobre a agropecuária no Tocantins. Durante a atividade de produção final da sequência didática, os estudantes foram orientados a construir um documentário a partir dos textos, vídeos e conteúdos estudados. Os links dos documentários foram postados no canal do *Youtube* de cada estudante e, também, na sala de aula do *Google Classroom* da turma. Abaixo, segue uma amostragem dos vídeos documentários postados pelos estudantes. Vale destacar que mantivemos o anonimato da identidade de nossos participantes, como verificamos a seguir.

Figura 9 – Produção final “Documentário”



Fonte: Pesquisa acadêmica (2020/2).

5.4 TÓPICO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Atividades:

- (i) Revisão contínua e progressiva das atividades desenvolvidas no curso e agrupadas em portfólio digital pelo professor (a), que neste caso foi a própria revisão do canal, ambiente e/ou ferramenta virtual de aprendizagem;
- (ii) Revisão contínua e progressiva das atividades desenvolvidas no curso e agrupadas no *Google Classroom* (AVA);
- (iii) Avaliação pelos estudantes-participantes da pesquisa sobre suas aprendizagens, com base no desenvolvimento da SD.

Sugestão de materiais a serem utilizados:

- Ferramenta digitais: *Google Sites*, *Google Forms*, *Padlet*, *Canal do Youtube*, *Grupos de WhatsApp*, *Google Meet*, *Zoom* etc., para discussão e postagem do material digital.

Comentário 9:

A avaliação se deu com base na participação dos estudantes durante as etapas da SD que apresentamos anteriormente. O quadro abaixo sintetiza uma amostra da percepção estudantil acerca das atividades de aprendizagem vivenciadas:

Quadro 12 - Avaliação da aprendizagem pelos estudantes

Pergunta 1 - Como você avalia sua aprendizagem durante a realização das etapas da Sequência Didática?			
Ótima , pois ajudou na minha aprendizagem 63,6% (7)	Boa , pois ajudou na minha aprendizagem 27,3% (3)	Muito boa , pois ajudou na minha aprendizagem 18,2 (2)	Média , pois ajudou na minha aprendizagem 0%
Pergunta 2 - Em caso de "não ter ajudado na sua aprendizagem" você poderia comentar o que ficou faltando para ajudar você na sua aprendizagem?			
R1= No Meu Caso Me Ajudou Muito, Muito Mesmo, Pois Eu Nn Sabia Quase Nada em Relação ao Word e Mais Algumas Coisas! R2 = Não faltou nada! R3 = Nada pois me ajudou muito R4 = No meu caso não ficou faltando nada pois eu conseguir aprender tudo que foi passado			
Pergunta 3 - O material didático que utilizamos durante as aulas contribuíram para o seu entendimento e realização das atividades?			
Contribui sim	Contribuiu parcialmente	Não contribuiu	
100% (11)	0%	0%	
Você acredita que mais atividades como estas podem contribuir para melhorar a sua fala e argumentação na escola ou em sua profissão?			
Sim 100% (11)	Não 0%		

Fonte: Pesquisa acadêmica (2021/1)

Neste momento, buscamos evidenciar, de forma analítica e sintetizada, o olhar e a percepção trazidos pela amostragem de estudantes-participantes de nosso estudo. Para tanto, construímos um questionário (apêndice C) com o propósito de conhecer os resultados que obtivemos com a aplicação da PDH.

O distanciamento físico e o modelo de ensino remoto, de modo especial, vivenciado pelos integrantes da pesquisa, durante a realização de nossa proposta didática, dificultou a captação das respostas de um número maior de estudantes, o que resultou na obtenção de onze (11) respondentes sobre o tópico de avaliação das atividades. Contudo, a quantidade de participantes que contribuiu para a avaliação das atividades foi suficiente para compreender o alcance de nossos objetivos de aprendizagem. Sobretudo, porque a avaliação perpassou todas as etapas de aplicação de nossa proposta.

Ademais, privilegiamos a coleta de informações, com base no tópico de avaliação da PDH, junto ao corpo estudantil, com ênfase aos propósitos da aprendizagem. Este tópico de avaliação da aprendizagem, com base na percepção apresentada pelos estudantes, integra um dos objetivos específicos propostos no início de nossa pesquisa.

Com isso, os resultados demonstrados no quadro 12 revelam que houve uma melhora significativa e proveitosa da aprendizagem de oratória e, portanto, da própria oralidade por parte dos estudantes.

Além do mais, podemos notar que o desenvolvimento da linguagem integrou os objetivos de ensino da formação técnica, aliada ao desenvolvimento da aprendizagem eficaz das novas tecnologias, contemplando o uso do computador e seus programas, além da utilização do aparelho celular para a gravação dos vídeos durante a realização das atividades de nossa proposta, conforme apresentado na resposta 1, pergunta 2, do quadro 12.

O adentramento no uso dos programas e sistemas do computador, a utilização do *e-mail*, das ferramentas de escrita, apresentação e formatação, a criação do canal no *Youtube* e, sobretudo, a utilização do aparelho celular, durante as etapas de planejamento e criação do vídeo digital para a atividade de produção final da PDH, constituíram os pontos basilares para a soma dos aspectos avaliativos de todo o processo de aplicação da sequência didática.

CONCLUSÕES

O trajeto histórico acerca do modelo de Educação priorizado ao longo do tempo, para o campo da Educação Profissional e Tecnológica, vem sendo posto em debate pelo fato de se constatar grandes contradições em seus objetivos de formação e atuação social. O que temos verificado é que esse espaço tem reforçado, por vezes, um engessamento da matriz curricular e a centralidade em questões pessoais de formação do técnico de cada área do conhecimento.

É urgente considerar o ensino e a aprendizagem para a formação da subjetividade, consolidação do pensamento crítico, leitura de mundo, emancipação humana e reconhecimento das próprias identidades estudantis. Por outro lado, a escola de EPT não pode servir como instrumento de precarização do trabalho social, alienação dos sujeitos ou instrumento de opressão intelectual da classe que mais atende, a trabalhadora.

Foi com base nessas premissas que nos apoiamos nas obras de estudiosos das bases teórico-conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, conforme subseção 2.1 do referencial teórico deste trabalho, para a compreensão do processo formativo sob um viés de omnilateralidade, estudos estes que contribuíram para esse entendimento, ao nos esclarecer sobre a importância do conceito de Politecnia e seu papel de complementaridade ao ideário de Educação Integral e Omnilateral para a EPT.

Nesta mesma direção, mergulhamos na ideia de construção da autonomia escolar, sobretudo, para a atuação no mundo e no trabalho. Com base na realidade estudada, pudemos identificar que o público estudantil de nível médio que ingressa no Campus Avançado de Pedro Afonso carece de objetivos curriculares, em sua formação, que promovam a construção de sua autonomia e consequente aperfeiçoamento das práticas de linguagem, a partir de um projeto de ensino-aprendizagem centrado nos multiletramentos, tão necessários aos diversos contextos de atuação fora da escola e dentro dela. Os próprios documentos curriculares nacionais, Brasil (2017), apontam para essa direção, de possibilitar aos estudantes o conhecimento das diferentes formas contemporâneas de linguagem.

Os objetivos propostos no início desta dissertação foram trilhados mediante o levantamento dos dados gerados junto aos estudantes e docentes participantes desta pesquisa. Os conteúdos abordados durante o percurso escolar do CTA e, especialmente, quando no desenvolvimento da disciplina de Redação de documentos técnicos e oratória traduzem fortemente os objetivos da formação puramente profissional. A proposta contida na ementa não coincide com o que é ensinado e aprendido durante a disciplina. A constatação dessa incongruência tem resultado na centralização da formação para aspectos práticos da área

técnica, o que nós chamamos de “fragmentação do saber” (conforme discutido na base teórico-conceitual da subseção 2.1), reflexo da dualidade estrutural e do trabalho, imposta pelo atual sistema moderno de produção.

As contribuições teóricas evocadas na Subseção 2.2 conduziram-nos ao entendimento de que é preciso pensar, planejar e executar um currículo que dialogue com a realidade, anseios e curiosidades de seu público estudantil. Entendemos, com isso, que o aperfeiçoamento da fala e das práticas de linguagem contribuem para a construção da autonomia e formação integral dos sujeitos. De acordo com os aportes freirianos a voz do estudante precisa ecoar durante a realização dos eventos de ensino-ensino e romper com a unilateralidade do discurso (primeiro dentro da própria escola e depois fora dela), contudo, Paulo Freire revela-nos um caminho em direção ao movimento de “fala, escuta e reflexão”, para a construção da autonomia dos sujeitos da escola.

