



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ELCIANE RODRIGUES SIQUEIRA

O seminário e a oralidade na educação básica

UBERLÂNDIA, MG

2021

ELCIANE RODRIGUES SIQUEIRA

O seminário e a oralidade na educação básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlúcia Maria Alves

UBERLÂNDIA, MG

2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S618 Siqueira, Elciane Rodrigues, 1977-
2021 O seminário e a oralidade na educação básica [recurso
eletrônico] / Elciane Rodrigues Siqueira. - 2021.

Orientador: Marlúcia Maria Alves.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Letras.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.632>
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Alves, Marlúcia Maria, 1970-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Letras. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizela Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

ATA DE DEFESA

18/11/2021 20:06

SEI/UFU - 3019561 - Ata de Defesa - Pós-Graduação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletras.ileel.ufu.br - secprofletras@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	03 de setembro de 2021	Hora de início:	15:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	11912MPL008				
Nome do Discente:	Elciane Rodrigues Siqueira				
Título do Trabalho:	O seminário e a oralidade na Educação Básica				
Área de concentração:	LINGUAGENS E LETRAMENTOS				
Linha de pesquisa:	Estudos da Linguagem e Práticas Sociais				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Variação fonético-fonológica e ensino de língua portuguesa				

Reuniu-se, remotamente via Skype, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: a) Profa. Dra. Cláudia Goulart Morais, Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; b) Profa. Dra. Eliana Dias, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; e c) Profa. Dra. Marlúcia Maria Alves, Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Marlúcia Maria Alves, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Elciane Rodrigues Siqueira, Usuário Externo**, em 05/09/2021, às 02:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marlúcia Maria Alves, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/09/2021, às 20:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Dias, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/10/2021, às 20:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Goulart Moraes, Usuário Externo**, em 06/10/2021, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3019561** e o código CRC **3B1273DA**.

DEDICATÓRIA

Sozinhos nada realizamos. Precisamos de alguém que nos conduza, nos incentive e nos inspire. Agradeço ao Criador por permitir que pessoas com essas virtudes fizessem parte de minha jornada. Dedico este trabalho a minha Mãe, ao Emanuel e todos Aqueles que apoaram minhas travessias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Senhor Deus, Dono de toda sabedoria e prudência (Provérbios 8:12), por ter permitido que eu chegassem até aqui. Por Ele e para Ele são todas as coisas (Romanos 11:36), sua infinita bondade possibilitou meu encontro com amigos e ajudadores que me auxiliaram nessa longa caminhada.

Aos meus amados pais que mesmo sem instruções nem recursos me ensinaram a importância do estudo.

Ao meu querido filho por estar sempre à minha espera durante minhas viagens semanais em busca deste sonho. Às minhas irmãs de sangue e de coração que me representaram tão bem durante minhas ausências.

À notável coordenadora do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Uberlândia, a Profa. Dra. Marlúcia Maria Alves, de quem também tive a honra de ser aluna e orientanda.

Aos meus memoráveis professores, da educação básica ao mestrado. Meu agradecimento especial a Profa. Dra. Eliana Dias, pelas valiosas contribuições em sala de aula e na banca de qualificação conjuntamente com a Profa. Dra. Cláudia Goulart, que tanto me inspirou e motivou na execução deste trabalho.

À escola participante da pesquisa e outras que laborei, a todos os meus queridos alunos e educadores que contribuíram direto ou indiretamente para a composição de minhas análises e afirmações sobre o objeto de estudo em debate.

Estendo também, meus agradecimentos a todos os colegas da turma 6, inclusive os que desistiram do combate por diferentes razões e ao simpático e prestativo secretário do programa Andson.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa cujo foco foi o seminário e a oralidade na educação básica. Partindo do ponto de vista empírico e teórico, consideramos que o contato com os gêneros orais na sala de aula se limita, em sua maioria, ao seminário - “uma das raras atividades orais que são praticadas com muita frequência em sala de aula”, conforme apregoa Dolz *et al*, (1998, p. 183), nossa principal referência sobre este assunto. Dessa forma, entendemos ser possível, por meio de uma proposta de trabalho com o seminário e a oralidade apresentar possibilidades de práticas sociais que favoreçam uma melhora gradativa do uso social da língua e do agir cidadão. Ao refletir nessas facetas, entendemos que a oralidade deve ocupar de uma vez por todas o papel de destaque atribuído pelos documentos oficiais de diferentes épocas. Também, defendemos a necessidade do ensino dos elementos não linguísticos tais como: mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa e outros recursos capazes de traduzir melhor nossa linguagem expositiva. Os pressupostos teóricos deste trabalho ancoram-se, primeiramente, nos estudos da análise dos gêneros e da oralidade propostos por Marcuschi (2001, 2005, 2007, 2008, 2010), seguido de outros autores como Bortoni-Ricardo (2003) e suas pesquisas sobre o monitoramento estilístico por meio de interações por andaimes, os pesquisadores da escola de Genebra: Dolz *et al* (1997, 1998, 2011, 2013) e Schnewly (1997) também apoiadores de estudos da oralidade e dos gêneros orais, especialmente o seminário. Esse referencial nos ajudou a compreender melhor o objeto estudado e a elaboração de uma proposta didática de um modelo eficaz para o ensino do seminário na educação básica. O objetivo geral desta pesquisa foi apresentar discussões e reflexões sobre a relação oralidade e o seminário para mostrar que a fala deve atender nossa intenção comunicativa além de desenvolver o uso social da língua e aprimorar competências linguísticas.

Palavras-chave: Seminário. Oralidade. Gêneros Orais. Uso social da língua.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research whose focus was the seminar and orality in basic education. From an empirical and theoretical point of view, we consider that contact with oral genres in the classroom is mostly limited to the seminar - "one of the rare oral activities that are practiced very often in the classroom" as he claims Dolz *et al* (1998, p. 183), our main reference on this subject. Thus, we believe it is possible, through a work proposal with the seminar and orality, to present possibilities of social practices that favor a gradual improvement in the social use of language and in citizen action. Reflecting on these facets, we understand that orality should once and for all occupy the prominent role assigned by official documents from different times. We also defend the need to teach non-linguistic elements such as: facial mimics, postures, looks, body gestures throughout the communicative interaction and other resources capable of better translating our expository language. The theoretical assumptions of this work are anchored, firstly, in the studies of the analysis of genres and orality proposed by Marcuschi (2001, 2005, 2007, 2008, 2010), followed by other authors such as Bortoni-Ricardo (2003) and their research on stylistic monitoring through scaffolding interactions, the Geneva school researchers: Dolz *et al* (1997, 1998, 2011, 2013) e Schnewly (1997) are also supporters of studies of orality and oral genres, especially the seminar. This framework helped us to better understand the object studied and the elaboration of a didactic proposal for an effective model for seminary teaching in basic education. The general objective of this research was to present discussions and reflections on the relationship orality and the seminar to show that speech must meet our communicative intention, in addition to developing the social use of language and improving language skills.

Keywords: Seminar. Orality. Oral Genres. Social use of language.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Ciclo Básico da Pesquisa-Ação.....	52
Esquema 2 – Plano das características linguísticas.....	81
Esquema 3 – A abordagem didática do seminário.....	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do <i>continuum</i> fala e escrita.....	23
Figura 2 – Forma de apresentação das habilidades para o EF na BNCC:	26
Figura 3 – Organograma do Documento Curricular para Goiás (DC-GO)	36
Figura 4 – Produção de Textos orais segundo o PCNLP	44
Figura 5 – Dicas da Taty para apresentação de seminário	76
Figura 6 – Como se preparar para seminário segundo Gabriela	77
Figura 7 – Painel organizado por alunos sobre a organização do seminário	80
Figura 8 – Apresentando um seminário sobre tecnologia.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Meios não-linguísticos da comunicação oral.....	20
Quadro 2 – Dicotomias estritas.....	22
Quadro 3 – Configuração das Oficinas	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Habilidades que podem nortear a prática da oralidade.....	27
Tabela 2 – Outras habilidades importantes para a prática da oralidade.....	29
Tabela 3 – Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	37

LISTA DE ABREVIASÕES

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DC – Documento Curricular

DC-GO – Documento Curricular para Goiás

EF – Ensino Fundamental

et al – e outros

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNLP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 Oralidade, interação e comunicação	19
2.1.1 O <i>continuum</i> fala e escrita	21
2.1.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino da oralidade	24
2.2 Gêneros textuais/discursivos e Orais	30
2.2.1 Os documentos norteadores da educação e o ensino dos gêneros orais	34
2.3 Monitoramento e uso social da língua	39
2.4 Seminário.....	41
2.4.1 Documentos oficiais e o seminário	44
2.5 Propostas já estudadas no PROFLETRAS	46
3. METODOLOGIA.....	49
3.1 O contexto de intervenção do projeto piloto.....	52
3.1.1 Dos participantes da pesquisa idealizada.....	53
3.2 O Projeto Piloto.....	54
3.3 Um modelo didático para o ensino do seminário	56
3.4 Sobre as oficinas	56
4. CONTRIBUIÇÕES DO MODELO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	59
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICES	69
Apêndice A – Atividades e questionário do projeto piloto	69
Apêndice B – Modelo didático das oficinas	73

1. INTRODUÇÃO

Conceder a palavra às crianças não significa fazer-lhes perguntas e fazer com que responda aquela criança que levantou a mão em primeiro lugar [...]. Conceder a palavra às crianças significa, pelo contrário, dar a elas as condições de se expressarem.

Francesco Tonucci (2005, p. 17)

Considerando a necessidade de estímulo e do tipo de condições ideais para o ensino da língua materna especialmente no que tange à fala, ao oral e à oralidade vamos analisar primeiramente as razões que dificultam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e porque subsiste ao longo dos séculos. Bagno (2007, p. 26) afirma que nosso grande problema é que continuamos com os olhos nas normas linguísticas de Portugal, mesmo depois de quase dois séculos de independência política. Assim como não precisamos adequar nossa gramática aos moldes europeus, também não precisamos adequar nossa fala, visto que o Português proferido no Brasil também tem sua valia.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, exercícios de expressão oral passaram a integrar boa parte dos livros didáticos da Disciplina, que nesta época, era chamada de Comunicação & Expressão na etapa do ensino fundamental. Conforme Bunzen (2011, p. 900-901), nessa época o governo militar estimulava o ensino tecnicista, voltado para o mundo do trabalho e para o combate ao analfabetismo. Foi essa visão profissionalizante de ensino que culminou na inter-relação entre três grandes áreas de estudos, a saber, comunicação e expressão, estudos sociais e ciências. Em relação à língua materna o parecer afirma que seu ensino deveria ser encarado como instrumento de excelência em comunicação que contemple leitura, escrita e comunicação oral.

Concordamos com a necessidade de integração entre os eixos / habilidades de leitura, escrita e comunicação oral. Entendemos que o problema do ensino da língua não é a nomenclatura da disciplina, mas a falta de equilíbrio no ensino das quatro habilidades linguísticas básicas comuns ao ensino de qualquer idioma, quais sejam: escutar, falar, ler e escrever. Assim, na medida em que se privilegia mais uma habilidade do que a outra, a eficácia do ensino da língua materna e nossa capacidade de agir socialmente de modo eficaz por meio da língua fica comprometida. Neste trabalho consideramos, especialmente, o falar e o escutar visto que o ler e escrever já tem o seu papel de destaque desde as séries iniciais.

Desenvolver estratégias de aprimoramento para o uso eficaz da fala pública melhora não só a vida escolar do aluno, mas também suas práticas sociais em geral. Estimular a fala e a escuta desde as primeiras etapas da educação básica, pode colaborar para a constituição de sujeitos mais interativos e capazes de exercer sua cidadania e a defesa de seus direitos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1998) preceituam que “a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos [*situações públicas*], dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la” (p. 25). É preciso estar atento ao modo como falamos, assim como tecemos reflexões para a escolha cuidadosa das palavras antes da escrita.

O seminário é uma atividade¹ que pode ajudar a desenvolver o uso social da língua², pois a maioria de suas etapas são pensadas, geridas e executadas coletivamente. Também, espera-se que o aluno-comunicador vá monitorando sua linguagem no sentido de usá-la com eficácia, isto é, com o certo grau de atenção que as apresentações públicas exigem. Essa atividade vem sendo utilizada como objeto de ensino em muitas disciplinas escolares, especialmente nas áreas de humanas e biológicas. Essa é uma prática crescente, porém, o resultado dos trabalhos realizados pelos alunos nem sempre correspondem às expectativas dos professores.

Acreditamos que a ineficácia da apresentação dos seminários escolares explica-se por que professores e alunos se concentram mais no conteúdo do que na forma não havendo, neste caso, uma interação entre esses dois pontos. A capacidade elocucional eficiente só acontece por meio da reflexão, da análise e interação do aluno-comunicador com o público. Sentir-se incluso, aceito, partilhar e receber opiniões contribui para que os alunos se sintam seguros e alcancem os objetivos esperados durante suas participações.

O caminho trilhado até aqui revela que temas da oralidade e do seminário já foram amplamente discutidos, inclusive no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, no qual nos incluímos. Apesar disso, reconhecemos que ainda há muito o que discutir e, principalmente, fazer. Hoje, as salas de aula carecem de um novo ritmo e teorias como Análise da Conversação podem ser implantadas como disciplinas ou metodologia de ensino para se trabalhar gêneros orais.

¹ Com base em estudos de Dolz *et al* (1998) e Travaglia (2013, 2018), assumimos o seminário como uma atividade por meio da qual a exposição oral e outros gêneros se manifestam.

² Denominamos uso social da língua a fala/escrita razoavelmente monitorada, ou seja, elaborada com um certo grau de atenção.

Em tempos modernos urge não apenas compartilhar, mas principalmente discutir, argumentar e defender pontos de vistas em situações de uso falado da língua em instâncias públicas. Coadunando com o pensamento de Paulo Freire (1997, p. 86) por “*uma educação que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo*”, aventuramo-nos neste tema para pesquisar, aperfeiçoar nosso fazer e multiplicar o conhecimento adquirido durante nosso percurso.

O principal objetivo desse trabalho foi propor um modelo didático de seminário que possa favorecer melhores exposições orais, um modelo facilitador da interação, de diálogo favorecendo a compreensão de conteúdo e de competências linguísticas. Os objetivos específicos são:

- Analisar o tratamento da oralidade, dos gêneros orais e do seminário no ensino fundamental;
- Investigar as características do seminário de modo a favorecer processos interacionais e de usos da fala.
- Contribuir para a didatização do seminário nesta etapa do ensino.

Com a proposição das oficinas iremos sugerir possibilidades didáticas para aplicabilidade do ensino do seminário na educação básica e a consequente melhora gradativa do uso social da língua.