Com o objetivo de atender a esses anseios encontrados, baseamo-nos na proposta de estudo dos aspectos concernentes a fala/oralidade e as práticas de letramentos. Para tanto, as contribuições teórico-metodológicas de estudiosos das ciências da educação e das ciências da linguagem (cf. Subseção 2.3) nos auxiliaram como uma bússola para os encaminhamentos necessários com vistas a alcançar os objetivos projetados. A partir disso, foi que nos apropriamos dos conceitos de fala e do papel que a oralidade e os letramentos assumem nos eventos comunicativos dos sujeitos. Sobretudo, da intrínseca sintonia existente entre fala e escrita como constitutivas de uma mesma língua e a importância do letramento e da oralidade durante as atividades implementadas no âmbito da escola. Tais conceitualizações nos possibilitaram a construção de uma base sólida de conhecimento para a proposição de nosso produto educacional e o alcance dos objetivos que nos propusemos neste trabalho de pesquisa.

A respeito do trabalho realizado na perspectiva dos Multiletramentos (cf. Subseção 2.3.1) no contexto da EPT, com relação ao uso das TIC no contexto escolar, o que se observa é a estranheza por parte de alguns de seus agentes educativos quando, por exemplo, as ocasiões de punição se resumem na retirada dos aparelhos celulares dos estudantes durante as aulas. De forma contrária, a sala de aula e a biblioteca são denotadas como espaços onde deve se operar o silêncio e a disciplina, o que tem gerado o sentimento de distanciamento e desmotivação pela grande maioria dos estudantes. Há, portanto, a existência de grande contradição, uma vez que, entendemos ser a escola um lugar de verdadeiras experiências de interação, como sustentado nos aportes vygotskianos sobre o desenvolvimento da aprendizagem, conforme apresentamos na Subseção 2.4.

Em contrapartida, o que se observa é que, em sua grande maioria, os sujeitos em si

concebem a tecnologia como pura “mercadoria”, (no conceito marxista) e a utiliza para satisfazer suas necessidades imediatas de forma “fetichizada”, quando, na verdade, essa percepção, contribui apenas para legitimar as próprias necessidades materiais do mercado e as razões de ser da própria tecnologia.

Cada vez mais a tecnologia vem ganhando uma dimensão social confusa, com olhar especial, para os sujeitos da escola. Como, por exemplo, as atividades de gravação de um vídeo, objetivo de ensino priorizado em nosso produto educacional, exige um trabalho de mobilização de diferentes capacidades da linguagem humana, tal como posto pelos estudiosos da relação linguagem, tecnologia e letramentos para formação humana, na Subseção 2.3.1 do nosso referencial teórico, de que o desafio no ensino das tecnologias dentro dos ambientes escolares é transformá-las em objetos favoráveis às práticas de ensino-aprendizagem. O *lócus* de pesquisa ao qual nos inserimos nos revelou que as novas tecnologias ainda são consideradas como entraves à dinâmica escolar em sala de aula. Obviamente, esta tarefa não se constitui das mais simples, pois é preciso que os objetivos de ensino junto às TIC estejam bem posicionados no currículo da escola.

Consoante essa realidade, a dinâmica escolar que tenha por base os eventos de multiletramentos exige a atualização e a reorganização do currículo. O trabalho com a oralidade, sobretudo, reclama por uma sistematização contínua de capacidades de linguagem previstos já no projeto pedagógico de curso e, inclusive, na própria ementa das disciplinas. O conceito de SD como metodologia de trabalho eficaz contribuiu fortemente para a culminância dos objetivos de aprendizagem da oralidade e construção gradativa da autonomia dos estudantes durante a aplicação da nossa PDH. Primeiramente, porque a metodologia de SD (cf. Subseção 2.5 e Subseção 2.5.1) converge essencialmente para a construção da aprendizagem da teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) oriunda da obra vygotskyana (cf. Subseção 2.4) ao promover o progresso de capacidades de linguagem de forma gradativa e intencional a partir do nível de conhecimento real que o estudante já possui, até o alcance de índices potenciais de conhecimento mais sólidos e diversificados. Segundo, porque nos deu abertura para utilizarmos o gênero digital “vídeo” como objeto de ensino favorável ao alcance de nossos objetivos, com fins de aprimoramento da oralidade dos estudantes. Isso porque o vídeo se inscreve na rede discursiva dos gêneros multissemióticos contemporâneos, os quais integram distintas dimensões de práticas da linguagem (a escuta, a leitura, a escrita legendada, organização das imagens, das cores, do movimento), o que possibilita o desenvolvimento dos múltiplos letramentos, auxiliando o aluno na construção de suas capacidades comunicativas e autonomia discursiva (cf. Subseção 2.3, Subseção 2.3.1, Subseção 2.4 e Subseção 2.5).

Ademais, as constatações que obtivemos, com base no atravessamento de diálogos transcritos neste trabalho, nos revelaram a necessidade de aprofundamento e estudos sobre a percepção do trabalho com a oralidade na EPT. É um desafio, também, que a Instituição de ensino conceba o ensino da oralidade com a mesma importância e singularidade que projeta o ensino da escrita durante suas propostas curriculares, uma vez que a perspicácia no trato com a linguagem em situações reais de comunicação (cf. Subseção 2.3) resulta na aquisição da autonomia pelos sujeitos, e sem essa autonomia tampouco será possível a formação de sujeitos para lidar com os desafios da atualidade e agir de modo ético e responsável perante as atividades do mundo do trabalho.

A realização deste trabalho não esgota a temática aqui discutida e nem mesmo o objeto de estudo aqui abordado. Muito pelo contrário, ao longo de sua realização, percebemos que, embora a criação dos Institutos Federais foi um marco de desenvolvimento da Educação Profissional de nível médio, muito ainda precisa ser feito em termos de construção dos referenciais didático-pedagógicos para a formação do técnico de nível médio. Principalmente no que concerne às especificidades do perfil de formação deste profissional, atualizando constantemente a proposta de currículo integrado e os saberes necessários para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de forma que ele supere as tendências de subserviência do trabalho impostas pelo capitalismo vigente. O desenvolvimento de tais capacidades requer uma didática específica, integrando saberes gerais e saberes específicos da formação profissional centrada no conhecimento das singularidades de cada curso ofertado, considerando seus objetivos da formação, além das inquietações e necessidades de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. L. **O que é (e como faz) sequência didática**. Entrepalavras, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p.322-334, jan/jul, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise De Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. 2º reimp. da 1ª edição de 2011. ISBN 978-85-62938-04-7.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Língua, Fala e Enunciação**. In: Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, p.71-132, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular, Ensino Médio. Ministério da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 nov. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa Do Brasil de 1988**. Vide Emenda Constitucional nº 91, de 2016 - Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. (IBGE). Departamento de Geografia. População de Pedro Afonso – Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/pedro-afonso/panorama>. Acesso: 18 mai. 2021.

BRASIL. **Lei no. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Lei de reforma do ensino médio**. Brasília, DF, fev. de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 09 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a COVID-19?** Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 27 de ago. 2020.

BRASIL. Lei nº. 13.005 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 17/06/2020.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun., 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

COSTA, Luana A. da; OLIVEIRA, Márcia A. A. de. **Os saberes ensinados nas aulas de produção do gênero resumo**. Universidade Federal do Pará, Signo, Santa Cruz do Sul, vol.43, n.77, p.184-201, maio/ago., 2018.

CHRISTENSEN, Clayton M; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido: uma**

Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation, maio de 2013.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FAZENDA, Ivani Arantes, Catarina; Ramos Sanchez VARELLA, Ana Maria; Teixeira de Oliveira ALMEIDA, Telma. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, Proposições **Revista e-Curriculum**, vol. 11, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 847-862 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil.

FRANCO, Claudio de P. **Revisitando o conceito de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.29, n.03, p.121-142, set. 2013.

FREIRE, L. G. L. **Auto-regulação da aprendizagem**. Ciências & Cognição - 2009, Rio de Janeiro, vol 14 (2), p. 276-286, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 23o ed., 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 25o ed., 1996

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo**. Jornalismo. Trad. De Carlos Nelson Coutinho 3ª edição Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HEVALLARD, Y. La transposition didactique. **Du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La pensée Sauvage, 1991.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Produção Editorial, 2005.

KUENZER, A. Z. **EM e EP na produção flexível**: a dualidade invertida. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

MARCUSCHI, Luiz A.; DIONÍSIO, Ângela P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 1o edição, 1o reimp., 2007.

MATTAR, João; AGUIAR, A. P. Soares. **Metodologias ativas**: Aprendizagem baseada em problemas, problematização e método do caso. Br. J. Ed., Tech. Soc., v. 11, n. 3, jul.-Sep., p. 404-415, 2018.

MORAN, José. Aprendizagem significativa. Professor de Comunicação na USP (aposentado).

Entrevista ao Portal Escola Conectada da Fundação Ayrton Senna, publicada em 01/08/2008, em. Disponível em: www.escola2000.org.br/comunique/entrevistas/ver_ent.aspx?id=47.

MOREIRA, M. Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOURA, Dante H; FILHO, Domingos Lima L.; SILVA, Mônica R. Politecnia e formação integrada: confronto conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista brasileira de educação**, v. 20, n. 63, out-dez., 2015.

MOURA, Dante Henrique. **Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária**: Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura. Anais do primeiro Seminário Nacional: currículo em movimento - Perspectivas atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

RAMOS, Marise. **Concepção de ensino médio integrado**. Seminário sobre Ensino Médio: superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Ed.do Estado do Rio Grande do Norte, 2007, 30 pp. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-i-ntegrado-marise-ramos1.pdf>.

ROJO, Roxane (org). Tanzi Neto, Adolfo [et. al]. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1º ed. - São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. **Educação no Século XXI**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. Conteúdo: Aluno monitor (v. 1) -- Infraestrutura tecnológica (v. 2) -- Multiletramentos (v. 3) Pesquisa na Web (v. 4) -- Mobilidade (v. 5) -- Gestão e tecnologia (v. 6). 1. Inovações tecnológicas 2. Pedagogia 3. Tecnologia educacional 4. Tecnologias da informação e comunicação.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1º ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2015. ISBN 978-85-7934-096-3.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1º ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Novos desafios da educação**. Lumina - Facom/UFJF - v.4, n.1, p.1-10, jan/jun, 2001 - www.facom.ufjf.br.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

Seminário Web Currículo (6. 2019: São Paulo, SP) **Anais do VI Seminário Web Currículo**: [recurso eletrônico] educação e humanismo. / coord. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. São Paulo: PUC/SP, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem / L. S. Vigotski**. Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. - (Psicologia e pedagogia).

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo - SP 1991 4ª edição brasileira.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman,

2010.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa - Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Título do Produto Educacional:

Proposta Didática para o ensino híbrido da comunicação oral-argumentativa no ensino médio integrado

APÊNDICE B**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT) - CAMPUS PALMAS****QUESTIONÁRIO SEMIABERTO - ALUNO**

1. O que acha das atividades em que você precisa fazer uma apresentação e falar diante de seus colegas, professores e em público?

() Difícil () Regular () Fácil

2. Você participa de situações, fora da escola, em que necessita falar e argumentar sobre algum assunto?

() sempre () com frequência () raramente () às vezes () nunca

3. Como você se sente quando tem que falar em público?

4. Você acredita que as atividades escolares em que precisa falar e se expressar em público pode influenciar o seu futuro profissional?

() Sim () Não () talvez

5. Na sua opinião, praticar a leitura e a escrita com frequência melhoraria a sua capacidade de falar em público?

() Sim melhoraria () Não melhoraria () melhoraria parcialmente () melhoraria totalmente

6. Você acha que as atividades desenvolvidas durante a disciplina de Redação de documentos técnicos e oratória, contribuem para você escrever e falar com mais segurança?

() Sim contribui () Contribui parcialmente () Não contribui

7. Para você, as aulas de Redação de documentos técnicos e oratória, dois dias por semana, são suficientes para que você fale e se apresente melhor?

() Sim () parcialmente () Não

8. Para você, as aulas de Redação de documentos técnicos e oratória, dois dias por semana, são suficientes para que você fale e se apresente melhor?

() Sim () Não () parcialmente

9. Qual grau de facilidade você possui ao falar e apresentar seus trabalhos escolares?

() fácil () parcialmente fácil () muito fácil () não é fácil

10. Qual grau de dificuldade você possui ao falar e apresentar seus trabalhos escolares?

() difícil () parcialmente difícil () muito difícil () não é difícil

11. Quais dificuldades você mais tem enfrentado ao ter que falar em público? (Pode marcar mais de uma opção, se quiser)

() usar bem as palavras () timidez () medo () falta de costume () outros

12. Como você mais se comunica no seu dia a dia? (Pode marcar mais de uma opção, se quiser)

() Redes sociais (WhatsApp, Facebook, Instagram, etc.)

() E-mail e outras formas escritas

() Ligação telefônica

() Gravando áudios e vídeos

() Conversando pessoalmente

() outro

13. Para se expressar melhor, de forma autônoma e confiante, de que forma se sente mais à vontade para aprender? Dê a sua opinião.

() Lendo livros e textos

() Utilizando internet e celular

() Pesquisando na biblioteca

() Ouvindo sobre o assunto

() Falando sobre o assunto

() Escrevendo sobre o assunto

() outros

APENDICE C
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT) - CAMPUS PALMAS

Questionário de avaliação da SD - estudante

Caro(a) estudante, o preenchimento deste questionário é muito importante para avaliarmos a dimensão das etapas de nosso projeto que foi desenvolvido durante a disciplina de Redação de Documentos Técnicos e Oratória para o aprimoramento da fala e oratória no contexto de formação do técnico de nível médio.

As perguntas foram elaboradas segundo um critério de levantamento de dados que implementarão um trabalho de pesquisa. Desde já, agradeço muito a sua participação e colaboração ao responder as perguntas abaixo! Muito obrigada.

1. Como você avalia sua aprendizagem durante a realização das etapas da Sequência Didática?
☐ Ótima, pois ajudou na minha aprendizagem
☐ Boa, pois ajudou na minha aprendizagem
☐ Muito boa, pois ajudou na minha aprendizagem
☐ Média, pois ajudou mais ou menos na minha aprendizagem
2. Em caso de "não ter ajudado na sua aprendizagem" você poderia comentar o que ficou faltando para ajudar você na sua aprendizagem?
3. O material didático que utilizamos durante as aulas contribuíram para o seu entendimento e realização das atividades?
☐ Contribuiu sim
☐ Contribuiu parcialmente
☐ Não contribuiu
4. Você acredita que mais atividades como estas podem contribuir para melhorar a sua fala e argumentação na escola ou em sua profissão?
☐ sim
☐ não

APÊNDICE D**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT) - CAMPUS PALMAS****ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORA****ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Assunto > Ementa da disciplina de Redação de Documentos Técnicos e Oratória do Curso Técnico em Agropecuária Concomitante ao Ensino Médio no Campus Avançado de Pedro Afonso/IFTO.

Professor,

1. Como você avalia os objetivos da formação profissional contidos no Projeto Político Pedagógico do curso TAC no seu campus?
2. Você concorda com o ementário da disciplina de Redação de Documentos Técnicos e Oratória? Ou você busca adaptá-lo?
3. Na sua opinião, como você avalia o ementário para o ensino da escrita e da oralidade?
4. Como você avalia a aprendizagem da leitura, escrita e da oralidade do alunado com base no desenvolvimento desta ementa?
5. Há dificuldades na aprendizagem dos alunos quanto aos conteúdos previstos na ementa desta disciplina? Se sim, quais as maiores dificuldades apresentadas na aprendizagem dos estudantes quanto a leitura, escrita e oralidade?
6. Quais os materiais didáticos que você utiliza em suas aulas para o ensino da escrita e da oralidade?
7. Você mesma que elabora o material a ser trabalhado durante as aulas? ou faz uso de outros instrumentos de ensino? Quais?
8. Quais são os maiores desafios que você considera na organização/construção do material a ser utilizado para as aulas?
9. Que material, ou quais materiais, você mais utiliza para o ensino da leitura, da escrita e da oralidade para fazer cumprir com ementário desta disciplina?

10. Quais estratégias de leitura, de escrita e de oralidade são priorizadas no desenvolvimento da disciplina em sala de aula?

PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO HÍBRIDO DA COMUNICAÇÃO ORAL-ARGUMENTATIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Produto Educacional fruto da pesquisa de Dissertação de Mestrado Profissional intitulada **LETRAMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM AGROPECUÁRIA** UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO HÍBRIDO DA COMUNICAÇÃO ORAL-ARGUMENTATIVA, com base nos conceitos dos letramentos da atualidade e na concepção de Educação Omnilateral, Integral e Politécnica.

Produto Educacional produzido por: **Gleyde Ohana Ribeiro dos Santos**
Orientação: **Rivadavia Porto Cavalcante**

Sequência Didática



Autores:

Gleyde Ohana Ribeiro dos Santos

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (2017), especialista em psicopedagogia pela FAEL, (2018). Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEpt) do Instituto Federal do Tocantins, Campus Palmas (2021). Atua como Pedagoga/Orientadora Educacional no Instituto Federal do Tocantins (IFTO) desde 2017. É filha de Maria e de um Deus Amoroso. Exerce as vocações de: Esposa (2014) e Mãe de duas (2016, 2019).

Rivadavia Porto Cavalcante

Doutor em Linguística e Práticas Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). Fez estágio de Doutorado Sanduíche (PDSE/CAPES) - Boursier d'excellence - pela Universidade de Genebra (UNIGE), Suíça. Mestre em Linguística e Práticas Sociais (PROLING/UFPB), Especialista em métodos de Ensino/Aprendizagem da língua inglesa pela Faculdade de Educação São Luiz, Jabotical/SP, Especialista em Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Atua como Pesquisador de práticas sociais da lingua(gem) e dos gêneros de texto que as representam, com ênfase em Linguística Aplicada e Políticas Linguísticas.