Esses objetivos foram alicerçados nas seguintes hipóteses de pesquisa:

- A escola deve intervir sobre as condutas de comunicação oral espontânea.
- As trocas culturais favorecem contextos de uso dos gêneros orais.
- (Con)viver uns com os outros auxilia na participação de projetos comuns.
- Muitos alunos apresentam dificuldades tanto para produzir o seminário quanto para compreender seu uso.
- Oficinas podem ser uma boa estratégia para realizar um levante das características formais-discursivas do seminário.
- É necessário ensinar os alunos a (con)viver uns com os outros, a participar de projetos comuns.

Mediante os objetivos e as hipóteses descritas podemos fazer os seguintes questionamentos:

- Como contribuir para que os alunos melhorem sua capacidade de expressão e competência comunicativa usando a oralidade?
- Quais mecanismos utilizar para que o aluno seja mais interativo?
- De que forma cooperar para que o discente entenda a importância do desenvolvimento do uso social da língua?

Com base nos resultados da pesquisa, das atividades, das observações do projeto piloto, das análises realizadas durante nossa trajetória como professora regente e discussões sobre o referencial teórico escolhido, fizemos uma descrição minuciosa e analítica dos resultados obtidos.

Metodologicamente, esta pesquisa, quanto aos objetivos, classifica-se como exploratória e descritiva, assim todos os envolvidos (discentes e docentes) ao final da pesquisa foram capazes de inferir resultados. Quanto ao tratamento dos dados, é qualitativa e possui natureza passível de aplicação fundamentada no arcabouço teórico de Tripp (2005), Thiolent (1986) entre outros.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresentamos as teorias que serviram de embasamento para este trabalho. Ele foi desenvolvido a partir de cinco tópicos, que interagem, principalmente, com Marcuschi (2001, 2005, 2007, 2008, 2010), Dolz *et al* (1997, 1998) e os documentos oficiais (PCN, BNCC e DC-GO). Fizemos uma análise dos documentos curriculares nacionais (PCNLP e BNCC) e do Documento Curricular para Goiás, estado em que a pesquisadora leciona com vistas a aplicabilidade dos gêneros orais e do seminário na educação básica.

No primeiro tópico: *Oralidade, interação e comunicação*, apresentamos a oralidade como prática social importante para a formação e a construção identitária e de autonomia do indivíduo. Também, discutimos o *continuum fala e escrita*, além do ensino da oralidade. Neste tópico, dialogaremos com Neves (2014), Dolz *et al* (1998, 2011, 2013), Marcuschi (2001, 2007, 2008, 2010), Kleiman (1995) e outros.

No segundo tópico: *Gêneros textuais/discursivos e Orais*, discutimos questões relacionadas aos gêneros, especialmente os orais, conceituamos, caracterizamos e ressaltamos a importância para atividades de usos da linguagem. Tudo à luz de Marcuschi (2001, 2005), Bakhtin (1979/2003), Goulart (2005) e Travaglia *et al* (2013, 2018).

No terceiro tópico: *Monitoramento e uso social da língua*, trataremos das diversas possibilidades de uso da língua, da ritualização social do oral teorizada pelos pesquisadores da Escola de Genebra, além das contribuições de Labov (2003) e Bortoni-Ricardo (2003).

No quarto tópico: *Seminário*, nos apoiamos em Dolz *et al* (1998, 2013), Travaglia *et al* (2013) e Marcuschi (2001, 2005) para apresentar sua conceituação, algumas características e sua relevância para as atividades orais e de oralidade. Além de discutir seu favorecimento para a aprendizagem do uso social da língua e do trabalho didático que precisa ser desenvolvido para sua eficácia.

E no quinto e último tópico realizamos um panorama das propostas já estudadas no PROFLETRAS que abordam o assunto quais sejam: Dantas (2015) e Rosa (2020), que tratam da oralidade, e Rodrigues (2016), Almeida (2017), Andrade (2018), Silva (2018) e Silva (2019) que embora tragam diferentes abordagens do ensino do seminário e da oralidade ajudaram-nos a sistematizar o gênero de modo a apresentar um modelo didático aplicável na educação básica.

Ressalta-se, a propósito, que em todos os tópicos, dialogamos com os documentos oficiais de diferentes épocas por compreender que eles são a referência e o norte para o ensino em suas diferentes etapas.

2.1 Oralidade, interação e comunicação

Consideramos que comunicar-se de maneira eficaz é um desafio contemporâneo para o ensino da língua materna. Também, o desconforto e a ansiedade excessiva em apresentações orais públicas apresentados pelos alunos nos impulsionam a debruçarmos em pesquisas que auxiliem os discentes no modo de pensar e agir para realizar exposições mais adequadas. Desta forma, poderão desenvolver competências linguísticas e discursivas capazes de facilitar manifestações orais, e fortalecerem práticas sociais facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem.

O estímulo à oralização eficaz de um enunciado é também forma de incentivo à participação social. Assim como temos um estilo para o registro escrito, o mesmo ocorre com os discursos orais. Aliás, como pronunciou George Luis Leclerc, o Conde de Buffon, em seu discurso na Academia Francesa: “O estilo é o próprio homem” (BUFFON, 1753/2011, p. 6). Desta maneira entendemos que o estilo é a expressão máxima do indivíduo, capaz de transpor para o outro sua identidade, seu caráter, seus valores; nossas verdades, que acabam refletindo nas nossas escolhas lexicais e no modo como falamos. No entanto, sabemos que a maioria dos alunos, independentemente de seu grau de extroversão nas situações informais, possuem dificuldade em situações de uso da fala em instâncias formais e públicas.

De acordo com Neves (2014, p. 76), a língua não é uma entidade composta de comportamentos que possam e devam ser rigidamente rotulados, sem atenção para seu funcionamento, que é altamente sensível à necessidade de produção de sentido em interação. A língua é viva, um fator de identificação pessoal e cultural. Assim, precisamos fazer da oralidade uma prática constante em sala de aula. Desta maneira, ao passar por desafios que usem a voz como suporte, como uma entrevista de emprego ou um levante em prol da defesa de direitos individuais e coletivos, se orientados adequadamente, certamente nossos alunos serão exitosos.

Segundo Dias (2001, p. 36), “não se trata, simplesmente, de se ensinar a criança a falar, mas de desenvolver sua oralidade e saber lidar com ela nas mais diversas situações”, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, que pode ser trabalhada com eles em diferentes níveis, do mais coloquial ao mais formal.

Concordamos com os genebrinos que preconizam que o oral deve ser proposto, inicialmente, de forma singular. Segundo eles, esse oral “primeiramente deve ser definido naquilo que lhe tem de próprio, antes de ser situado em relação a escrita” (SCHNEUWLY, 1997, p. 127). Esse imbricamento do oral, sob o ponto de vista primário (a fala), será assunto para a próxima seção.

Ante o exposto, pretendemos tratar de questões relacionadas à língua falada, mostrando a sua importância no cotidiano, na vida escolar e profissional. Por isso, escolhemos trabalhar as múltiplas possibilidades do trabalho com a oralidade em sala de aula, dentre elas o seminário por compreender que embora tenha sua fundamentação na escrita, é na oralidade que essa atividade se concretiza.

Por vezes os estudantes se deparam com a dificuldade em empregar a variedade, o estilo linguístico e os meios cinésicos e paralinguísticos de forma funcional. Compreendemos por meios cinésicos as expressões, movimentos e gestos corporais. É necessário um trabalho didático para que o aluno compreenda de forma clara as peculiaridades dos gêneros orais formais, entonações, pausas, ritmos e outros recursos suprasegmentais. Sobre a importância dos meios não linguísticos para o enquadre oral, os pesquisadores da Escola de Genebra elaboraram a seguinte tabela:

Quadro 1 - Meios não-linguísticos da comunicação oral

MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz	atitudes corporais	ocupação de lugares	roupas	lugares
melodia	movimentos	espaço pessoal	disfarces	disposição
elocução e pausas	gestos	distâncias	penteado	iluminação
respiração	trocas de olhares	contato físico	óculos	disposição das cadeiras
risos	mímicas faciais		limpeza	ordem
suspiros				ventilação
				decoração

Fonte: Dolz, Schneuwly e Haller (2013, p. 134).

Com as sugestões propostas por Dolz *et al* no quadro: Meios não-linguísticos da comunicação oral, podemos apresentar aos alunos como se dá a hierarquização e organização de um seminário e o que se espera de um especialista. Para que assim ocorra, é preciso fazer com que as práticas de oralidade sejam uma estratégia recorrente na sala de aula, assim o aluno irá se acostumando com esse tipo de evento de comunicação. Ações físicas, emotivas e estéticas fazem parte da nossa subjetivação e complementam os sentidos dos enunciados.

Sendo assim, a comunicação oral não se esgota apenas nos meios linguísticos. O cenário, o figurino, os sons e outras variantes contribuem para a eficácia ou fracasso da comunicação. Desta forma, “a comunicação oral se desenvolve não somente no plano verbal e vocal, mas também no plano gestual.

Rosa (2020, p. 08), afirma que “a interação está imbricada na própria essência do ser que a usa para realizar-se em comunidade”. Inicialmente as situações de interação e comunicação por meio da linguagem se dão em comunidade e depois vão se desdobrando para outras esferas de circulação. Assim, é mister preparar o indivíduo para o uso social da língua tanto na vida em comunidade quanto em ambientes de maior formalidade.

Marcuschi (2001, p. 24) defende “a ideia de que podemos trabalhar a questão do letramento e da oralidade no contexto das práticas comunicativas assumindo o letramento como prática social situada”. Mais adiante, o autor explica que tais práticas sociais são análises de usos culturais situados em contextos naturais de uma sociedade.

Assim, tanto eventos de letramento quanto de oralidade devem colaborar para que haja processos de mudanças sociais, cognitivas e de ampliação de competências comunicativas, discursivas e lexicais. Deve-se contemplar os projetos de vida dos diferentes discentes pelo menos no que tange à linguagem que deve ser utilizada para fins sociointerativos. Eventos ou práticas discursivas e de letramento estão vinculados a aspectos etnográficos³, culturais e dão sustentação à práxis do ensino da língua materna possibilitando o discente na construção de sua identidade social.

2.1.1 O *continuum* fala e escrita

Práticas escritas são mais prestigiadas socialmente porque vivemos em uma sociedade eminentemente letrada. Em contraponto, as práticas orais são mais valorizadas e preponderantes. Falamos até quando pensamos, o pensar em voz alta, por exemplo. Oralidade não é apenas uma necessidade pedagógica, mas uma prática social presente nos inúmeros gêneros textuais.

Nossa comunicação é basicamente oral. Todos falam, mas poucos têm facilidade para escrever, por conseguinte, de acordo com Marcuschi, “somos seres eminentemente orais” (2010, p. 24).

Desde que acordamos, até a hora de dormir, utilizamos a maior parte do tempo falando e bem pouco dele, escrevendo, dessa forma, percebemos claramente a importância da oralidade; mesmo nos dias atuais em que a escrita tem tanto prestígio e muito valor linguístico, nós continuamos falando bastante e dando maior importância à escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 24).

³ Ciência que descreve os povos quanto aos seus costumes, raça, língua e religião.

Ainda para Marcuschi, “fala e escrita são diferentes (...), mas não em termos de superioridade ou inferioridade”. (...) São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas diárias (MARCUSCHI, 2010, p. 46). Fala e escrita são modalidades de um mesmo sistema, conforme apontou Castilho (1998, p. 16).

No passado, a escrita era considerada como um mero complemento da oralidade, ou seja, os textos eram escritos para serem oralizados. Além do mais, escrever era, e é, uma maneira de deixar para a posterioridade nossas reflexões. Para Kleiman (1995, p. 28) “nem toda escrita é formal e planejada, [e] nem toda oralidade é informal e sem planejamento. As cartas pessoais, por exemplo, têm mais semelhanças com a conversação do que a conversa tem com uma palestra”. Essa reflexão reitera a ideia de que fala e escrita não são excludentes, ao contrário, são modalidades que se complementam e integram-se uma à outra.

Ademais, fala situa-se no plano da oralidade (MARCUSCHI, 2010, p. 25). Porém, segundo uma perspectiva mais rigorosa e prescritiva, admite-se a existência de uma visão dicotômica, ou seja, alguns estudiosos acreditam na oposição entre fala e escrita. Como se houvesse o português escrito e o português falado, “o que conduz o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais” (MARCUSCHI, 2010, p. 28).

Quadro 2 – Dicotomias estritas

Fala		Escrita
Contextualizada	Versus	Descontextualizada
Dependente		Autônoma
Implícita		Explícita
Redundante		Condensada
Não planejada		Planejada
Imprecisa		Precisa
Não normatizada		Normatizada
Fragmentária		Completa

Fonte: Marcuschi (2010, p. 27).

O quadro acima ilustra a dicotomia entre fala e escrita. Essa é uma visão restritiva e severa, pois polariza essas duas modalidades comunicativas. Para o autor do quadro, fala e escrita devem designar formas e atividades comunicativas. Não existem duas línguas, a falada e a escrita. O que existem, verdadeiramente, são níveis de monitoramento que vão do mais informal ao mais formal, resultando no que Marcuschi chama de *continuum* oral-escrito.

A fala e a escrita devem ser integradas, também a oralidade deve ocorrer paralelamente à escrita, em razão do *continuum* e não de um fenômeno com diferenças estanques. Ademais,

assim como adequamos a escrita para atender os infindáveis repertórios de gêneros, também moldamos nossa fala para obter êxito em práticas sociais diversas.

Em se tratando de correlação entre fala e escrita, Marcuschi (2008, p. 197) ilustra essa ideia da seguinte forma:

Figura 1 – Representação do *continuum* fala e escrita



Fonte: Marcuschi (2008, p. 197).

Conforme análise da figura e afirmação do autor, há atualmente mais gêneros textuais na escrita do que na fala. No entanto, conforme já enfatizado no início desta seção, “mesmo nos dias atuais em que a escrita tem tanto prestígio e muito valor linguístico, nós continuamos falando bastante e dando maior importância à escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 24).

Consideramos significativas as pesquisas de Marcuschi realizadas nas últimas duas décadas. Em uma delas, o estudosso afirma que oralidade e letramento são relações profundamente imbricadas e práticas sociais interativas para fins comunicativos que se apresentam por meio de gêneros. Destarte, a principal temática deste trabalho é o seminário,

atividade que depende de ambas as modalidades para realizar-se em sua plenitude. Especial atenção recebe, nesta seção, a tese de mestrado de Dantas (2015) que pondera que:

é tarefa da escola desenvolver e ampliar a competência oral dos educandos por meio de participação em práticas de oralidade, pois assim os alunos terão oportunidade de monitorar, em menor ou maior grau a linguagem (variedade linguística) utilizada, a fim de adequá-la às diferentes situações de comunicação (DANTAS, 2015, p. 52).

A afirmação de Dantas reitera aquilo que os PCNLP preconizam: “a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escrita, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la” (BRASIL, 1998, p. 25). Desta forma, assim como temos de ensinar nossos alunos a escrever antes de propor que façam uma redação, também temos de treiná-los gradativamente para uso do oral formal, antes de exigir que realizem tais eventos. Prepará-los para práticas discursivas sociais e de letramento corrobora para a construção identitária do sujeito e seu aprimoramento linguístico nas situações cotidianas e de maior formalidade.

2.1.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino da Oralidade

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que mais adiante trataremos apenas pela sigla, é o documento basilar do sistema educacional brasileiro. Essa importante diretriz complementa os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e outros movimentos metodológicos de documentos curriculares que resultaram de discussões anteriores. Esses dizeres oficiais norteiam o ensino e o trabalho com o eixo da oralidade durante o processo de ensino-aprendizagem. A primazia do ensino da oralidade é uma inovação para a área de linguagens que valoriza mais a escrita que as interações orais.

Conforme bem ponderou Marcuschi (2007, p. 13), falamos mais que escrevemos. Porém, enquanto a fala é apenas uma modalidade de uso da língua a oralidade situa-se no plano secundário desta, configurando-se como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 25).

Análogo às afirmações de Marcuschi, na BNCC, a oralidade associa-se a práticas de linguagem que ocorrem em situações orais por meio de gêneros e atividades, como teatros, diálogos, debates, entrevistas, seminários, recitais poéticos, relatos orais, entre outros.

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista (...) Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2018, p. 78-79).

Segundo esse documento é em ambientes escolares, já nas primeiras séries, que se ampliam experiências para o desenvolvimento da oralidade. É lá que “os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas” (BRASIL, 2018, p. 58).

Dentro dessa discussão, mobilizamos a afirmação de Rosa (2020, p. 20), que em sua recente defesa do Profletras preconizou que a “oralidade pode se dar em momentos espontâneos ou monitorados no âmbito escolar. [Ela] deve ser objeto de estudo priorizado na escola, recebendo a mesma importância que a modalidade escrita”. Consideramos que oralidade é um modo de dizer que atende uma prática social e deve ser aprimorada conforme o aluno vai avançando nas etapas do ensino. Oralidade, enfim, são práticas sociais constitutivas de nossa identidade moldada pelas circunstâncias que envolvem os interlocutores. De acordo com Bonvini (2001):

Em contexto de oralidade, é a troca direta da palavra que permite a transferência da experiência no meio do grupo e, por aí, a sua vida e a sua sobrevivência. Este intercâmbio, como fato comunitário, situa-se além do intercâmbio linguístico, interindividual. Ele é, além disso, endossado por “palavras organizadas”, estritamente ligadas à experiência total do grupo, aquela do passado, do presente e do futuro. São palavras “comunitárias”, atravessadas de um lado a outro por este vivido num vai-e-vem dialético, na qual o vivido se reflete nas palavras e na qual, estas, uma vez proferidas, repercutem, por sua vez, no vivido. Estas palavras “comunitárias, organizadas, diferenciadas, especializadas em gêneros múltiplos, são os textos orais (...) Estas palavras se inscrevem na trajetória de vida do grupo e constituem, juntas, a tradição oral (BONVINI, 2001, p. 39).

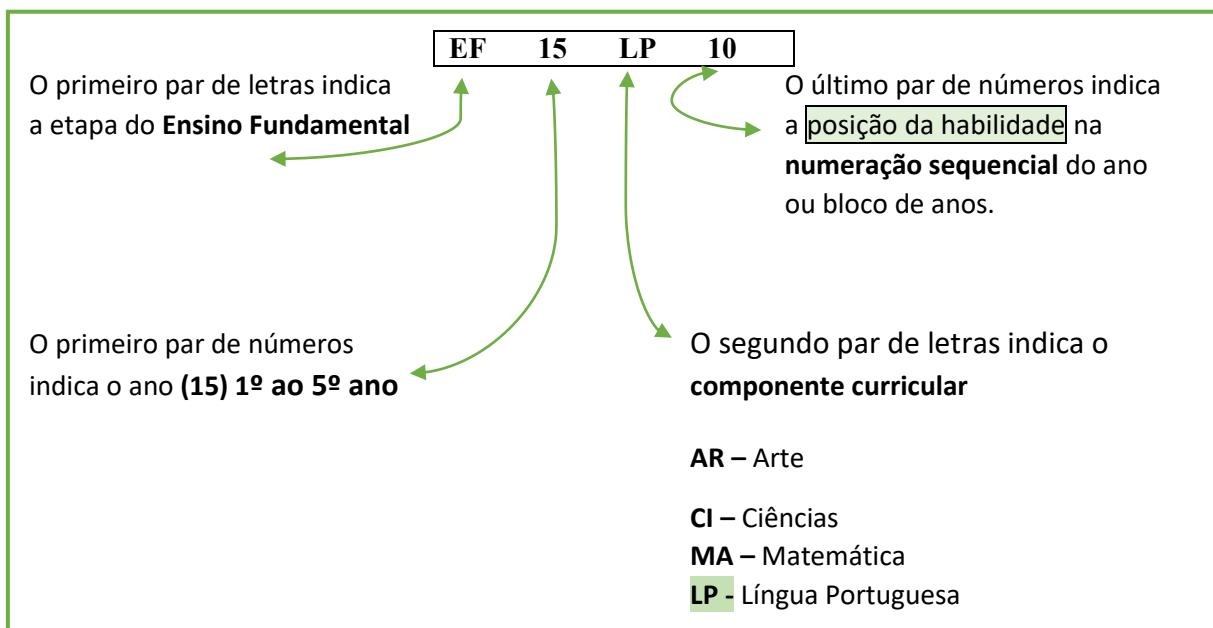
Além de focalizar a troca de experiências e a importância da linguagem para a trajetória histórica dos sujeitos envolvidos, Bonvini nos mostra também o imbricamento existente entre oralidade e gêneros orais, como textos literários da tradição oral e os gêneros textuais/discursivos⁴ orais, por exemplo.

⁴ Assumimos a forma gêneros textuais/discursivos. Justificamos nossa escolha na seção 2.2 – Gêneros textuais/discursivos um pouco mais adiante.

Outrossim, entendemos que os gêneros orais é uma importante ferramenta de apoio para o trabalho com a oralidade em sala de aula, especialmente a exposição oral. Para Goulart (2005, p.13), “a exposição oral é um instrumento importante e necessário na escola, porque funciona como um mediador fundamental no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e produção de fala em contextos formais dentro e fora da escola.” Sendo assim, além de ser um objeto de ensino para práticas de oralidade, a exposição oral integra-se aos outros eixos de ensino da língua materna, a saber: leitura, produção de texto (escrita) e análise linguística e semiótica.

Antes de adentrarmos em discussões que tangenciem as habilidades do eixo da oralidade descritas pela BNCC é mister discutirmos a forma de apresentação das habilidades do ensino fundamental nesse documento. Vejam:

Figura 2 – Forma de apresentação das habilidades para o EF na BNCC:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na BNCC (2018, p. 30, adaptada).

A figura acima nos ajuda a tornar mais clara a explicação sobre a estrutura das habilidades apresentadas na BNCC. Na ilustração temos, logo de início, as siglas **EF**, que significa Ensino Fundamental. Em seguida a série, exemplo: **15**, que significa respectivamente 1º ao 5º ano, seguido da disciplina de Língua Portuguesa, representada pela sigla **LP**, e por último a habilidade a ser ensinada e que pode e deve ser aprofundada nas séries subsequentes.

Apresentamos, a seguir, algumas habilidades que podem favorecer o trabalho com a oralidade em sala de aula:

Tabela 1 – Habilidades que podem nortear a prática da oralidade

(EF15LP10)	Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
(EF35LP18)	Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
(EF35LP19)	Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.
(EF35LP20)	Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base nas habilidades descritas nas páginas 95 e 131 da BNCC.

Desta maneira, na primeira e segunda habilidade descritas (EF15LP10) e (EF35LP18), ressalta-se a importância da escuta atenta e da necessidade de estimular o aprendiz a fazer perguntas pertinentes ao tema. Convém lembrar que, nesta fase de ensino, essas perguntas devem ser realizadas preferencialmente no final da apresentação e para fins de esclarecimentos, jamais como uma sabatina.

Na terceira habilidade descrita (EF35LP19), sugere-se um trabalho de recuperação das ideias principais, que pode ser realizado pelo professor, como forma de valorizar o trabalho do aprendiz levantando os pontos positivos e estimulando trabalhos posteriores. E a última habilidade descrita (EF35LP20) apoia o uso de recursos diversificados. Além destes, o planejamento rigoroso torna o trabalho mais interessante, organizado e eficaz.

Nesse ínterim, habilidades como a (EF35LP20), citada na tabela acima, nos orienta a sugerir que o aprendiz providencie um roteiro escrito para que obtenha êxito nesse tipo de atividade. Além da habilidade acima, selecionamos outras habilidades que serão apresentadas mais adiante e podem nortear o professor no uso da oralidade como objeto de ensino em sala de aula.

Uma das metas dessa diretriz é que os alunos desenvolvam práticas de linguagem de ler e escutar, escrever e falar por meio de 4 eixos: Oralidade, Leitura, Análise Linguística/Semiótica e Produção de Textos. No eixo da oralidade, “aprofundam-se o

conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais” (BRASIL, 2018, p. 89).

Além de ser um dos 4 eixos de integração do ensino correspondente à prática de linguagem, na BNCC, a palavra oralidade é citada 89 vezes; leitura, 461 vezes; produção de texto, 158 vezes; e análise linguística (e semiótica), 88 vezes. É fato que algumas vezes esses termos são citados de maneira redundante com o intuito de enfatizar alguns pontos já tratados anteriormente. Todavia, não podemos negar que leitura e produção de textos escritos possuem maior destaque tanto na diretriz quanto na sala de aula. Talvez seja por isso que os intercâmbios orais ainda não receberam o “estatuto de objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como o são a produção escrita, a gramática ou a literatura” (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 1998, p. 151).

Assim como os pesquisadores da escola de Genebra, acreditamos que o ensino do oral no cotidiano escolar ocupa um lugar limitado, pois o ensino tradicional, rígido e silencioso ainda reverbera nos corredores da maioria das escolas. Retomaremos a necessidade de integração entre o oral e o escrito bem como o diálogo com os estudiosos de Genebra em outras seções desse trabalho, especialmente nas dedicadas aos gêneros orais.

Ao analisar cada uma das quase centena de vezes que a palavra oralidade foi citada na BNCC, fizemos um levantamento das principais orientações para tecer uma reflexão sobre a real aplicabilidade do ensino do oral em sala de aula. Trouxemos para nossa discussão aquilo que consideramos mais relevante para o trabalho com as práticas orais durante o processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

Cabe ressaltar que embora haja uma separação didática entre os eixos, na prática durante o ensino de língua materna eles devem ser trabalhados de maneira integrada para que haja uma reflexão e consequentemente um aprendizado eficaz e funcional tanto da língua falada quanto escrita. Em uma nota de rodapé da página 79 explica-se, por exemplo, que grande parte das habilidades descritas nos eixos de leitura e produção de texto vincula-se ao eixo Oralidade. Também, a habilidade (EF05LP06) orienta-nos a: Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração (BRASIL, 2018, p. 89). Sugere-se, portanto, um trabalho simultâneo da escrita com a oralidade.

Na medida em que conhecemos melhor o funcionamento da língua falada, reforçamos as estruturas da escrita. Assim, aquilo que aprendemos de uma contribui para a compreensão estrutural da outra. Há uma unicidade entre as duas modalidades conforme discutimos detalhadamente na seção anterior.

Além do caráter não monolítico entre as duas modalidades na BNCC, ressalta-se também a importância da escuta atenta, das características da conversação espontânea, dos aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala (BRASIL, 2018, p. 58). Sobre este assunto selecionamos as seguintes habilidades:

Tabela 2 – Outras habilidades importantes para a prática da oralidade

(EF15LP09)	Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. (p. 95)
(EF69LP52)	Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação. (p. 159)
(EF15LP11)	Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor. (p. 95)
(EF67LP23)	Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (p. 169)
(EF15LP12)	Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz. (p. 95)
(EF69LP54)	Analizar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofização, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, (...) (p. 161)

(EF15LP13)	Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.). (p. 95)
------------	--

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base nas habilidades descritas nas páginas citadas da BNCC.

Considerando estas habilidades, podemos afirmar que o trabalho com a oralidade em sala de aula deve transcender a fala. É preciso estar atento aos elementos que circundam nossas interações, o respeito aos turnos, o nível de formalidade a depender das circunstâncias de interação, as trocas de olhares, os risos, os gestos, a entonação, o ritmo adequado e as expressões corporais. Entonação, tom de voz, ritmo são elementos de suma importância para o monitoramento e a regulação dos turnos da fala entre os interlocutores facilitando a coconstrução do discurso (SCHNEUWLY, 1997, p. 130).

Devemos conduzir as interações verbais em sala de aula de modo a conduzir o aluno a ter uma identificação com o processo incentivando-o a familiarizar-se, a querer aprender, lembrando-o, sempre, da importância de cada detalhe necessário para a eficácia das práticas orais. Além disso, devemos estar atentos aos avanços e concretização da aprendizagem em sua plenitude. Consolidando assim, na prática, a oralidade como um objeto de ensino-aprendizagem conforme preconiza essa diretriz.

Dessa forma, apoiamos as habilidades descritas já para a primeira etapa do ensino fundamental. Se, nós professores, nos atentarmos para essa diretriz, não teremos alunos arrazoados todas as vezes que precisarem sair do papel passivo para o papel ativo. Assim, conseguiremos dar nossa contribuição para que os alunos se sintam preparados para a vida pública e para o trabalho.

2.2 Gêneros textuais/discursivos e orais

O uso do termo gêneros textuais/discursivos nessa subseção justifica-se por tratar-se de nosso posicionamento. Assumimos, portanto, as duas formas, pois nosso intuito não é ampliar o debate de como classificar o gênero, se textual ou se discursivo. Sempre que fizermos menção às afirmações de Marcuschi usaremos a terminologia gêneros textuais. Por gêneros discursivos, sempre que trouxermos Bakhtin para nosso debate sobre gêneros. No entanto, daremos maior ênfase aos gêneros orais, nosso campo de estudo e foco principal neste trabalho.

Reiteramos que nosso intuito é auxiliar de maneira simples, didática e objetiva a necessidade da prática contínua de estudos dessa ordem desde as séries iniciais para o pleno

desenvolvimento de competências comunicativas que favoreçam o uso social e eficaz da língua materna. Essa prática poderá resultar em uma formação identitária e cultural mais consistente.

Realizando um panorama histórico sobre o surgimento e a existência dos gêneros, ratificamos as afirmações de Marchuschi que preconizam que povos de culturas essencialmente orais desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Entretanto, após a intervenção da escrita alfabetica multiplicaram-se os gêneros, especialmente os da escrita, “flores de cimento da cultura impressa” (MARCUSCHI, 2005), seguidos de uma explosão de outros gêneros advindos da cultura eletrônica. Esses novos gêneros da escrita e da oralidade vão se integrando às sociedades que se situam.