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - PROFEPT**

Organização:

Gleyde Ohana Ribeiro dos Santos
Rivadavia Porto Cavalcante

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins**

S237p Santos, Gleyde Ohana Ribeiro Dos
PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO HÍBRIDO DA
COMUNICAÇÃO ORAL-ARGUMENTATIVA NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO/ Gleyde Ohana Ribeiro Dos Santos, Rivadavia Porto
Cavalcante - Palmas, TO, 2021.7
32 f. : il, color.

ISBN: 978-65-00-25492-1

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2021.

Orientador: Dr. Rivadavia Porto Cavalcante

1. Sequência Didática. 2. Letramento. 3. Oralidade. 1. Cavalcante,
Rivadavia Porto. II Cavalcante, Rivadávia Porto III. , . IV. Título.

CDD 370

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudos e pesquisa, desde que citada a fonte.

Elaborado pelo Sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GLEYDE OHANA RIBEIRO DOS SANTOS

**PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO HÍBRIDO DA COMUNICAÇÃO
ORAL-ARGUMENTATIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Tocantins, Campus Palmas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Lista de infográficos

-  **Infográfico 1:** proposta de trabalhos com as SD..... pag.11
-  **Infográfico 2:** benefícios da RC pag.16

Súmario

	Apresentação da proposta didática	15
	Produção Inicial	
	Discutindo sobre Agropecuária no Brasil e sobre o Técnico em Agropecuária.....	19
	Texto base para a primeira produção.....	20
	Etapas da SD	
	Etapa 1 “Criação de canal no <i>Youtube</i> e manuseio do AVA”	22
	Etapa 2 “Elaboração de roteiro para a gravação do vídeo”	23
	Etapa 3 - “Pré-produção e gravação do vídeo”	24
	PRODUÇÃO FINAL	
	Etapa 4 - Leitura de texto e produção oral	26
	Etapa 5 - Edição, legendagem e postagem do vídeo.....	37
	ATIVIDADE FINAL	
	Produção de um documentário em vídeo legendado sobre a Agropecuária no Tocantins.....	27
	REFERÊNCIAS	28

Apresentação

Olá, queridos professores, gestores, pedagogos e profissionais da educação! É com alegria que apresento o produto educacional intitulado **“Proposta Didática para o ensino híbrido da comunicação oral-argumentativa”**. Ele é fruto da pesquisa de mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Campus Palmas - IFTO, denominada **“Letramentos para construção da autonomia do técnico de nível médio em agropecuária: uma proposta didática para o ensino híbrido da comunicação oral-argumentativa”** cujo trabalho se voltou a compreender melhor a dinâmica existente entre ensino e aprendizagem no âmbito escolar, mais especificamente na sala de aula da escola de nível médio em Educação Profissional e Tecnológica.

Enquanto profissional da Educação, licenciada em Pedagogia, embora em constante processo de autoconhecimento, pessoal e profissional, me propus a pesquisar o campo da educação e como ela pode contribuir para a melhora significativa do estado de vida das pessoas, especialmente aos das classes mais privadas de recursos e oportunidades.

Foi a partir das relações que são desencadeadas durante a dinâmica de ensino-aprendizagem e materializadas no âmago da sala de aula que me detive a compreender como poderíamos intervir positivamente no contexto educacional da EPT, com vistas a implementar uma formação mais humana e integral para os sujeitos que dela pertencem. Uma formação que não apenas priorizasse o ensino profissional de base técnica, mas que contemplasse também um ideário de formação Politécnica em que a construção curricular bem como a sua concretização fosse orientada pelo princípio educativo de integração entre trabalho, Ciência e Cultura (RAMOS e CIAVATTA, 2011),

durante as atividades pedagógicas propostas pelo professor em sala de aula (presencial ou virtual).

Observamos, com base em nosso contexto de estudo, que as ações realizadas durante o curso Técnico em Agropecuária (CTA), que se utilizam da prática de campo, alicerçadas no “fazer” propriamente dito, são práticas de maior preferência pelos estudantes, beirando até a unanimidade de escolha pelos mesmos, o que comprovadamente demonstra a fragilidade dos aspectos comunicacionais de linguagem desses sujeitos, uma vez que a prática assume papel de superioridade aos exercícios que remetem mais a teoria, ao diálogo e a expressão.

A problemática que levantamos em nossa pesquisa de mestrado foi reafirmada através dos depoimentos dos professores e discentes participantes deste estudo. Como então se sobressair em uma entrevista de emprego ou em situações relacionadas ao ambiente de trabalho e da própria vida, se o estudante não consegue discutir, argumentar e/ou opinar sobre assuntos, questões e fatos sociais de seu contexto e de seu tempo e nem mesmo participar dos diálogos e atividades propostas pelo professor durante sua preparação escolar? Em conformidade com os estudos de Rojo (2019) sobre linguagens, educação e formação para a vida contemporânea, a escola é uma agência de letramentos, e como tal, deverá proporcionar aos seus sujeitos acesso às mais diferentes formas de linguagem que circulam em sociedade.

Dessa forma, o presente produto educacional foi orientado para auxiliar as práticas educacionais de ensino em EPT, com base nos aportes teórico conceituais que discutem a omnilateralidade dos sujeitos, com vistas a atualização do currículo na escola de formação profissional e tecnológica, sobretudo no que se refere a melhora da oralidade dos estudantes e construção da sua autonomia por meio do pensar e agir críticos. A escolha por essa temática da linguagem com base na oralidade e construção da autonomia estudantil se deu pelo fato de constatarmos a necessidade desses

aspectos tanto na organização curricular de EPT, com base no estudo que realizamos, como nas limitações enfrentadas pelo público estudantil, que carecem de atividades com base nos letramentos escolares e contemporâneos da língua, inclusive que abarque a leitura e a reflexão sobre o uso das novas tecnologias em circulação, mas não de forma apenas instrumentalizada.

Partindo dessa premissa, de cunho social, base teórica e conceitual, desenvolvemos essa proposta didática, fundamentada na metodologia de Sequência Didática (SD), proposta modelizadora de ensino, encontrada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A metodologia “sequência didática” viabiliza a execução de estratégias para um melhor entendimento das temáticas levantadas mediante a efetivação de situações de aprendizagem cujo objetivo é o de possibilitar a transposição didática dos saberes previstos no currículo da escola, considerando que estes contemplem o que os alunos terão que vivenciar em suas rotinas profissionais como sujeitos sociais.

Este modelo didático de ensino contempla atividades que poderão ser realizadas em etapas, através de oficinas, por exemplo, de maneira sequencial, continuada e progressiva no currículo da escola de EPT, provocando o alcance dos objetivos educacionais de ensino, quer seja no formato de ensino presencial ou virtual, pois ficará a critério do professor as adequações necessárias a se fazer, com base na realidade de seu contexto de implicação.

Outro fator considerado de grande impacto para a realização de nossas atividades da SD foi de que vivenciávamos um período de pandemia, e consequente distanciamento físico das pessoas, decorrente do grande número de casos de COVID-19 no Brasil e no mundo todo. Dessa forma, priorizamos o formato de aulas online, ou remotas, como é mais comumente conhecida no âmbito da escola de EPT atualmente, na qual nos inserimos para a aplicação de nosso produto educacional. Contudo, as atividades aqui propostas podem ser realizadas tanto em formato de ensino

remoto, presencial ou até mesmo híbrido. Tanto é que, nossa Proposta Didática foi pensada e implementada com base nesse contexto atual que vivemos e, por isso, poderá ser executada de maneira bem flexível.

Priorizamos o trabalho com os Multiletramentos escolares para o contexto Educacional, Profissional e Tecnológico estudado. Saber lidar com os recursos audiovisuais das TIC nos tempos atuais é um imperativo, visto que os sujeitos da escola precisam compreender o uso eficaz e ético dessas ferramentas. Esse elemento, associado à prática didático-pedagógica do professor, possibilita a ressignificação dos saberes pela comunidade escolar e a construção da autonomia de seus estudantes. A própria BNCC (2018, p. 70) trata dessa importância e aponta para os benefícios e implicações que o trabalho com os novos multiletramentos podem trazer ao aluno de nível médio, como por exemplo, “uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem” com vistas a situações mais criativas a partir dos saberes propostos dentro da escola.

Defendemos a ideia trazida por Freire (1989) de que o processo humano de formação da autonomia é algo processual, é um constante “vir a ser”, e que nós, enquanto educadores que somos, não podemos prever o momento exato que essa construção se consolidará ou não na vida de nossos estudantes e nem mensurar a que nível ela pode chegar. Por outro lado, concluímos que as propostas didático-pedagógicas e de cunho conceitual em EPT devem ser repensadas, contudo sobre o papel social e transformador dos IFs perante a atual realidade de nossa sociedade brasileira.

Objetivando essa associação, dos multiletramentos para a construção da autonomia escolar, promovemos a realização de uma Proposta didática mediante o trabalho com recurso audiovisual - o vídeo digital - uma vez que tal recurso possibilita um trabalho omnilateral dos saberes estudados por estudantes e professores. O vídeo é um gênero multissemiótico, constituído pela multimodalidade de linguagens, e enquanto recurso didático-pedagógico,

torna-se um instrumento de ensino indispensável às atividades formativas presencialmente ou remotamente, possibilitando interações entre as múltiplas linguagens contemporâneas. O que auxilia na integração dos saberes escolares com vistas à produção de conhecimentos.

Além do mais, o vídeo auxilia na realização de estudos teóricos e práticos de forma remota, presencial e híbrida. A escolha de tal recurso audiovisual se deu, também, mediante o fato de ser um instrumento circulante e estabelecido como prática social no mundo digital e contribui para o favorecimento da compreensão e comunicação (leitura e produção do escrito e do visual, escuta e oralidade) dos sujeitos. Diversos estudos realizados no campo da didática para o ensino da linguagem, na perspectiva dos multiletramentos indicam que atualmente o vídeo exerce papel importante nas mais distintas formas de comunicação em processos de escolarização, desde as fases mais elementares até aos estudos avançados, servindo de ferramenta tecnológica e pedagógica (ROJO, 2019; ZANI; BUENO, 2019).

Através do trabalho didático que se utiliza do gênero vídeo como meio para o alcance dos objetivos de aprendizagem, o (a) professor (a) pode promover o

ensino-aprendizagem dos diversos aspectos da linguagem, como a multissemiose e multimodalidade dos eventos de uso da língua. Com isso, poderá explorar elementos verbais, visuais, o corporal e o audiovisual durante a realização das etapas da SD.

Dito em outros termos, ao modo vygotskiano: propostas de atividades como as que trazemos aqui, promovem a evolução dos níveis de aprendizagem, mediante a participação interativa dos alunos. Isto porque, o ponto de partida é a Zona de Desenvolvimento Real em que se encontram, aliada à inserção e à mediação dos instrumentos (recursos tecnológicos) profícuos ao alcance dos objetivos da aprendizagem, e signos (linguagens e sentidos), sem desconsiderar os fatos sociohistóricos das culturas em que estes sujeitos estão inseridos. O ponto de chegada é da Zona de Desenvolvimento Proximal dos estudantes, em decorrência do processo formativo e gradativo ao qual foram submetidos.

Nossa proposta visa contribuir para a construção e implementação de um currículo que esteja orientado sobre bases sólidas de mudança, contrapondo-se a ideia de uma formação puramente tecnicista e pragmática, que se orienta unicamente mediante competências e habilidades, e que apenas atende ao rigoroso modo de produção capitalista.



As etapas apresentadas neste material contemplam práticas educativas que fazem constante uso da linguagem em situações de comunicação, especialmente em seu viés oralizado, quando propomos a realização de rodas de conversa, leitura de textos e discussão em grupo, produção de material audiovisual, entre outros, na busca de correlacioná-los aos conteúdos relevantes e atuais da profissão, que neste caso, é a de técnico de nível médio em agropecuária, mas que podem ser adaptadas para a realização em outros cursos e componentes curriculares da EPT.

BREVES INSTRUÇÕES SOBRE “SEQUÊNCIA DIDÁTICA” (SD)

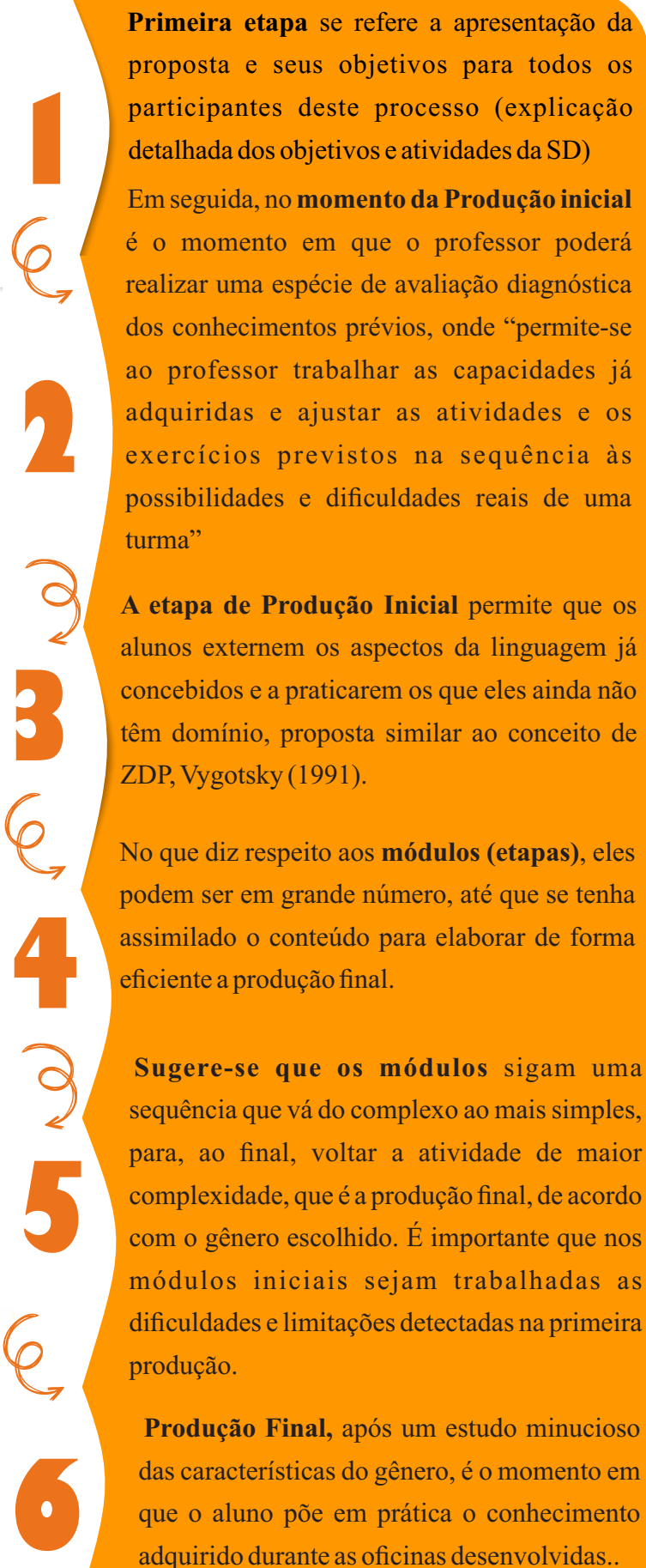
Ao contrário do que muitos pensam, o trabalho escolar que faz uso das sequências didáticas como estratégia metodológica de ensino não se resume apenas na estratégia sequencial de atividades contendo: início, meio e fim para o alcance de alguns objetivos.

A presente proposta de produto educacional filia-se aos pressupostos sociointeracionistas da linguagem com base na teoria histórico-cultural vygotskiana que fomentam propostas e estratégias metodológicas eficazes, no sentido de possibilitar aos estudantes o adentramento em questões de comunicação ainda não entendidas ou dominadas por eles. Não é, portanto, um trabalho simples. Demanda do professor, da equipe de ensino e até mesmo da Instituição envolvida, as capacidades de iniciativa, elaboração e sistematização desta proposta, uma vez que, não se orienta o trabalho com SD de forma aleatória e sem nenhum vínculo com a proposta curricular da escola.

Os objetivos da SD se voltam para o trabalho sobre determinado tema ou assunto específico, em torno de um ou mais gêneros, quer seja esse gênero oral ou escrito.

De acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), o foco da SD é levar os alunos a aprenderem melhor um gênero para que estes se adequem a diferentes situações de comunicação, tanto na fala como na escrita. Estes autores ainda frisam que seria mais viável se voltar aos gêneros que os alunos possuem mais dificuldades ou que de fato não dominem. Tanto os objetivos de ensino como os da aprendizagem a serem alcançados com a realização da SD devem estar bem claros para professor e alunos e pautados na realidade sócio-cultural, bem como unida às curiosidades e necessidades dos estudantes.

Em síntese, elaboramos o seguinte infográfico, sobre a proposta de trabalho com as SD:



Contudo vale destacar o fato de que esse modelo didático de SD não é instrumento engessado ou portanto rígido de ser seguido. Também, não é uma alternativa de trabalho destinada a atender unicamente ao componente curricular de Língua Portuguesa. A SD é, antes de tudo, uma proposta adaptável que deve ser ajustada pelo professor e, sobretudo, inserida numa perspectiva social, dialógica, interacional e construtivista de educação, de forma a dialogar com seu contexto de inserção bem como a seu público-alvo.