Assumimos, portanto, gêneros textuais/discursivos tal qual Marcuschi: cristalizações linguísticas de práticas sociais (2001, p. 46), fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia, caracterizando-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. (2005, p. 19). “A apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 103). Eles estão relacionados ao funcionamento institucional de uma sociedade (BRANDÃO, p. 20).

Assim, tudo que realizamos linguisticamente inserimos dentro de um ou outro gênero, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”. (BAKHTIN, 1979/2003, p. 280). É o ambiente ou suporte que ancora o texto que determina o gênero que ele pertence. O suporte de um gênero é a sua base, o ambiente que ele se apoia para existir. Marcuschi (2005, p. 3) preconiza que nem sempre texto e gênero são equivalentes quando os suportes são diferentes. Ele cita, como exemplo, o ‘texto que tem por suporte uma revista científica e é classificado como artigo científico. Já o mesmo texto publicado num jornal diário, ou seja, em um suporte diferente seria um “artigo de divulgação científica”; textos iguais, porém gêneros diferentes.

Mesmo diante da complexidade e da cautela que devemos ter na identificação de um gênero, ele pode ser simplificado como modos distintos de estabelecer a comunicação, formas de levar o outro a compreender uma mensagem oral ou escrita.

Por falar em escrita, reconhecemos a sua importância, entretanto, reiteramos que em nossa pesquisa propomos um trabalho com a oralidade, pois tal qual Goulart (2005), entendemos que dar primazia aos gêneros escritos “seria ignorar o fato de que as atividades humanas de interação acontecem em sua grande maioria por meio de manifestações orais que estão cada vez mais frequentes nas novas mídias pertencentes à cultura eletrônica: videoconferência, teleconferências, e etc.” (p. 34).

Com outras palavras, porém, inserido na mesma linha de raciocínio, Travaglia (2018) define gênero como instrumento linguístico utilizado por comunidades discursivas, uma espécie de pré-acordo de como agir socialmente pela linguagem. Ainda segundo Travaglia *et al* (2013), com os quais concordamos, trabalhar com gêneros orais, parece, à primeira vista, “algo bastante tranquilo. (...), todavia, quando nos aproximamos dos gêneros existentes empiricamente, percebe-se que o conceito de gêneros orais não é tão tranquilo quanto se pensa.”

O conceito de gênero oral é tomado de Travaglia *et al* (2013), que afirmam que

gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita.

Partindo dessa premissa podemos afirmar que o oral pode tanto ser um discurso/texto previamente preparado por escrito antecipadamente ou pautado no improviso. Também, consideramos que mesmo no improviso, somos um emaranhado de texto e vozes de tempos passados que ecoam no presente e irá reverberar no futuro de forma oral ou escrita. Portanto, compreendemos gêneros orais como uma forma de realizar algo *fundamentado* linguística e discursivamente por meio de textos (Travaglia *et al*, 2013).

Para Dolz *et al* o termo oral

[...] refere-se a tudo o que concerne à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca. Em oposição ao escrito, o oral reporta-se à linguagem falada, realizada graças ao aparelho fonador humano: a laringe, onde se criam os sons, em conjunto com o aparelho respiratório, que fornece o alento necessário à produção e à propagação desses sons, e com as cavidades de ressonância (a faringe, a boca e o nariz), que são cavidades do aparelho fonador que vibram sob o efeito conjugado do sopro e dos sons. (DOLZ; SCHUEWLY; HALLER, 2013, p.127-128)

Já Marcuschi (2005) afirma que a distinção entre os gêneros orais e escritos é uma distinção complexa e deve ser feita com clareza (p. 14). Podemos tomar como exemplo as orações, novenas e seminários. Embora todos façam parte de um projeto escrito, trata-se de atividades majoritariamente orais.

Em se tratando da relação mais dialética entre oral e escrita, que tem um capítulo especial neste trabalho, Rojo e Schneuwly (2006, p. 463), afirmam que não existe oral, mas orais em suas múltiplas formas. Neste sentido, os gêneros orais ora se aproximam da escrita, como em situações de exposições orais, debates, conferências, e ora distanciam-se como numa conversa corriqueira. Essa aproximação da escrita é o que nomeamos de fala planejada para o

uso social da língua. Kleiman (1995, p. 28) afirma, por exemplo, que “nem toda escrita é formal e planejada, [e] nem toda oralidade é informal e sem planejamento. As cartas pessoais, por exemplo, têm mais semelhanças com a conversação do que a conversa tem com uma palestra”.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o ensino do uso social da língua é um dever da escola, que de forma sistematizada e regular deve propiciar ao estudante o

planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos selecionados; a seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais; emprego dos recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição; ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo (BRASIL, 1998, p. 58).

Assim, entendemos que as estratégias argumentativas usadas na escrita também devem ser mobilizadas durante o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros orais. Dependendo do público-alvo, usa-se um tipo específico de registro, mais ou menos formal ou padronizado.

Em se tratando do grau de formalidade, os PCNLP preconizam que o ensino da língua materna precisa estar sintonizado com a diversidade linguística de nosso país e não considerar a existência de apenas um modo de falar. Também, que é competência da escola ensinar o oral, visto que comunicar-se de maneira eficiente é um pré-requisito essencial em uma sociedade cada vez mais dinâmica e competitiva. Sobre essa eficácia de comunicação, análise do discurso ou estilos monitorados de linguagem, traremos uma seção logo mais adiante a qual intitula-se: Monitoramento e usos da fala pública.

No que concerne a necessidade do ensino e da adequação gradual da linguagem, especialmente em situações orais, Geraldi, em: **O texto na sala de aula** (1984, p. 14), apresenta uma reunião de artigos de renomados autores que discutem o ensino da língua materna. Um desses eleitos é Milton José de Almeida, que apresenta a língua como objeto sociointeracional. Todavia, admite ao se referir às classes populares que: “À maioria é permitido ouvir, não falar. (...) A TV é a professora antiga, autoritária, só fala, fala, nunca ouve”. Assim, para Almeida (1984, p. 14), pessoas de classes menos privilegiadas são treinadas para ouvir, obedecer tanto em ambientes domésticos quanto nas instituições de ensino.

Atualmente, além da televisão, tem-se outros meios de entretenimento, mas a maioria das pessoas ainda se comportam como meros expectadores. Precisamos ensinar além da leitura e da escrita. A fala e a escuta eficiente devem ser estimuladas desde as séries iniciais, quer seja no ensino remoto (virtual), híbrido (semipresencial) ou presencial.

Alguns jovens deixaram de “*acompanhar ou assistir*” novelas, e passaram a “*seguir*” *youtubers* ou outros *influenciadores digitais*. Precisamos ensinar nossos alunos a serem protagonistas, mostrar para eles que isso não é privilégio de alguns, mas um direito de todos. O escritor pondera ainda que ao invés dos professores de Português imporem currículos rígidos, deveriam estimular seus alunos a seguirem adiante, adquirirem autonomia, libertarem-se das migalhas que lhes são jogadas e tornarem-se sujeitos de sua própria história.

2.2.1 Os documentos norteadores da educação e o ensino dos gêneros orais

Os documentos curriculares oficiais constituem-se como currículos de referência para redes públicas e instituições privadas. Ademais, conforme nos ensina a estudiosa Soares (1998) em sua obra: **Concepções de Linguagem e o ensino de Língua Portuguesa**, uma reflexão sobre o ensino de todo e qualquer conteúdo pode e deve ser feita de várias e diferentes perspectivas, inclusive política para que se possa identificar os pressupostos ideológicos que levam a instituir um certo conteúdo em disciplina curricular.

Considerando essa perspectiva política e ideológica, um dos objetivos gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1998, p. 5) é que nossos alunos sejam capazes de posicionarem-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. Como atender esse objetivo e ensinar nossos jovens a usar essa voz de maneira coerente e ordenada?

Também os objetivos gerais dos PCNLP (BRASIL, 1998, p. 7-8) preconizam que os alunos devem estar preparados para

[...] utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos, verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 7-8).

A escola deve ser um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo,

[...] e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos (BRASIL, 1998, p. 48).

Em se tratando de tolerância e respeito às falas e aos seus turnos, cumpre ao professor organizar esse ensino. Se o aluno consegue projetar essa fala dentro da sala de aula por meio do trabalho com a oralidade e os gêneros orais, então ele conseguirá fazê-la ecoar também, fora desse espaço.

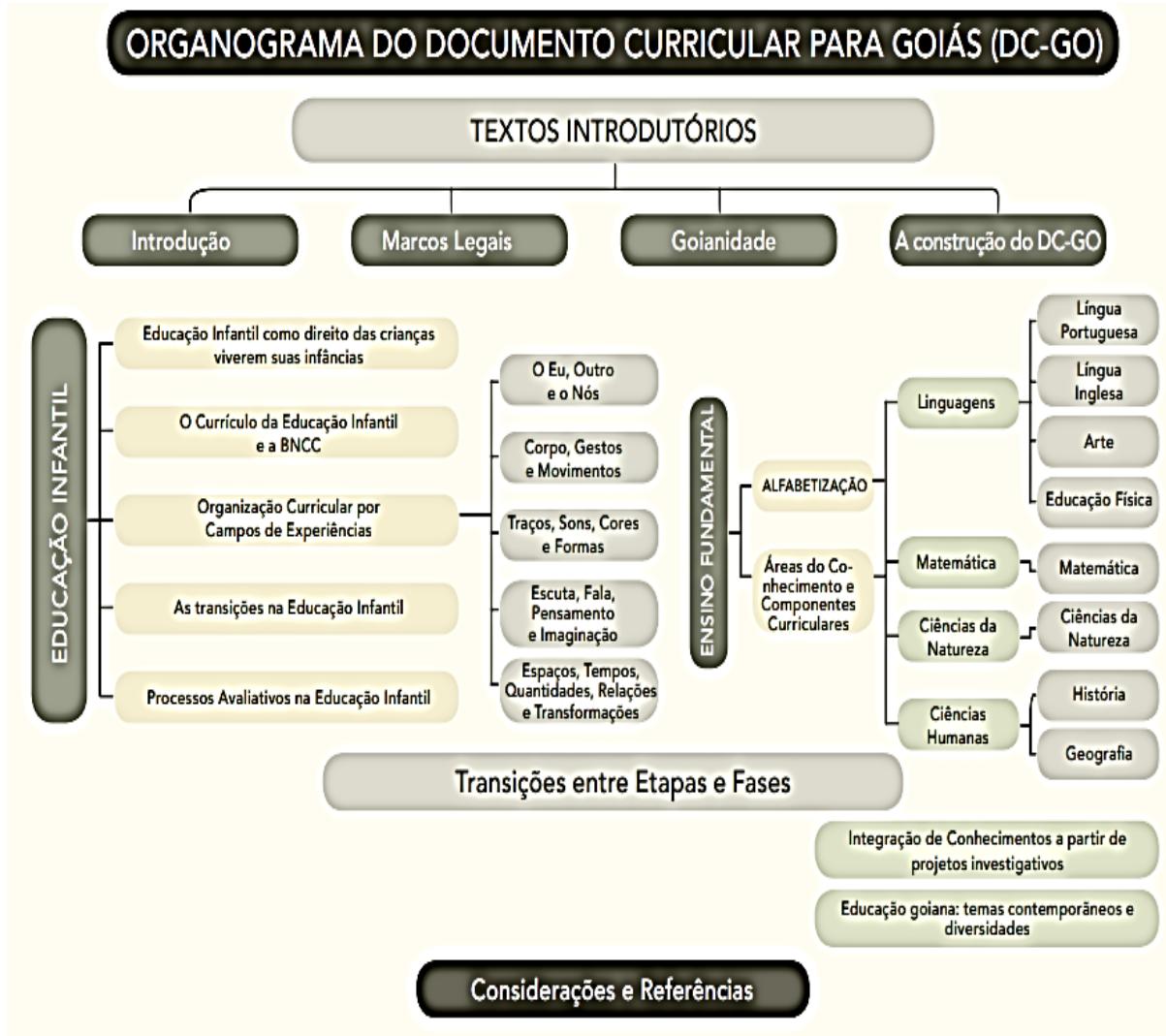
Ensinar a língua oral deve ser para a escola “possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 67).

Entendemos que o professor deve, durante o trabalho com os gêneros orais e com a oralidade, coadjuvar para que o aluno possa “reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico” (EF69LP55). Além de “fazer uso consciente e reflexivo de regras da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada” (EF69LP56). (BRASIL, 2018, p. 161)

Considerando que os documentos oficiais não são receitas que devem ser seguidas à risca e sim um recurso norteador do ensino, surgem então os documentos estaduais para atender às particularidades de cada estado ou município. O Documento Curricular para Goiás (GOIÁS, 2018, p. 10) é fruto de uma ação cultural coletiva em torno da Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território goiano, ou seja, uma adaptação da BNCC à realidade do estado.

Este é um documento extenso que contempla a educação básica e as muitas disciplinas que compõem esse ensino. Iremos focalizar a língua e a linguagem especialmente no que tange aos gêneros orais e à oralidade em seus aspectos formais. O quadro abaixo retrata como esse documento foi organizado:

Figura 3 – Organograma do Documento Curricular para Goiás (DC-GO)



Fonte: Goiás (2018, p. 9).

O quadro e o conteúdo do documento apresentam a idealização de um aluno autônomo e capaz de colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva considerando a formação integral do ser humano. A individualidade e a coletividade são partes de um todo que se articula e complementa na construção de valores, no exercício da ética e na formação cidadã integral.

Nessa perspectiva, precisamos mostrar aos nossos alunos que todos temos nossa importância, nosso espaço, nossa vez e, principalmente, nossa voz. Portanto, a sala de aula deve ser um ambiente de integração, interação e diálogo.

Esse documento é dividido em ciências humanas, ciências da natureza matemática e linguagens. Nesse documento, “a linguagem é concebida como uma forma de interação humana, de produção de sentidos, de formação de identidades” (DC-GO, p. 105). É por meio

da comunicação que expandimos nossas relações, fator fundamental para a ampliação das experiências vividas.

Vale ressaltar que no DC-GO a área de Linguagens é composta pelos componentes curriculares: Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, assim como seu documento base, a BNCC. Nesse sentido, no ensino da língua, precisamos dialogar com outras áreas e componentes curriculares,

[...] A expectativa apresentada, com base no diálogo entre as competências gerais, de área e específicas de Língua Portuguesa, é que os estudantes sejam usuários da língua, entendedores das várias linguagens e que obtenham, a partir da escola e das vivências, as habilidades necessárias para transitar por todas as linguagens com autonomia e segurança. Espera-se, ainda, que sejam usuários competentes das várias linguagens, em todos os ambientes, dentro e fora da escola (GOIÁS, 2018, p. 38).