A proposta didática que compreende este produto educacional, pode ser utilizada como estratégia alternativa, paralela ou complementar às atividades de ensino-aprendizagem em sintonia com a finalidade do que se pretende desenvolver em termos de competências e habilidades que requerem a compreensão e a produção de conhecimentos gerais e específicos mediados pela linguagem. Para tanto, com vistas a construção da autonomia e do desenvolvimento da comunicação oral-argumentativa, para além das bases teórico-metodológicas adotadas, esta SD vincula em suas proposições, atividades voltadas para desenvolvimento da Competência 1 e da Competência 3 da BNCC, contemplando habilidades condizentes com o objeto de ensino deste produto educacional.



Competência 1

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

Habilidade: EM13LGG103 - Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais) (BNCC, 2018, p. 491)



Competência 3

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Habilidade: EM13LGG303 - Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas (BNCC, 2018, p. 493)

Habilidade: EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global. (BNCC, 2018, p. 493)

PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO HÍBRIDO DA COMUNICAÇÃO ORAL-ARGUMENTATIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Sequência Didática - SD

Tempo total estimado de realização: 12 aulas de 50 minutos.

A Sequência Didática está dividida da seguinte maneira:

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Momentos de realização:

produção inicial, realização das etapas e a finalização da SD.

Produção inicial

Tema Gerador: Falando sobre Agropecuária no Brasil e sobre o Técnico em Agropecuária Apresentação do Gênero «vídeo»
Primeira produção

ETAPAS DA SD

-  **Etapa 1 -**
Criação de canal no *Youtube* e manuseio do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA
-  **Etapa 2 -**
Elaboração de roteiro para a gravação do vídeo
-  **Etapa 3 -**
Pré-produção e gravação do vídeo

PRODUÇÃO FINAL

-  **Etapa 4 -**
Leitura de texto e produção oral
Fortalecimento das ações de agropecuária animal e vegetal no Tocantins
-  **Etapa 5 -**
Produção de um documentário em vídeo legendado sobre a agropecuária no Tocantins Edição, legendagem e postagem do vídeo.

Este material não objetiva apresentar uma receita pronta e infalível ao ensino da oralidade e construção da autonomia dos estudantes, intermediado pela prática dos multiletramentos na escola, e esgotar as possibilidades pedagógicas que se utilizam do gênero digital vídeo. Pelo contrário, nos propomos a contribuir com a ampliação desses saberes mediante a problematização de situações de aprendizagem através das atividades que se seguem.

Assim, desejo que este material sirva de apoio para as elaborações e construções didático-pedagógicas de professores, bacharéis e licenciados, pedagogos, gestores e demais educadores, para atuação em sala de aula e na escola, especialmente ao público escolar de nível médio em EPT.



Apresentação da proposta didática

Tempo de aula proposto: 5 aulas de 50 minutos cada

Caro, Educador, o presente produto educacional foi desenvolvido com base no ideário de educação Integral dos sujeitos, e tem como objetivo central:

- Potencializar a oralidade dos estudantes, com vistas à construção de sua autonomia frente ao processo de ensino-aprendizagem de forma crítico-argumentativa
- Público-alvo: Estudantes de cursos técnicos em sua modalidade concomitante e subsequente ao ensino médio
- Para tal utilizamos nas aulas do componente curricular de “Redação de documentos técnicos e oratória” de um curso técnico em agropecuária como ponto de partida para um trabalho mais interativo com as múltiplas linguagens.

Observação:

Estes objetivos devem ser reelaborados conforme o curso e disciplina pretendida pelo educador com base nos objetivos da formação profissional e integral, não se limitando apenas ao curso técnico em agropecuária e ao componente curricular de redação de documentos técnicos e oratória.

(i) Apresentação da proposta de atividades aos estudantes

Professor (a), a primeira aula acontecerá no laboratório de informática. Mas antes de iniciar o módulo de atividades, sugerimos que você apresente e discuta a situação de comunicação, de forma que os estudantes possam interagir com a proposta e com a aplicabilidade do tema em estudo, levando-os a uma primeira reflexão e análise crítica do que se pretende alcançar com a realização desta proposta de ensino.

Caso a Instituição escolar não disponha de computadores suficientes para toda a classe ou até mesmo não possua um laboratório de informática, a atividade poderá ser realizada em casa mesmo, com a utilização de

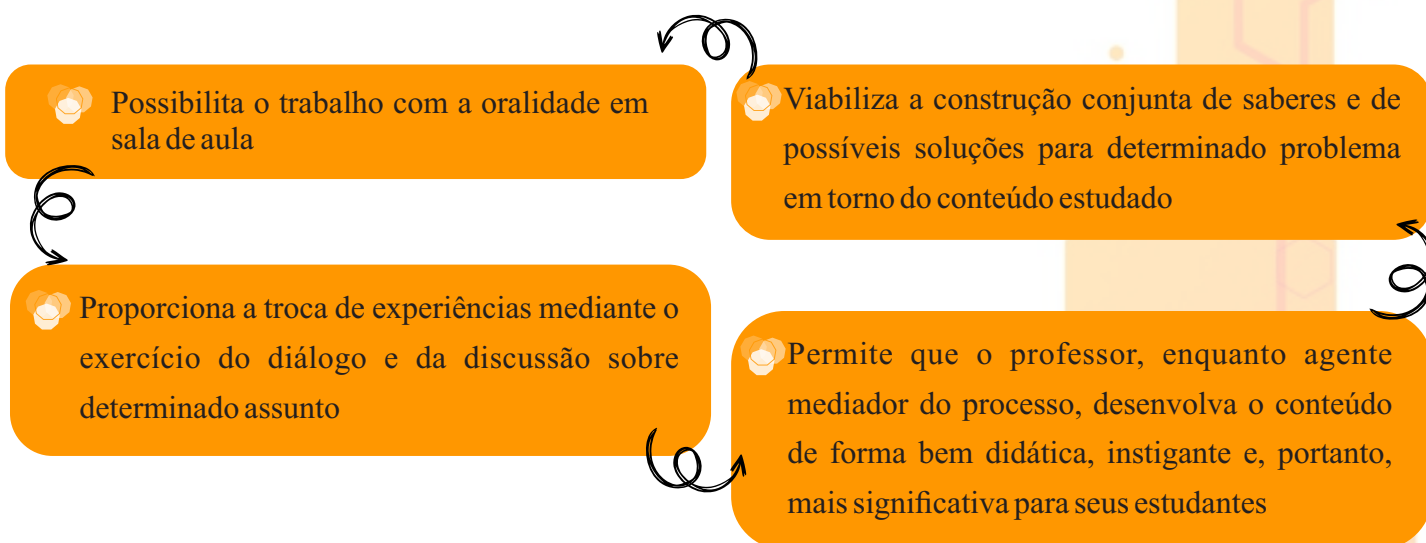
computador ou similar ou o celular, de modo que os estudantes acessem o Ambiente Virtual de Aprendizagem conforme as orientações repassadas pelo (a) professor (a), o que não interfere no alcance dos objetivos de aprendizagem.

(ii) Roda de conversa Interativa:

A Roda de Conversa (RC) Interativa é uma metodologia alternativa para se realizar o primeiro momento de apresentação do trabalho pretendido bem como as demais etapas que envolvam o diálogo e o debate dos assuntos, pois, muitos laboratórios de informática estão estruturados em fileiras horizontais, o que pode dificultar a interação entre estudantes e professores.

De acordo com Figueiredo & Queiroz (2012) a Roda de Conversa favorece ainda mais a participação dos envolvidos na construção dos discursos, através de uma prática dialógica em torno da temática que está sendo trabalhada no ambiente escolar. Assim, essa opção didático-metodológica pode proporcionar “uma grande roda espontânea de conversa, debates, reflexões e trocas de experiências entre eles”. Além disso, a RC auxilia os alunos, já no primeiro momento do projeto de ensino, na superação da timidez, motivando seu humor e sua participação e objetiva promover o engajamento nas discussões.

Contudo, dentre os diferentes benefícios da RC, podemos citar:



Infográfico 2- Benefícios da RC

Objetivos específicos

- Mapear os conhecimentos prévios dos participantes da Roda de conversa abrindo o diálogo sobre relatos e histórias de vida dos alunos em suas práticas de uso da linguagem para finalidades escolares
- Identificar seus conceitos sobre linguagem e comunicação oral formal/informal
- Conversar sobre dificuldades de expressão oral
- Discutir sobre quando o técnico em agropecuária poderá fazer uso da comunicação formal/informal



Sugestões de materiais a serem utilizados:

- Vídeos informativos do *Youtube* com foco na linguagem oral:



Vídeo 1



Vídeo 2



Você quer falar melhor? Seja natural (5 dicas)

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I9E01fQ5dC4>)



Fale com CLAREZA | 3 passos | Oratória | Falar em público

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g38dC1bpS1U>)



Aponte sua câmera para o código QR e assista aos vídeos

(iii) Neste momento, os estudantes devem se familiarizar com os objetivos de linguagem propostos na apresentação da situação de aprendizagem. Os vídeos 1 e 2 foram selecionados como forma de promover a discussão acerca dos usos formal e informal da língua em contextos adequados para tal. A ideia é oportunizar aos estudantes o conhecimento diversificado de usos da língua em situações de comunicação, quer seja na entrevista de emprego da área de formação técnica, numa conversa mais íntima entre amigos e familiares ou quando na apresentação de um seminário ou exposição no âmbito acadêmico escolar.