Interessa-nos contribuir para que se coloque em prática o uso eficaz da língua, aquilo que o DC-GO chama de ser capaz de transitar por todas as linguagens e ambientes com autonomia e segurança. Para melhor ilustrar esse diálogo entre o DC-GO e a BNCC, apresentaremos no quadro abaixo as Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental descritas nesse último documento.

Tabela 3 – Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	
1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 65).

Elementos que abordem a escrita, a leitura, a oralização de conteúdos são debates importantes. Entretanto, para este trabalho daremos maior ênfase para as competências 5 a 7. Nestas competências, a linguagem é descrita como prática social, de adequação, de argumentação, de análise e negociação de sentidos. Reformular currículos é uma prática necessária, pois com o avanço das culturas digitais e o protagonismo juvenil uma nova realidade social constituiu-se.

Em uma sociedade dinâmica e em constante transformação, a educação contínua deve ser parte integrante da rotina docente, pois o público jovem está cada vez mais exigente e deseja tornar útil o conteúdo que está aprendendo. Essa interação na construção de saberes permeiam os gêneros e a linguagem, principalmente, em suas manifestações orais.

Assim como na Base Nacional Comum Curricular, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) assume a perspectiva dialógica e enunciativo-discursiva de linguagem. Nessa abordagem,

[...] Os sentidos, em uma concepção dialógica, projetam-se como efeitos, não sendo restritos a apenas uma possibilidade, embora existam contextos enunciativos em que alguns sentidos sejam mais predominantes. Dessa forma, os efeitos de sentido são constituídos por meio de construções discursivas, nas quais o sujeito não é a fonte do que é dito, ou seja, o sujeito e os sentidos são construídos discursivamente por meio das interações verbais na relação com o outro, em determinada esfera de atividade humana (GOIÁS, 2018, p. 159).

Nessa perspectiva dialógica e interativa, fica destacado neste documento também o eixo da oralidade, que de acordo com o DC-GO não se restringe apenas a um reflexo da língua oral, mas a gêneros da leitura e da escrita. Assim, na sua prática contínua, o professor vai travando diálogos, discutindo e estimulando o educando a mobilizar o seu conhecimento em favor de suas práticas sociais. “Um orientador que sugere caminhos que ele possa trilhar para alcançar o objetivo desejado” (GOIÁS, 2018 p. 168).

2.3 Monitoramento e uso social da língua

Conforme preconizam os documentos oficiais norteadores do ensino, é dever da escola ensinar o uso social da língua. Compreendendo que a língua sofre variações não apenas regionais, mas também com relação aos objetivos e ao público, é que consideramos necessário tratar de questões relativas ao monitoramento estilístico.

As variações linguísticas ou estilísticas, segundo Labov (2003), são condicionadas pelas relações de poder e solidariedade entre os interlocutores. Ele compreende a língua nos termos durkheiminiano, ou seja, como um fato social. Assim, o falante vai monitorando sua fala, fazendo suas escolhas lexicais, de acordo com o ambiente, destinatário ou o tema que aborda. Portanto, o ensino deve ser conduzido de modo a apresentar aos alunos as diversas possibilidades de usos da língua.

Sobre essas múltiplas possibilidades de usos da língua, Schneuwly (1997, p. 131) afirmam que existe uma gama quase infinita de variedades de oral. O oral mais ou menos espontâneo, mais ou menos improvisado, mais ou menos preparado. Também, temos o oral que tem sua origem na escrita, ou seja, a escrita oralizada. “Esta é considerada uma vocalização, por um leitor, de um texto escrito. Trata-se, portanto, de toda palavra lida ou recitada” (p. 132).

Tratamos até o momento do oral que esses estudiosos chamam de ritualização social. Eles, com base em outros estudos, explicam que não devemos pensar o oral a partir do ponto de vista de um discurso escrito formal, que geralmente é relido e revisado inúmeras vezes. Hesitações, titubeios, reformulações, falsos inícios, quebras e interrupções são partes do processo de elaboração do pensamento. Essas “falhas” são produzidas de forma inconsciente e podem ser melhoradas por estilos monitorados de fala.

Diante dessa constatação, pretendemos habilitar nosso alunado a expressar sentidos através desse monitoramento, interagindo com o aluno e dando pistas do que pode ser melhorado, interferindo e facilitando a aprendizagem para que saibam distinguir eventos de letramento e de oralidade.

[...] Cabe à escola, nesses casos, ampliar-lhes os recursos comunicativos e introduzi-los na cultura de letramento, respeitando suas peculiaridades e cuidando para que não sejam vítimas de insegurança no seu trato com pessoas que não pertencem a sua rede primária de relações sociais (BORTONI-RICARDO, 2003, p. 130).

Será na condução de interações que apresentem respeito e solidariedade para o que são e o que já sabem que o professor poderá conduzir o ensino. Conforme afirma Cook-Gumpers (1987), o próprio processo interativo é constitutivo da realidade social. Assim, as ações não são pré-determinadas, ou seja, não existe um modelo de monitoramento estilístico. O que existe de fato, ao nosso ver, são ideias, experiências que podem ser confirmadas, alteradas e adaptadas de acordo com o contexto cognitivo e social dos interactantes.

Bortoni-Ricardo (2003, p. 122), afirma que as relações estabelecidas entre professor e alunos são um fator favorecedor ou inibidor da aprendizagem. Para fazer essa afirmação Bortoni-Ricardo cita a pesquisa de Rachel Dettoni, desenvolvida como dissertação de mestrado na Universidade de Brasília, em 1995. Nela, a pesquisadora observou que os alunos considerados fracos, porque não tinham ajuda em casa ou não tinham estímulos ou recursos na família, eram pouco solicitados na sala de aula, às vezes até ignorados, enquanto os alunos de classe média, considerados colaboradores, pois podiam partilhar experiências enriquecedoras com os colegas, eram sempre lembrados e sistematicamente reconhecidos (BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001).

Assim como as autoras, acreditamos que nenhum tipo de estigma ou preconceito deve existir em sala de aula. Ao contrário, a escola deve ser um lugar de acolher os menos favorecidos. É na escola que todos devem ter vez e voz.

Sobre essa voz e as interações proporcionadas por ela, destacamos a interação descrita por Jerome Bruner (apud BORTONI-RICARDO, 2003, p. 122) caracterizada como interação por andaime. Nela, o professor ajuda os alunos a ir aumentando gradativamente seus recursos e desenvoltura em monitoramento e uso social da língua. É, portanto, com base na pesquisa etnográfica e em estudos sociolinguísticos que travamos esse debate. A pesquisa etnográfica é uma estratégia de pesquisa mais flexível que considera nossas experiências e nos significados que tecemos juntamente com o processo educativo.

Para dar conta de atividades passíveis de monitoramento e usos da fala pública que poderão acontecer por meio de seminários, propomos, primeiramente, discutir o seminário na polissemia do termo.

2.4 Seminário

Seminário pode ser entendido como toda e qualquer atividade discursiva que acontece por meio de algum gênero, ou seja, algum texto, como bem ponderava Bakhtin em seu célebre ensaio sobre *gêneros do discurso* (2003). Com base nesse autor podemos inferir que a comunicação oral ou escrita só é possível por meio de algum gênero.

O seminário possui características textuais e discursivas que se manifestam por meio do gênero exposição oral, podendo ser caracterizado como uma atividade, um objeto de ensino e de expressão oral conforme afirmam, Dolz *et al*:

Parece-nos evidente que a exposição deva ser tratada como objeto de ensino de expressão oral: “fazer uma exposição” – ou segundo a terminologia frequentemente utilizada na escola, um *seminário* – representa uma das raras atividades orais que são praticadas com muita frequência em sala de aula (...). (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 1998, p. 183).

Essa citação fortifica nossos argumentos sobre o seminário. É sobre essas “raras atividades orais”, do seminário escolar visto como um evento comunicativo, um instrumento de ensino e como ele pode e deve ser trabalhado desde as séries iniciais que nos debruçamos. Também, sugerimos atividades que favoreçam a aprendizagem do uso social da língua, e propomos a discussão dessa atividade de forma polissêmica em busca de respostas para nossas inquietações.

A exposição oral, gênero que se manifesta por meio do seminário, segundo os pesquisadores da Escola de Genebra, representa um instrumento privilegiado na transmissão de diversos conteúdos. Do ponto de vista comunicativo, autoriza os alunos a exercer o papel de “especialista”, condição indispensável para que a apresentação tenha sentido. Especialistas fazem bom uso da linguagem – o oral formal que aqui chamamos de uso social da língua e que pode ser trabalhado nos seminários escolares. Em síntese, podemos com base em Dolz *et al* (1998) caracterizar o seminário em sala de aula como uma atividade em que de um lado está alguém que ensina algo - o enunciador, e do outro lado - o receptor, alguém disposto a aprender. Também, e principalmente,

Como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira explicitamente estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 1998, p. 185).

No entanto, muitas vezes o seminário acontece sem que um verdadeiro trabalho didático tenha sido realizado, ou seja, sem explicar os procedimentos e as exigências para sua execução. Travaglia *et al* (2013) consideram o seminário realizado em sala de aula como uma atividade capaz de abrigar outros gêneros, um megainstrumento de aprendizagem que se realiza por meio da escrita, da fala ou da multimodalidade. “Portanto, podem ser considerados gêneros orais, também, aqueles que têm uma versão escrita, mas tem uma realização prioritariamente oral, usando a voz como suporte” (p. 5). Esses vários entendimentos sobre o seminário apenas beneficiam pesquisas sobre o assunto, tão debatido, aplicado e pouco ensinado. Assim, neste trabalho, assumimos o seminário como uma atividade aplicável em sala de aula.

Marcuschi (2001) ponderou que, com frequência, o aluno apresentador utiliza o texto escrito não como um mero apoio, mas fazendo dele o cerne de sua “exposição”, o que contribui para alterar a concepção discursiva do próprio gênero, cujo meio de concepção de produção é sonoro, porém centrado em uma apresentação majoritariamente oralizada. Desta forma, a simples leitura de um texto escrito não o torna um gênero oral (MARCUSCHI, 2005, p. 68), pois tem por base apenas o texto escrito.

Também, o desconforto e a ansiedade excessiva em apresentações orais públicas apresentados pelos alunos nos impulsionam a debruçarmos em pesquisas que auxiliem os discentes no modo de pensar e agir para realizar exposições orais mais adequadas e desenvolver competências linguísticas e discursivas. O estímulo (planejar junto) e o modo de fazer devem ser trabalhados antes da proposta de avaliação, ou seja, do seminário.

Sobre esse modo de fazer e agir, Antunes (2003) nos ensina que

Planejar – mais ou menos – e realizar essas formas de atuação verbal requer competências que o professor precisa ajudar os alunos a desenvolver, para que eles saibam adequar-se às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos. Tais condições é que nos levam a tomar decisões no decorrer da interação. Nessa perspectiva, saber adequar-se às condições da interação significa ser capaz, por exemplo, de participar cooperativamente, respeitando a vez de falar e de ouvir; de fazer exposições orais sobre temas de interesse do grupo; de argumentar a favor de um ideia; de dar instruções; de narrar experiências vividas; de descrever com clareza ambientes, pessoas, objetos, fatos; enfim, de ajustar-se à imensa variedade de situações da interação verbal e de saber usar as distintas estratégias argumentativas típicas dos discursos orais (ANTUNES, 2003, p. 103).

As ponderações de Antunes reforçam a necessidade de o seminário estar apoiado em outros gêneros, textos e recursos diversos para que se cumpra plenamente o seu propósito de posicionar-se como um “especialista” (DOLZ; SCHNEWLY; HALLER, 1998, p. 184) no

assunto. Para que o aluno se posicione como um especialista, ele precisa, primeiramente, que o assunto a ser estudado seja do seu interesse (o que sugere uma constante reflexão e (re)planejamento do docente), depois aprender a ser pesquisador e por último ajustar-se às situações de interação verbal fazendo uso do conhecimento recém adquirido.

A maneira como nos posicionamos frente ao público, o domínio do conteúdo, nossos gestos e escolhas lexicais contribuem para a compreensão do tema trabalhado.

[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vem confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2013, p. 134).

Nessa perspectiva, do seminário como um objeto ensinável, compreendemos que é na interação com o outro que somos capazes de perceber suas dúvidas e anseios. Sobre este assunto, os PCN nos ensinam que “uma rica interação dialogal na sala de aula é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos” (BRASIL, 1998, p. 24).

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações (BRASIL, 1998, p. 24-25).

Apresentar um seminário não é decorar conteúdo e depois oralizá-lo, é posicionar-se como um especialista, como afirmam Dolz *et al* (1998). Também, para os professores genebrinos, seminários são úteis para desenvolver a oralidade (p. 184), por isso podemos compreendê-lo também como uma atividade útil para aprimoramento do uso social da língua.

Todavia, é competência do professor de língua materna possibilitar aos estudantes aperfeiçoamento de suas competências discursivas, ou melhor dizendo, “construir com os alunos uma representação das atividades de escrita e de fala, em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração” (SCHNEUWLY, 1997, p. 135).

Diferente daquilo que pensam alguns interlocutores do ensino, apresentar seminário não é realizar a aula no lugar do professor. Sala de aula invertida (BERGMANN, 2018), aula

expositiva, dialogada ou simplesmente exposição oral para alguns; importa é saber ensinar novas formas de aprender, de interagir, de se relacionar e, principalmente, melhorar a linguagem, aprimorá-la.

2.4.1 Documentos oficiais e o seminário

Há tempos os documentos oficiais preconizam que a modalidade oral se integre ao ensino de língua materna. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” – a qual reúne competências linguísticas e estilísticas (p. 23). Espera-se, portanto, que os discentes sejam capazes de expandir suas interações dentro e fora do ambiente escolar.

Consideramos que a escolarização dos gêneros orais pode começar com a didatização do gênero seminário como objeto de ensino. Para que assim ocorra, competências discursivas como falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação (BRASIL, 1998, p. 34) precisam estar bem alicerçadas para que os aprendizes consigam dar conta de preparar e apresentar bons seminários. Esse mesmo documento, caracteriza o seminário como sendo um gênero de divulgação científica e sugere que em se tratando de Produção de Textos Orais, devemos considerar os seguintes aspectos:

Figura 4 – Produção de Textos orais segundo o PCNLP

- planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais;
- emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição;
- ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo.

Assim, o texto oral deve ser bem planejado, pois em contraponto ao texto escrito, não podemos apagar e reescrever o já dito. Segundo os PCNLP (p. 74), apenas podemos controlar o texto oral considerando a “situação comunicativa (o espaço, o tempo, os interlocutores e seu lugar social, os objetivos, o gênero) e, simultaneamente, levando-se em conta as reações do interlocutor, ajustando a fala no próprio momento de produção”.