Os vídeos 1 e 2 podem ser apresentados aos estudantes em formato de ensino presencial, remoto ou, até mesmo, de forma híbrida:

- Presencial** - durante o transcurso da aula em sala de aula tradicional
- Remoto** - disponibilizando os vídeos através de ferramentas e/ou aplicativos online (Whatsapp, telegram, etc) ou postando-os no próprio ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como o “*Google Classroom*” ou o “*Moodle*”
- Híbrido** - Utilizando-se dos dois formatos de ensino mencionados anteriormente.

Deve-se orientar os estudantes que materializem o conhecimento construído sobre o uso da linguagem formal e informal de forma escrita e posteriormente de modo oralizado.

Atenção:

É importante que, durante a apresentação da situação, o professor trabalhe a noção de contextualização e equilíbrio para o uso das formas de linguagem, formal e informal, com vistas a desmistificar a noção de que uma forma de linguagem é mais valorizada, portanto, mais importante do que a outra. Essa concepção errônea da língua tem ocasionado o engessamento das práticas de comunicação dos sujeitos, especialmente na escola.



PRODUÇÃO INICIAL

Tempo estimado: 8 a 10 aulas

TEMA GERADOR: Discutindo sobre Agropecuária no Brasil e sobre o Técnico em Agropecuária

Objetivos:

- Suscitar a consciência sobre o papel da formação técnica em Agropecuária
- Despertar autonomia ao falar sobre a atuação profissional em Agropecuária

Materiais a serem utilizados:



Vídeo 1



Vídeo 2



Agropecuária do Brasil

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LBr2CStQGO4>)



Quem é o Técnico em Agropecuária?

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2P84BMCxJAs>)



Aponte sua câmera para o código QR e assista aos vídeos

As atividades de Produção Inicial serão as seguintes

(i) **problematização** mediante “**tema gerador**”, que tenha ligação de sentido com a **vida real** dos estudantes e com os objetivos da formação profissional.



Professor,

para a produção inicial, deve-se trabalhar o tema gerador “*Discutindo sobre Agropecuária no Brasil e sobre a atuação do Técnico em Agropecuária*”. Neste momento, o professor atua como mediador da discussão, de forma a promover um momento de problematização, proposição de ideias e possíveis soluções ao problema e diálogo interativo sobre o assunto estudado.

(ii) Realização de “**Roda de Conversa**”, com mediação do (a) professor (a)

Sugerimos que o professor materialize a discussão sobre o tema gerador em formato de RC que poderá ser realizada em ambiente presencial ou virtual de aprendizagem.

Para as discussões que ocorrerão em formato de ensino *online*, deve-se utilizar alguma ferramenta que possibilite a transmissão da reunião a distância como “*Google Meet*”, o “*Zoom*” ou ferramentas similares.

(iii) **Além disso**, neste momento de atividades se deve promover os exercícios de escuta e produção com base nos conhecimentos já absorvidos nas discussões possibilitadas pela RC. Com isso os estudantes terão a oportunidade de articular a leitura de textos ao exercício da oralidade e de materializar suas construções através da elaboração de textos, panfletos, vídeos-minuto, *vlogs*, memes e comentários, entre outros.



Atenção para a Dica

Com o manuseio do celular, por exemplo, o estudante poderá utilizar-se das redes sociais (*facebook, instagram* etc.) e outros ambientes da *Web* como instrumento de divulgação e de interação dos saberes e de suas construções: “Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc” (BRASIL, 2018).

Para o formato de aulas online ou de ensino remoto, também, é interessante a utilização do computador, celular ou tablet, como, por exemplo, durante o manuseio da ferramenta de escrita no “*word, powerpoint, excel*” e similares, como forma de registro e materialização do conhecimento. Essa é uma maneira, também, de articular as atividades do gênero oral às formas de gênero escritas através da tecnologia.

Texto base para primeira produção:



Professor,

solicitar que seus estudantes realizem a leitura do texto “Economia do Tocantins” disponível em <https://www.infoescola.com/economia/economia-do-tocantins/>



O professor deverá promover o diálogo, mediante a realização de RC, sobre o texto lido com base em algumas perguntas que nortearão o debate. Abaixo segue uma sugestão de roteiro de perguntas geradoras, com base no texto “Economia do Tocantins”:

PERGUNTAS GERADORAS PARA FALAR SOBRE O TEXTO “Economia do Tocantins”

Link de acesso ao texto: <https://www.infoescola.com/economia/economia-do-tocantins/>

- Com base no texto lido, porque a produção agrícola é um fator de destaque na economia do Brasil?
- Ao seu redor, ou seja, com base na realidade de sua região (onde você mora?), quais os maiores fatores de impacto no que diz respeito à produção agrícola? O que é produzido e comercializado?
- Após a leitura que você realizou, viu que, “em geral, a economia de um estado ou de um país é analisada por meio dos setores econômicos que são: o setor primário, o setor secundário e o setor terciário. Fale sobre as principais características de cada setor.
- Ainda, com base no texto, qual a relevância do Produto Interno Bruto (PIB) para um país?
- Fale um pouco sobre a agropecuária no Tocantins.
- Como um técnico em agropecuária pode contribuir para melhorar a economia no Estado do Tocantins?

Primeira produção

Grave com uso do celular e se possível, em dupla ou em trio, um vídeo breve discutindo o papel da agropecuária na economia do Tocantins. Para guiar as discussões utilizem *PowerPoint* ou outra ferramenta para edição e apresentação de vídeos. Cada vídeo deve ter um título.

O professor deverá orientar os estudantes que produziram um primeiro vídeo (de aproximadamente 5 a 7 minutos de duração), através da ferramenta mais acessível que cada estudante possuir, quer seja o próprio aparelho celular, uma câmera, ou outro instrumento de gravação similar. O ideal será que o professor dê algumas orientações e observações aos alunos antes da realização dessa primeira produção, como: a importância de se pesquisar sobre o tema que será abordado durante o vídeo, elaboração de roteiro, pré-produção, gravação e edição do vídeo (esta atividade deverá ser realizada, preferencialmente, em duplas ou trios).

Tempo estimado: 7 a 8 aulas

Objetivos:

- despertar autonomia na produção e circulação da linguagem multimodal,
- orientar a construção de roteiro, pré-produção, gravação, edição e postagem do vídeo
- Produção de material digital/audiovisual e multimodal (gravação de vídeos)
- analisar a produção linguística dos vídeos (mediada pelo professor e realizada pelos alunos)
- refletir sobre questões como a gestualidade, os movimentos, entonação de voz e ambiente.

ETAPA 1 - CRIAÇÃO DE CANAL NO YOUTUBE E MANUSEIO DO AVA

Durante a realização da 1ª etapa desta SD o professor e seus estudantes poderão utilizar o laboratório de informática para realizar as atividades de pesquisa e manuseio das ferramentas digitais, em caso de formato de ensino presencial. Aqui os estudantes serão orientados a criarem um canal no *Youtube* para a postagem dos vídeos que produzirão no decorrer das atividades da Sequência Didática. O AVA, por exemplo, servirá de subsídio para a postagem dos vídeos e atividades propostas pelo professor.