Ainda de acordo com os (PCNLP, p. 39),

É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos de estudo, quer sejam da área de Língua Portuguesa, quer sejam das demais áreas do conhecimento. A linguagem tem um importante papel no processo de ensino, pois atravessa todas as áreas do conhecimento, mas o contrário também vale: as atividades relacionadas às diferentes áreas são, por sua vez, fundamentais para a realização de aprendizagens de natureza linguística (BRASIL, 1998, p. 39).

Conforme contata-se nesse trecho, a linguagem atravessa todas as áreas. E, todas as áreas ou campos do saber perpassam a linguagem para que o ensino e a aprendizagem se efetivem. Neste fato, podemos resumir a importância da linguagem para o ensino e para as práticas sociais em geral.

O PCNLP pondera que exposições orais são procedimentos complexos que raramente os alunos aprendem sem ajuda e que

Em geral o procedimento de expor oralmente em público não costuma ser ensinado. Possivelmente por se imaginar que a boa exposição oral decorra de outros procedimentos já dominados (como falar e estudar). No entanto, o texto expositivo — tanto oral como escrito — é um dos que maiores dificuldades apresenta, tanto ao produtor como ao destinatário. Assim, é importante que as situações de exposição oral frequentem os projetos de estudo e sejam ensinadas desde as séries iniciais, intensificando-se posteriormente. (BRASIL, 1998, p. 39).

O trabalho com o seminário também permite-nos articular oral e escrito, uso de roteiro, *slides* e outros, travando relação entre fala x escrita, oralidade x letramento, conforme já citado nas seções 2.1 e 2.1.1, respectivamente: Oralidade, interação e comunicação e O *continuum* fala e escrita. Além do monitoramento da linguagem, o trabalho com o seminário favorece a melhoria de outros “aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos” (PCNLP, p. 40).

A BNCC (2018) preconiza que em se tratando de gêneros orais devemos desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e ao estilo de gêneros, à clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, aos elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., aos elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. (BNCC, p. 145, [EF69LP12]).

Ressaltamos, ainda, a importância de

Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento (BRASIL, 2018, p. 155, [EF69LP40]).

Trouxemos fragmentos e análise dos documentos oficiais à parte para comprovar que além de ser uma necessidade é também uma exigência o ensino de gêneros que preparam o aluno para a fala pública e para o uso do oral formal. Em se tratando de oralização de textos, a BNCC nos ensina que devemos analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas e as manipulações do estrato sonoro da linguagem (p. 161, [EF69LP54]), o mesmo deve ser considerado nas apresentações de seminários.

2.5 Propostas já estudadas no PROFLETRAS

O objetivo desta seção, assim como de todo o trabalho, não é atribuir juízo de valor a nenhuma ancoragem teórica. Todavia, a apreciação das pesquisas e trabalhos relacionados nessa seção forneceu dados relevantes para algumas afirmações e estruturação sobre um modelo didático para o ensino do seminário na educação básica. Esta dissertação é resultado da pesquisa e das inquietações da pesquisadora, porém, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (doravante PROFLETRAS) outros, poucos, pesquisadores já deram a sua contribuição sobre esse tema. Alguns sobre a oralidade em conjunto com outros gêneros a exemplo de Dantas (2015) e Rosa (2020), ambas já citadas em outras partes deste trabalho que tratam da oralidade.

Ao buscar no repositório do programa dissertações que discutem a oralidade e o ensino do seminário, apresentou-se as seguintes pesquisas: Rodrigues (2016), Almeida (2017), Andrade (2018), Silva (2018) e Silva (2019). Poucos trabalhos, porém, de grande relevância para pesquisas posteriores, inclusive a que deu origem ao presente trabalho. Um fator interessante é que cada um dos pesquisadores representa um estado diferente do país, quais sejam: Paraíba, Goiás, Piauí, Rio Grande do Norte e Bahia, respectivamente.

É fato que nem todos os estados façam parte do programa, o que faz com que alguns pesquisadores se desloquem de seu estado de origem para outros estados que possuem unidades do programa, meu caso e o de Almeida (2017). Outro fator bastante curioso é que embora usem diferentes abordagens, pautam-se no sociointeracionismo, fundamentam-se nos documentos referenciais, ancoram-se nas abordagens teóricas de Bakhtin, Marcuschi, Dolz *et al*, e adotam, em sua maioria, a metodologia da pesquisa-ação de Thiollent.

Ao descrever o objeto de pesquisa, todos chamam atenção para a falta de trabalho didático e os problemas na execução dos gêneros orais formais que se iniciam na educação básica e seguem por toda vida acadêmica. Assim, concordamos todos que tanto quem ensina quanto quem aprende precisa saber como apresentar um seminário escolar. Para que os alunos sejam peritos no assunto, “especialistas”, conforme apregoam DOLZ *et al* (1998), precisam aprender primeiramente a ser pesquisadores, ou seja, dedicar-se conjuntamente com o professor na execução desse evento de letramento.

Rodrigues (2016), em **Redimensionamento das abordagens teórico-metodológicas do gênero seminário aplicáveis ao Ensino Fundamental II**, faz uma análise da didatização do gênero⁵ seminário proposta por dois volumes de Livro Didático. Em sua Dissertação, ele realiza uma apreciação das atividades sobre o assunto, e na medida que vai discutindo a teoria segue tecendo reflexões sobre a aplicabilidade daquilo que é o proposto nas obras citadas, chamando atenção para o fato de que nem sempre as propostas apresentadas pelos volumes estão vinculadas à estrutura composicional do seminário.

Almeida (2017) disserta sobre [o] **seminário na sala de aula: teoria, análise e intervenção**. Nesse trabalho, ela destaca a importância do trabalho com os gêneros em sala de aula, especialmente os orais. Traz o debate e a entrevista para sua aplicação e discussão, mas seu foco foi estimular os alunos a produzir um seminário por meio de uma sequência didática.

Andrade (2018), em **O gênero seminário como prática de oralidade em sala de aula**, reitera a observação de sua antecessora que chama a atenção para a escassez bibliográfica sobre o seminário. Ele assume o seminário como um objeto de ensino e de aprendizagem que ajuda nas práticas de linguagem oral em contextos formais de comunicação. Também, usa a sequência didática em sua aplicação e corrobora com discentes e docentes, assim como os demais pesquisadores, com suas reflexões e aplicação.

Silva (2018), ao adotar o título **Oralidade e ensino de língua portuguesa: o gênero seminário em sala de aula**, reconhece o seminário como meio de interação e disseminação do

⁵ Rodrigues (2016) assume o seminário como gênero tal qual Andrade (2018) e outros.

conhecimento. Defende o uso da linguagem como forma de inserção e ação social. Ressalta que esse tema já foi debatido por outros egressos, mas que precisamos continuar debatendo e pesquisando sobre o ensino dos gêneros orais formais.

Silva (2019), intitula seu trabalho de: **Conteúdos da oralidade: uma proposta de intervenção pedagógica com o gênero discursivo⁶ seminário escolar**. Nesse trabalho ela apresenta os conteúdos da oralidade de forma bem detalhada, isso pode tanto fomentar outras pesquisas como servir de referência docente para o trabalho com o *Eixo da Oralidade* apresentado de forma tímida pela BNCC em relação aos demais *eixos*. Realizamos comparativo da oralidade em relação aos demais *eixos* na seção 2.1.2 **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino da oralidade**. Com relação ao seminário, a autora associa-o à exposição oral descrita pelos pesquisadores da Escola de Genebra, caracterizando-o por gênero discursivo oral.

Corroborando com os pesquisadores descritos, com docentes, discentes e pesquisas futuras, pretendemos sistematizar o gênero de modo a apresentar um modelo didático aplicável na educação básica. Na próxima seção vamos discutir a metodologia escolhida para apoiar essa pesquisa.

⁶ Silva (2019) assume o seminário como gênero discursivo. Os diferentes posicionamentos sobre o seminário escolar apenas contribuem para ampliação e discussão do tema. Considerando a escassa bibliografia sobre o assunto esse é um fato bastante positivo.

3. METODOLOGIA

O objetivo dessa pesquisa é desenvolver habilidades específicas para a apropriação do uso social da língua em situações públicas por meio de análises, reflexões e a elaboração de um modelo didático do gênero seminário para a educação básica. Com base nesse objetivo podemos caracterizá-la como exploratória e descritiva, pois primeiro, antes mesmo da elaboração do projeto, exploramos o problema de forma empírica seguido da posterior pesquisa bibliográfica, análise e intervenção.

Antes da proposição do modelo didático, realizamos um projeto piloto para investigar a possibilidade de aplicar nosso projeto de forma remota visto que por conta da pandemia estávamos fora das salas de aula convencionais. Nossa intenção era partir da linguagem mais simples e cotidiana presentes tanto no dia a dia dos alunos quanto nos contos populares e ir aumentando, apresentando várias possibilidades de usos da linguagem por meio de atividades e processos interacionais tratados durante as aulas do Zoom®.

Iniciamos o projeto piloto com a apresentação de alguns contos populares como a história de Esopo, do conto: **A cumbuca de ouro e os marimbondos**, de Monteiro Lobato e do: **Causo da bicicleta** de Geraldinho Nogueira. O objetivo das escolhas era motivá-los a interagir uns com os outros, fortalecer relações e ensiná-los que mesmo que apresentem dificuldades nas escolhas lexicais como o homem matuto do causo, devemos interagir uns com os outros. Nossa intenção foi favorecer a comunicação e a oralização de textos. Com esse estímulo, iam adquirindo confiança e manejo no trato da linguagem para aplicação de um questionário investigativo e posterior ideia da importância do uso social da língua, da exposição oral e do seminário. Os textos e o questionário referenciados constam no apêndice deste trabalho.

Infelizmente a aplicação do piloto foi interrompida visto que essa tarefa se tornava cada vez mais difícil, pois o público que se apresentou durante sua execução era cambiante. Também, as constantes quedas de energia e a má qualidade dos serviços de internet nos fizeram pensar em redimensionar a proposta inicial.

Com a adequação do projeto inicial, nossa proposição foi elaborar um modelo didático de apresentação de seminário para a educação básica. Com isso todos os envolvidos (discentes e docentes) ao final da pesquisa foram capazes de inferir resultados, pois acreditamos que todo plano de trabalho pode ser adequado, melhorado e até alterado durante sua execução. Porém, é mister planejar, replanejar e para alterar roteiros, precisamos ter mente aberta.

Com esse redimensionamento, elaboramos um modelo didático de apresentação de seminário para a educação básica. Esse modelo didático foi idealizado para estudantes do 7º ano do ensino fundamental e sua execução poderá ser sedimentada na pesquisa-ação. Partiremos do ponto de vista hipotético por tratar-se de uma sugestão, pois a pesquisa tornou-se uma proposta de trabalho para o futuro que pode ser executada tanto de forma remota quanto presencial.

Diante do exposto, a pesquisa original e submetida ao CEP não foi aplicada por causa da pandemia da COVID-19. Ela não apenas ceifou vidas e desafiou a ciência, mas também mudou temporariamente os rumos da educação. Entretanto, mesmo diante do atual cenário, iremos manter a metodologia da pesquisa-ação e as oficinas com a esperança de que possamos olhar, tocar, interagir e fazer junto novamente.

Escolhemos a pesquisa-ação por ter caráter qualitativo, ela autoriza o pesquisador a aliar teoria e prática. Assumimos essa metodologia tal qual Tripp (2005, p. 462) que ensina que devemos encarar a pesquisa-ação “como mais um recurso para turbinar, acelerar nosso modo habitual de aprender com a experiência”.

Apesar de não haver aplicação concreta, conforme outros trabalhos do programa, ela permanece sendo uma pesquisa de natureza aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, *[ainda que futura]* dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais (PRODANOV; FREITAS, 2013). Segundo Gil (2019), a pesquisa aplicada abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem, portanto, pesquisas aplicadas podem contribuir para a aplicação do conhecimento científico e sugerir novas questões a serem investigadas. Andrade (2017) relata que a pesquisa aplicada pode resultar na descoberta de princípios científicos que promovam o avanço do conhecimento em determinada área. É isso que pretendemos realizar com esse trabalho. Apontar caminhos para que o seminário seja um objeto de ensino eficaz em nossas salas de aula.

Diante do exposto, entendemos que a metodologia e a natureza da pesquisa atendem às especificidades do Mestrado Profissional aliando pesquisa (teoria) e prática (docente). Ademais, a experiência de quase duas décadas da pesquisadora foi objeto de análise e investigação para que chegássemos a um modo de fazer mais eficaz, simples e abrangente.

Em sintonia com essa realidade, Santos *et al* (2007) afirmam que uma pesquisa-ação é “aquela em que o pesquisador participa do processo, convive com os sujeitos e pode propor uma ação modificadora da realidade encontrada” (p. 128). Certamente, a forma remota de ensino torna esse trabalho mais complexo. Porém, um olhar mais atento pode encurtar as

distâncias entre professor e aprendiz. Sendo assim, independentemente do cenário político, econômico e social, o propósito do professor deve ser em prol da qualidade do ensino, modificando, a princípio, a realidade dos sujeitos envolvidos.

O consagrado Thiollent (1986) em sua obra: **Metodologia da pesquisa-ação**, postula que a pesquisa-ação pode vir a desempenhar um importante papel no estudo e na aprendizagem dos pesquisadores e que um dos principais objetivos desse tipo de pesquisa consiste em

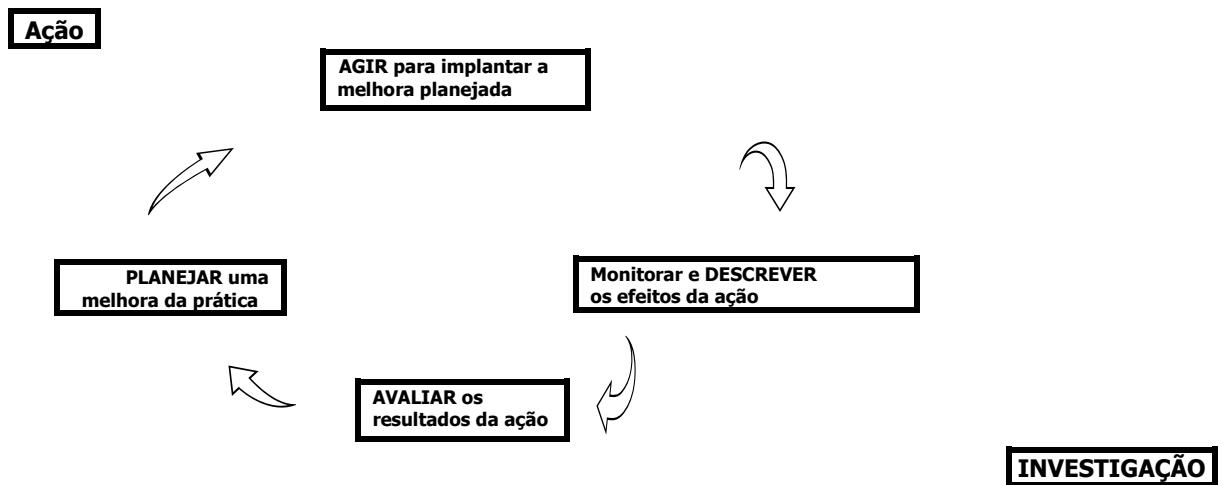
[...] dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. Devido à urgência de tais problemas (educação, informação, práticas políticas etc.), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez. [...] (THIOLLENT, 1986, p. 8).