Materiais a serem utilizados:

Vídeos contendo instruções de como criar um Canal no *Youtube*



Vídeo 1



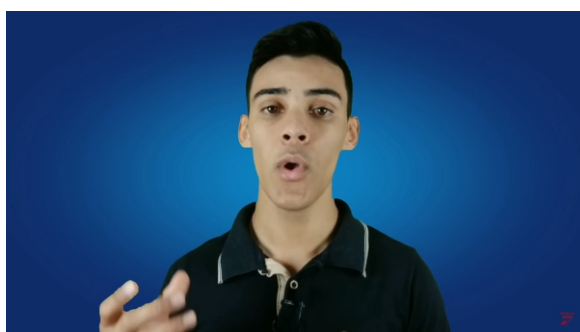
YouTube



Vídeo 2



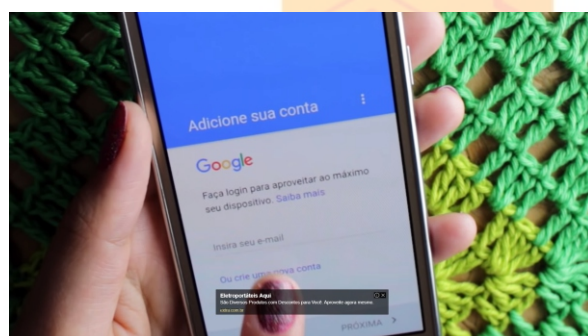
YouTube



Como criar um canal no Youtube do zero pelo celular
(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z4yTbXoTKdQ>)



Aponte sua câmera para o código QR e assista aos vídeos



Como criar um canal pelo *Youtube* no celular
(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5X53ijEi-eA>)



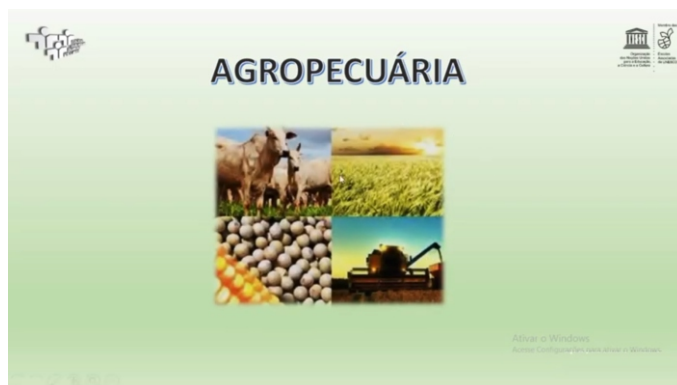
ETAPAS DA SD

ETAPA 2 - ELABORAÇÃO DE ROTEIRO PARA A GRAVAÇÃO DO VÍDEO

Tema: discutindo sobre a importância da Agropecuária para a sociedade



Vídeo 1



(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z4yTbXoTKdQ>)



Aponte sua câmera para o código QR e assista ao vídeo.

(i) **Professor,**

oriente os estudantes sobre a elaboração de um roteiro prévio antes da gravação do vídeo. É de suma importância que os alunos sistematizem suas falas e que estas contenham início, meio e fim em torno do assunto discutido, de forma que o público destes vídeos possam compreender bem o tema apresentado.

Atenção:

É de suma importância que esta atividade, bem como as outras, seja realizada em duplas ou trios, caso seja possível.

(ii) Durante a construção do roteiro, os estudantes serão orientados a planejar coletivamente o roteiro do vídeo, de modo a definir o contexto de desenvolvimento para a temática abordada, os personagens que serão assumidos pelos estudantes e a estrutura da história contada.



Atenção para a Dica

Alertar os estudantes sobre a importância de se “selecionar as informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for este o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas” (BRASIL, 2018)

ETAPAS DA SD

ETAPA 3 - PRÉ-PRODUÇÃO E GRAVAÇÃO DO VÍDEO

Tema: discutindo sobre a agropecuária e os Impactos Ambientais - Vídeos documentários



Vídeo 1



YouTube



Vídeo 2



YouTube



(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P237TJyLtl4>)



(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z-14hEMDnyM>)



Aponte sua câmera para o código QR e assista aos vídeos

Tema: Gênero Entrevista de emprego

Tema: Gênero Reportagem



Vídeo 3



YouTube



Vídeo 4



YouTube



(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4msN1JDIBuE>)



(Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rSNNao0-g_8)



Aponte sua câmera para o código QR e assista aos vídeos

(i) Professor,

nesta etapa o professor terá a oportunidade de trabalhar aspectos que envolvam a gestualidade, expressões corporais, fala/oralidade, além do posicionamento de câmera/lente e escolha do ambiente para a gravação do vídeo. Os vídeos 1 e 2, disponibilizados acima, trazem uma noção importante para a execução desta etapa da SD pelos estudantes, acerca do tema proposto.

(ii) O professor também pode apresentar à turma outras propostas de elaboração para a gravação do vídeo, por intermédio da produção de situações problema com base no gênero escolhido (exposições de ideias, entrevistas, seminário virtual, reportagens, diálogos, etc).

 **O tema gerador escolhido para o desenvolvimento desta etapa (discutindo sobre a agropecuária e os Impactos Ambientais) é um tema que**

-  possibilita uma boa discussão em RC
-  problematiza questões inerentes à área de formação do técnico de nível médio em agropecuária
-  possui relevância social
-  carrega controvérsias de interesse
-  promove uma reflexão crítica sobre o conteúdo abordado.

Atividade: Oralização de textos escritos

Durante esta etapa o professor poderá explorar as habilidades multimodais da comunicação entre os estudantes, propondo a atividade do gênero entrevista ou reportagem, consoante apresentação dos vídeos 3 e 4, por exemplo, aliado à construção do gênero vídeo. Aqui os estudantes serão orientados a gravarem um vídeo com base no gênero entrevista ou reportagem, possibilitando o desenvolvimento da oralidade e das capacidades multimodais e multissemióticas de linguagem.

Outras sugestões de atividades:

-  Produção de Áudios (mensagens gravadas)
-  Realização de Seminário presencial ou *online*
-  Organização de Peça teatral
-  Gravação de *Podcasts*

PRODUÇÃO FINAL

ETAPA 4 - LEITURA DE TEXTO E PRODUÇÃO ORAL

Tema: Fortalecimento das ações de agropecuária animal e vegetal no Tocantins



Sugestões de materiais a serem utilizados:



Texto 1



Vídeo 2



YouTube



Foto: Delfino Miranda

(Disponível em: <https://conexaoto.com.br/2019/12/02/acoes-de-defesa-agropecuaria-animal-e-vegetal-fortalec-em-o-setor-no-tocantins>)



(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ORonmXf7T3I&t=149s>)



Aponte sua câmera para o código QR para ler o texto e assistir ao vídeo

(i) Professor,

nesta fase de desenvolvimento das atividades é normal que os estudantes já estejam familiarizados com as atividades de RC, discussão sobre o tema gerador (produção oral) mediante a leitura prévia dos textos e vídeos sugeridos. Para tanto, a leitura de textos e a produção oral são atividades que devem ser priorizadas durante todo o processo sequencial de atividades. Dessa forma, os estudantes terão embasamento para participar de discussões, de forma reflexiva e autônoma, de tal modo que possam materializar os saberes construídos de maneira sólida e, portanto significativa.



Atividade:

Os estudantes deverão realizar a leitura do texto e assistir ao vídeo, que deverá ser disponibilizado pelo professor no AVA e, também no próprio grupo de *Whatsapp*, se for o caso.

O professor poderá mediar a RC em formato de ensino presencial ou remoto, utilizando-se do *Google Meet*, *Zoom*, etc.

PRODUÇÃO FINAL

ETAPA 5 - EDIÇÃO, LEGENDAGEM E POSTAGEM DO VÍDEO

-  (i) A produção final das atividades da SD pelos estudantes deve se direcionar para a construção de um vídeo documentário (com duração de 10 a 12 minutos), que, preferencialmente, deverá ser elaborado em duplas ou trios, no máximo.
-  (ii) os estudantes deverão aplicar todas as instruções e conhecimentos adquiridos no decorrer das etapas anteriores
-  (iii) a gravação do documentário deve contemplar um dos temas geradores discutidos em Roda de Conversa (RC) durante as aulas.

Atividade final:

O produto final deverá ser postado no canal do *Youtube* e socializado no ambiente de aprendizagem adotado pelo professor desde o início das atividades desta SD.

Para finalizar as etapas desta SD, sugiro que o professor organize, em formato de RD, virtual ou presencial, uma discussão sobre o relato de experiência obtido pelos estudantes ao longo das atividades que foram desenvolvidas. Assim, os estudantes poderão expor suas percepções e saberes construídos durante as etapas da SD, numa dinâmica de troca de experiências, acerca do tema “A importância do técnico de nível médio em agropecuária”.

Atividade de revisão (professor):

-  (i) revisão do canal no Youtube e das atividades postadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)
-  (ii) Revisão das atividades que contemplaram o desenvolvimento da linguagem oral/ escrita e multimodal/multissemiótica, como a criação, edição e legendagem de vídeos para postagem no *Youtube* e no AVA
-  (iii) Revisão das atividades que contemplem o material audiovisual e expressões corporais, por intermédio da produção de situações problema, com base no gênero escolhido (exposições de ideias, entrevistas, seminário virtual reportagens, diálogos, etc.)

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. 600p.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun., 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FIGUEIREDO, Alessandra Aniceto Ferreira de; QUEIROZ, Tacinara Nogueira de. **A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo.** Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2012, ISSN 2179-510X.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 23o ed., 1989.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** 1º ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2015. ISBN 978-85-7934-096-3.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens.** 1º ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

Seminário Web Currículo (6. 2019: São Paulo, SP) **Anais do VI Seminário Web Currículo:** [recurso eletrônico] educação e humanismo. / coord. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. São Paulo: PUC/SP, 2019.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo - SP 1991 4ª edição brasileira.