Esse método pode ajudar o professor na aplicação do modelo didático proposto e a monitorar o aprendizado dos seminários apresentados pelos alunos. Essa metodologia pode favorecer também o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas, além do próprio desempenho dos sujeitos envolvidos nesta e em outras situações de uso do oral formal público.

Inicialmente, realizamos pesquisas, revisões, análises bibliográficas e reflexões sobre nossa prática para averiguarmos de que forma poderíamos estimular a oralidade com vistas a ampliar a participação dos alunos nas aulas e consequente aprimoramento do uso social da língua. Seguimos, assim, superando fatores complicadores de saberes e ressignificando compreensões e reformulando propostas.

Compreendemos que durante a realização de cada oficina do modelo didático proposto deve haver um intervalo de tempo para que sejam realizadas as intervenções didáticas. Assim, haverá reflexão, ação, avaliação e posteriormente uma intervenção planejada. Este agir pedagógico pode ser exemplificado pelo quadro do ciclo básico da pesquisa-ação:

Esquema 1 – Ciclo Básico da Pesquisa-Ação



Fonte: Esquema produzido pela professora pesquisadora com base em TRIPP (2005, p. 446).

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa também apoiam esse movimento metodológico AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO “que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos” (p. 65). Esse é o tratamento didático que deve ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa, conforme os PCNLP.

Como tentativa de colocar em prática essa metodologia durante o projeto piloto, desenvolvemos algumas atividades de forma remota com o uso do Google® Sala de Aula e do aplicativo Zoom®. No entanto, não obtivemos êxito, pois a maioria dos alunos não participaram de maneira ativa das aulas. Alguns responderam os questionamentos, mas não mostraram o rosto, outros nem isso. Esse projeto piloto aconteceu nos meses de outubro e novembro de 2020. Foi uma tentativa de dar voz ao aluno, entender o seu universo. Acreditamos que essa é uma boa maneira de se trabalhar a oralidade e desenvolver atitudes de respeito e diálogo tanto no que tange às trocas de turno quanto às ideias divergentes.

3.1 O contexto de intervenção do projeto piloto

O município idealizado para a aplicação desta proposta de ensino é a capital do Estado de Goiás. Goiânia tem 88 anos de idade, 1,5 milhões de habitantes (dados da prefeitura) e muitos problemas, assim como outras grandes metrópoles do nosso país. No que tange às metas

alcançadas na unidade escolar selecionada para a pesquisa, ela pertence à rede pública estadual e está localizada na região oeste da capital do Estado. Possui aproximadamente 1.200 alunos distribuídos em três turnos em 14 salas. Embora seja um ambiente simples, todas as salas são limpas, possuem ar-condicionado e mobiliário adequado. Porém, a biblioteca está sucateada e não existe laboratório de informática. Esses ambientes ajudariam muito na aplicação do modelo didático para o ensino do seminário. Com nossa prática em sala de aula, percebemos uma constante falta de investimento por parte dos governos estadual e federal na modernização das escolas e na conexão dos alunos, sobretudo longe dos centros urbanos. Ademais, vontade política, fiscalização e ações conjuntas ajudariam muito a fomentar e expandir o pouco aparato tecnológico que há em algumas unidades de ensino de nosso país.

Para além da escassez de tecnologia em nossas instituições de ensino, o movimento intenso e o forte comércio de duas das principais avenidas da capital de Goiás (Pio XII e Castelo Branco), a presença de um terminal de ônibus e de uma das rodoviárias de Goiânia, o intenso trânsito de veículos e pessoas que transitam pelos arredores da escola, não atrapalham o excelente trabalho desenvolvido pela competente equipe deste amplo espaço.

Esta parte da cidade, segundo relato de moradores, pertencia aos padres redentoristas que vieram da Alemanha no final do século XIX, ainda hoje é possível observar algumas influências desta particularidade. A maioria dos moradores, inclusive os servidores da escola, são católicos. A construção da Paróquia, que fica a alguns metros dali, foi um dos fatores que contribuiu para o desenvolvimento do bairro. Até a década de oitenta a igreja realizava muitos projetos voltados para as famílias, o que atraía novos moradores e os uniam por conta das diversas atividades ali desenvolvidas.

3.1.1 Dos participantes da pesquisa idealizada

Este trabalho foi idealizado para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, alunos com idades entre 11 e 13 anos. Os PCNLP (1998), ao referir-se ao aluno adolescente e ao trabalho com a linguagem, afirmam: “Trata-se de um período da vida em que o desenvolvimento do sujeito é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade, para o qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais” (p. 45).

Também nessa fase, “há mudanças significativas na forma do corpo, no timbre da voz e na postura” (PCNLP, 1998, p. 45). É em meio ao caos que podemos encontrar equilíbrio. Assim, em conjunto com esse momento de intensa transformação que podemos também auxiliar nossos alunos a perceberem a necessidade de realizar adaptações na linguagem, ou seja, aquilo

que é ensinado precisa corresponder à realidade do aluno, assim como se adequam às outras múltiplas mudanças dessa fase da vida.

Excetuando-se alguns casos, os alunos são de famílias bem estruturadas de classe média ou classe média baixa que residem ou laboram nas proximidades. A pesquisadora possui duas décadas de experiência, trabalha em duas instituições, porém optou por executar o projeto piloto em apenas uma delas.

De acordo com Thiollent (1986), os participantes de uma pesquisa-ação não podem ficar à parte das decisões tomadas, pois precisam desempenhar papel ativo neste processo. Para esse autor, “todas as partes ou grupos interessados na situação ou nos problemas investigados devem ser consultados. A pesquisa não pode ser feita à revelia de uma das partes” (THIOLLENT, 1986, p. 45). Considerando o exposto, conversei com os alunos sobre a aplicação do projeto piloto.

3.2 O Projeto Piloto

O projeto piloto foi pensado entre os meses de setembro e outubro de 2020. Ele foi uma tentativa para saber se os alunos dariam conta de executar a atividade online, pois as aulas estavam acontecendo remotamente por meio do aplicativo Zoom®. A ideia inicial era partir das ideias simples, do conhecimento prévio do aluno e ir conduzindo o ensino do uso social da língua pelas interações por andaimes⁷ até que eles se sentissem confiantes ao ponto de apresentarem um seminário de maneira remota. Primeiro, discutimos e apresentamos a eles alguns contos populares (ou folclóricos), narrativas passadas de geração a geração que certamente lhes eram comuns. Nossa objetivo, nessa primeira tentativa, era cativá-los, ofertar oportunidades de interação, convidando-os para a participação.

Na primeira aula apresentamos o conto de **Esopo**, o escravo grego, que defendia a ideia de que a língua é vício e virtude ao mesmo tempo. Com esse texto tivemos a oportunidade de discutir que temos que ser cuidadosos com as palavras e saber ouvir antes de responder, respeitando a troca de turnos. Além de também, lembrá-los de sempre elaborar respostas claras e edificantes.

Chamar os alunos para a participação nas aulas remotas é um desafio ainda maior que na sala de aula. A maioria deles não tem o apoio da família no que diz respeito a chegar no horário certo e abrir a câmera durante as aulas. A maioria usa o celular que nem sempre tem

⁷ Bortoni-Ricardo (2003, p. 122) e p. 40 deste trabalho.

crédito para sua permanência nas aulas. O público é cambiante não sendo possível ir progredindo com o processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz. Porém, mesmo assim, íamos persistindo.

Após, a discussão do texto 1 e algumas atividades orais sobre ele, apresentamos o texto 2, o conto "**A cumbuca de ouro**", que foi retirado do livro "Histórias de Tia Nastácia, de Monteiro Lobato. Também nesta aula, apresentamos a videoaula pela professora "Fê", Fernanda Elisa P., Professora de escola pública, disponível em: <<https://www.youtube.com/user/FernandaElisaP/about>>. Eram poucos os alunos que participavam das aulas, mas, mesmo assim, íamos executando o ciclo básico da pesquisa-ação AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO.

Nessa ocasião, falamos sobre as marcas de oralidade presentes em Monteiro Lobato, quais sejam:

- O registro das características dos personagens, respeitando seu modo de falar.
 - A transcrição do modo de falar cotidiano, o modo como as pessoas falam sendo passado para o papel.
 - As palavras e as expressões que usamos têm relação com o lugar que vivemos, com a família em que estamos inseridos.
 - Assim como Monteiro Lobato, devemos ser escritores usuários da língua atentos.
 - As marcas de oralidade não devem ser vistas como formas de preconceito linguístico.
- Não devemos fazer piada com o modo de falar do outro.

Nosso objetivo ao discutir as marcas de oralidade presentes em Monteiro Lobato era o de reforçar a ideia de que não há problema algum no uso da linguagem informal ou coloquial. Entretanto, alguns ambientes ou situações exigirão uma linguagem mais polida e cuidadosa. Essa observação nos ajudou a introduzir a ideia do quanto é necessário aprender o uso social da língua e aplicar um questionário para conhecer o que pensam sobre esse assunto.

A aplicação do projeto piloto deu bastante trabalho e, infelizmente, não atendeu seu principal objetivo: estimular a fala ao ponto de os alunos se sentirem confortáveis para apresentar um seminário virtual. Os textos e o questionário citado encontram-se no Apêndice 1.

3.3 Um modelo didático para o ensino do seminário

Com base em estudos de Rojo (2012) sobre protótipos didáticos, propomos um modelo didático para o ensino do seminário. Para a autora que tem nossa assunção, protótipos didáticos podem ser entendidos como “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais” (p. 8).

Ainda segundo Rojo, protótipos didáticos exigem formação continuada de professores, essa é uma máxima defendida em outras partes desse trabalho. Também, porque esta é uma proposição voltada para multiletramentos, pois, embora nosso foco sejam os gêneros orais, é necessária uma integração com as demais habilidades linguísticas para que os alunos sejam exitosos em suas apresentações.

Nosso modelo didático, algo mais simples e modesto do que o protótipo proposto por Rojo, será sedimentado em oficinas, pois acreditamos que é a partir dos conhecimentos prévios dos alunos que o professor deve planejar sua prática. Esta metodologia crítica, reflexiva e dialógica coincide também com a já consolidada pesquisa-ação que defende que, em se tratando de aquisição de novos saberes, mudanças devem ser consideradas e geridas na coletividade.

Pretendemos com a elaboração das oficinas do modelo didático de ensino do seminário facilitar o trabalho dos interactantes do ensino durante a elaboração e apresentação de seminários escolares além de também colaborar com projetos maiores.

3.4 Sobre as oficinas

Considerando essa necessidade de cooperação e interação entre professores e alunos, o procedimento metodológico escolhido serão oficinas educativas que podem ser caracterizadas, grosso modo, como local onde se aprende a fazer junto. Assumimos, portanto, a afirmação de Gonzales (1987):

Refiro-me à oficina como tempo-espacó para a vivência, a reflexão, a conceitualização: como síntese do pensar, sentir e atuar. Como “o” lugar para a participação, o aprendizado e a sistematização dos conhecimentos. (...) Agrada-me a expressão que explica a oficina como o lugar de manufatura e de “mantefatura”. Na oficina, através do jogo recíproco dos participantes nas tarefas, confluem o pensamento e a ação. Em síntese, a oficina se converte no lugar do vínculo, da participação, da comunicação e, finalmente, da produção de objetos, acontecimentos e conhecimentos (GONZALES, 1987 apud CANDAU, 1995, p. 117).

Oficinas são, portanto, espaços de troca na qual o professor não é o detentor do saber, mas um sujeito de mente aberta capaz de conhecer a linguagem, a realidade, a necessidade e, principalmente, os saberes de seus alunos. Segue uma breve síntese das oficinas, uma transposição didática para a prática pedagógica dos ensinamentos de Dolz *et al* (1998) sobre a exposição oral⁸ que tem uma organização interna semelhante ao seminário.

As oficinas que iremos propor possuem como objetivo principal a transposição didática do seminário simultâneo ao desenvolvimento de habilidades de expressão oral, tais como de escuta (compreender o outro) e de fala (fazer-se compreender).

A **primeira oficina**, pode ser a **fase de preparação** que é de suma importância para que o aluno vá pensando no lugar e momento de produção, pesquise e se prepare o suficiente para posicionar-se como um perito no assunto. Na segunda oficina, **fase da introdução e apresentação** é a oportunidade para o aluno delimitar o assunto e justificar suas escolhas. Na penúltima oficina, está o **desenvolvimento e ordenação** no qual poderão discutir sobre a sequência e ordenação da apresentação. E na quarta e última oficina a **Conclusão e encerramento**. Segue um desenho das oficinas para melhor apresentação dessa proposta:

Quadro 3 – Configuração das Oficinas

Oficina 1	Oficina 2	Oficina 3	Oficina 4
Fase de preparação	Fase da introdução e apresentação	Desenvolvimento e ordenação	Conclusão e encerramento

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos estudos de Dolz *et al* (1998, p. 186-188).

O objetivo desse modelo didático é ajudar o (a) professor (a) a pensar em possibilidades para o ensino do seminário que pode e deve ser adaptado conforme a realidade de sua turma. Após a finalização de cada oficina, sugerimos a realização de um intervalo de tempo para avaliar os resultados da ação, planejar os pontos que podem ser melhorados da prática pedagógica e agir no sentido de possibilitar uma reconfiguração ou uma readequação da prática do gênero seminário nas próximas oficinas. Reflexão, interação e a troca de saberes produzem conhecimento.

⁸ Alguns pesquisadores afirmam que Dolz *et al* tomam a exposição oral e o seminário como sinônimos. Nossa entendimento, com base nos mesmos autores e Travaglia *et al*, é que exposição é o gênero por meio do qual a atividade de seminário se realiza. A aparência de sinônimo é apenas para transposição didática.

Para aplicação da proposta sugerimos, no mínimo, 2 horas aulas por oficina, sendo cada uma delas aplicada em uma semana, ou seja, aproximadamente 30 dias para o ensino do seminário. Assim, dará tempo de o professor abordar outros conteúdos e atividades programadas e executar o agir pedagógico proposto por Tripp: reflexão ↔ ação ↔ reflexão⁹ para realizar uma análise sobre sua prática ou (re)adequação das oficinas propostas.

⁹ Referimo-nos ao Ciclo Básico da Pesquisa-Ação – conforme esquema ilustrado na p. 51 deste trabalho.

4. CONTRIBUIÇÕES DO MODELO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino do seminário não é uma responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa. Mas, considerando que esse ensino se integra ao ensino dos gêneros orais/escritos e a oralidade, é mister que o professor de língua materna cumpra com essa tarefa. Ademais, esses assuntos são novos e demasiadamente complexos para a maioria dos professores.

Desta maneira, o modelo didático proposto por meio das oficinas possui uma relevância acadêmico e social por colaborar com a construção do conhecimento e de reflexões na área dos estudos dos gêneros orais, da oralidade e, principalmente, do processo de ensino-aprendizagem do seminário.

Apresentamos abaixo uma breve descrição das oficinas que poderão ser aplicadas em sala de aula e ressaltamos que o detalhamento das mesmas se situa no Apêndice 2, no formato de módulos para o ensino do seminário.

Descrição das Oficinas

Anos: 7º

Componente curricular: Língua Portuguesa

Modalidade de Ensino: Fundamental II

Oficina 1: Fase da Preparação

Ao final da primeira oficina, o aluno estará apto a:

- Definir e caracterizar o seminário.
- Construir os primeiros conceitos de especialista.
- Compreender como realizar uma pesquisa.
- Desenvolver e conduzir suas pesquisas.
- Planejar e fazer resumos.

Duração das atividades (h/a): 2 (h/a).

Conhecimentos prévios: Partir da premissa de que o aluno de sétimo ano já se ambientou com a nova etapa do ensino fundamental e começa a ser estimulado por professores das mais diversas disciplinas a apresentarem seminários. O objetivo dessa aula é averiguar o que eles já sabem e ir preenchendo lacunas conforme as dúvidas forem surgindo.

Estratégias e recursos utilizados:

- Roda de Conversa.
- Mídia e áudio para exibir vídeo.

Oficina 2: Fase da introdução e apresentação

Ao final da segunda oficina, o aluno estará apto a:

- Buscar fontes de informações confiáveis para sustentar seu discurso.
- Conhecer estratégias para planejar e iniciar o seminário.
- Realizar um levante de procedimentos para a melhora gradativa da linguagem oral.
- Usar recursos diversificados em suas apresentações.

Duração das atividades (h/a): 2 (h/a).

Conhecimentos prévios: Espera-se que o aluno tenha compreendido os objetivos propostos na primeira oficina, principalmente a função social do seminário e uma noção de como ser um pesquisador e um perito de um determinado assunto.

Estratégias e recursos utilizados:

- Mídia e áudio para exibir vídeo.
- Uso de tecnologias digitais – para preparação de documentos como resumos e *slides* e tratamento de imagens.

Oficina 3: Desenvolvimento e ordenação

Ao final da terceira oficina, o aluno estará apto a:

- Organizar e realizar registros de sua aprendizagem.
- Construir conhecimentos coletivamente.
- Ajudar na elaboração de um painel com as diferentes fases do seminário.

Duração das atividades (h/a): 2 (h/a).

Conhecimentos prévios: Saber organizar suas ideias e aprendizagem por escrito. Aceitar o trabalho em equipe e lembrar das ideias expostas no vídeo e debatidas em sala.

Estratégias e recursos utilizados:

- Papel metro ou Cartolinhas.
- Pincéis e outros itens de papelaria para elaboração do painel.

Oficina 4: Conclusão e encerramento

Ao final da quarta oficina, o aluno estará apto a:

- Compreender as diferentes fases do seminário.
- Apresentar um seminário.

Duração das atividades (h/a): 2 (h/a).

Conhecimentos prévios: Nesta última oficina espera-se que os alunos tenham sanado todas as dúvidas sobre o seminário e estejam aptos para a realização de boas apresentações.

Estratégias e recursos utilizados:

- Roda de conversa.
- Mídia e áudio para exibir vídeo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de inventar e reinventar diferentes *modo (s) de pensar, fazer e refazer* a prática fez-se constante na execução dessa pesquisa. A proposta inicial sofreu inúmeras alterações até que chegássemos a esta configuração. Porém, nosso foco desde o início foi o seminário e nosso desejo de criar estratégias para driblar as adversidades e a exiguidade do ensino dos gêneros orais nas aulas de língua materna.

Tivemos cuidado no registro das pesquisas bibliográficas e na transposição didática da proposta, pois a maioria dos professores desconhecem as características composticionais do seminário. Essa realidade exige de nós mente aberta, tenência, curiosidade e resiliência para que possamos assumir a postura de eternos pesquisadores.

O estudo que se confirmou ao final da pesquisa é que ainda há muito trabalho pela frente. Almejamos que esse trabalho fomente outras reflexões e novas formas de enxergar o processo de ensino dos gêneros orais, seja pela multiplicidade de olhares, pelas inúmeras teorias linguísticas e pela imensa sensibilidade dos professores tais quais as demonstradas na seção 2.5 deste trabalho sobre as propostas já estudadas no PROFLETRAS que possuem por objeto a oralidade e o ensino dos gêneros orais. Que as pesquisas empreendidas no PROFLETRAS inspirem outros professores a buscar melhorias para o ensino.

Compreendemos que temas da oralidade e do ensino do seminário, especialmente na educação básica, onde nossa vontade de aprender se inicia, devem ser uma constância em nossas salas de aula. Esperamos que nosso medo de ser estigmatizado como o professor que “não passa tarefa” e “só fica conversando” (com os alunos), jamais seja maior que nosso desejo de colaborar para a formação de pessoas competentes e sábiias no uso de sua língua.

Cumprimos, ao nosso ver, com o principal objetivo desse trabalho, elaboramos um modelo didático capaz de auxiliar o professor na transposição do ensino dessa atividade em sala de aula. E, embora não tenha sido possível aplicar a proposta pelo momento delicado que passamos e a escassa tecnologia dentro e fora das instituições de ensino, o modelo didático e os debates travados no referencial teórico serão orientadores de caminhos para outros trabalhos voltados para este tema.

Estaremos sempre em busca de respostas e da conscientização de nossos estudantes acerca da importância e da finalidade das interações, em quais contextos e porque elas acontecem.

Concluímos, portanto, que a interação dialogal e a execução do ciclo básico da pesquisa-ação proposto por Tripp: reflexão ↔ ação ↔ reflexão pode melhorar nossa prática e

consequentemente favorecer o ensino do seminário e do uso social da língua por meio da oralidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Raquel Longuinho Lopes de. 137 f. **O Seminário na sala de aula:** teoria análise e intervenção. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2017.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução a Metodologia do Trabalho Científico.** 10. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ANDRADE, Evaldo Ribeiro de. 180f. **O gênero seminário como prática de oralidade em sala de aula.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, 2018.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico:** o que é, como se faz? 49.ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução Celso de Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BONVINI, Emílio. **Tradição oral afro-brasileira:** as razões de uma vitalidade. São Paulo. Projeto História, V. 22, jun., 2001.

BORTONI-RICARDO, S. & DETTONI, R. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais. In: COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.), **Cenas da Sala de Aula**, Campinas: Mercado das Letras, 2001, pp. 81-103.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. **Revista Polifonia.** V. 7 n.7. Cuiabá: EDUFMT, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguem na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BUENO, Luzia. Gêneros orais: elementos linguísticos e não linguísticos. In: **Anais do I SIMELP.** São Paulo: USP, 2008.

BUFFON, George-Louis Leclerc de. (2011). **Discurso sobre o estilo.** Covilhã: Lusosofia Press. Recuperado em 20 agosto, 2018, de http://www.lusosofia.net/textos/bufon_george_louis_discurso_sobre_o_estilo.pdf. (Obra original publicada em 1753).

BRANDÃO, H. N. (coord.). **Gêneros do discurso na escola:** mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. v. 5. São Paulo: Cortez, 2001.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina curricular Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, (p. 885-911), 2011. <https://doi.org/10.7213/rde.v11i34.4513>

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos.** 2^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de Português.** São Paulo: Contexto, 1998.

COOK-GUMPERZ, J. **Toward a sociolinguistics of education.** Berkeley: University of California, Mimeo, 1987.

DANTAS, Sônia Alves. 181 f. **Oralidade e letramento no ensino de língua portuguesa: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Profletras, Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

DIAS, Ana Iorio. **Ensino da linguagem no Currículo.** Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. & HALLER, Sylvie. (1998) O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R.H.R. e CORDEIRO, G.S. (orgs. trads). **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 149-185.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. (Trad. Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. P. 81-108.

DOLZ, Joaquim *et al.* Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. (Trad. Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 183-211.

DOLZ, Joaquim.; SCHUEUWLY, Bernard.; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013. cap. 6, p. 125-155.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 33.ed. São Paulo: Cortez. (Coleção questões da nossa época; v.13), 1997.

GERALDI, João Wanderlei (Org.). **O texto na sala de aula**. 2 ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás**. SEDUC, Goiás, Goiânia, 2018.

GOULART, Cláudia. 210 f. **As práticas orais na escola**: o seminário como objeto de ensino. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

GUMPERZ, John Joseph. El significado de la diversidad lingüística y cultural en un contexto post-moderno. In: MUÑOZ & LEWIN (orgs.) **Investigaciones Lingüísticas** 2. Ciudad del Mexico: UAM/INAH, 1996.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: novas perspectivas sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. v. 1, p. 15-61.

LABOV, William. Some sociolinguistic principles. In: C. B. PAULSTON & G. R. TUCKER (eds.). **Sociolinguistics**: the essential readings. Oxford: Blackwell, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: MARCUSCHI, L. A.; SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio A. P. Bezerra, M. A (Org.) **Gêneros Textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra os autores / Evanildo Bechara ... [et al.] 1.ed.** -São Paulo: Parábola, 2014.

PORTE, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymará, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola** / Sírio Possenti — Campinas, SP : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1996.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**, 2^a Ed., Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxlZHVjYWNhb2Vjb250YWJpbGkYWRIlfGd4OjU5NjIxOWU5NTgwZDdlZjY>>, acesso em: 20/06/2021.

RODRIGUES, Erik Viana Carlos. 154f. **Redimensionamento das abordagens teórico-metodológicas do gênero seminário aplicáveis ao Ensino Fundamental II**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Cajazeiras - Paraíba, 2016.

ROJO, Roxane; SCHNEUWLY, Bernard. **As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica**. In: Linguagem e (dis)curso - LemD. Tubarão-SC, v. 6. n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues.; MOURA, Eduardo de. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, Maria do Livramento Gomes. 194 f. **Oralidade e ensino: uma proposta de trabalho com o gênero oral público debate nas aulas de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Letras - Profletras) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

SOARES, Magda. **Novo português através de textos**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. v.8.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

SILVA, Cinara de Sousa da. 227f. **Conteúdos da Oralidade: uma proposta de intervenção pedagógica gênero discursivo seminário escolar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Santo Antônio de Jesus, 2019.

SILVA, Francisco Aparecido de Almeida. 190f. **Oralidade e ensino de língua portuguesa: o gênero seminário em sala de aula**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Natal, 2018.

SANTOS, Gisele do Rocio Mugnol.; MOLINA, Nilcemara Leal.; DIAS, Vanda Fattori. **Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard. (1997). Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 127-147.

THIOLLENT, Michel, **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipologia textual e o ensino de língua. **Revista Domínios de Lingu@gem**. Uberlândia, vol. 12, n. 3 jul. - set. 2018, p. 1336-1400. <https://doi.org/10.14393/DL35-v12n3a2018-1>

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et alii. Gêneros orais – Conceituação e caracterização. In **Anais do SILEL**, vol. 3, nº 1. XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1 a 8 ISSN: 2237-6607. Disponível em <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1528.pdf>

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** – Porto Alegre: Artmed, 2005

APÊNDICES

Apêndice A – Parte do material utilizado durante o Projeto Piloto:

As atividades e o questionário foram elaborados para o projeto piloto com o intuito de conhecer melhor a realidade dos alunos participantes.

1. Contos Populares

Contos populares (ou folclóricos) são narrativas passadas de geração em geração. Elas não têm autor conhecido. Cada história é aumentada e modificada à medida que vai sendo repetida. A autoria é atribuída ao povo — *folk*, em inglês. Daí se origina a palavra folclore. Muitos contos populares são bastante antigos, passando de boca em boca, não eram escritos. Eles se mantêm vivos graças à memória dos contadores de histórias.

Texto 1: ESOPO

Esopo era um escravo de rara inteligência que servia à casa de um conhecido chefe militar da antiga Grécia. Certo dia, em que seu patrão conversava com outro companheiro sobre os males e as virtudes do mundo, Esopo foi chamado a dar a sua opinião sobre o assunto, ao que respondeu seguramente:

— Tenho a mais absoluta certeza de que a maior virtude da Terra está à venda no mercado.

— Como? — perguntou o amo, surpreso — Tens certeza do que estás falando? Como podes afirmar tal coisa?

— Não só afirmo, como, se meu amo permitir, irei até lá e trarei a maior virtude da Terra.

Com a devida autorização do amo, saiu Esopo e, dali a alguns minutos, voltou carregando um pequeno embrulho. Ao abrir o pacote, o velho chefe encontrou vários pedaços de língua e, enfurecido, deu ao escravo uma chance para se explicar.

— Meu amo, não vos enganei — retrucou Esopo — A língua é, realmente, a maior das virtudes. Com ela podemos consolar, ensinar, esclarecer, aliviar e conduzir. Pela língua os ensinos dos filósofos são divulgados, os conceitos religiosos são espalhados, as obras dos poetas se tornam conhecidas de todos. Acaso podeis negar essas verdades, meu amo?

— Boa, meu caro — retrucou o amo — Já que és desembaraçado, que tal trazer-me agora o pior vício do mundo?

— É perfeitamente possível, senhor. E com nova autorização de meu amo, irei novamente ao mercado e de lá trarei o pior vício de toda Terra.

Concedida a permissão, Esopo saiu novamente e dali a minutos voltava com outro pacote, semelhante ao primeiro. Ao abri-lo, o amo encontrou novamente pedaços de língua. Desapontado, interrogou o escravo e obteve dele surpreendente resposta:

— Por que vos admirais de minha escolha? Do mesmo modo que a língua, bem utilizada, se converte numa sublime virtude, quando relegada a planos inferiores, se transforma no pior dos vícios. Através dela tecem-se as intrigas e as violências verbais. Através dela, as verdades mais santas, por ela mesma ensinadas, podem ser corrompidas e apresentadas como anedotas vulgares e sem sentido. Através da língua, estabelecem-se as discussões infrutíferas, os

desentendimentos prolongados e as confusões populares que levam ao desequilíbrio social. Acaso podeis refutar o que digo? – indagou Esopo.

Impressionado com a inteligência invulgar do serviçal, o senhor calou-se, comovido, e, no mesmo instante, reconhecendo o disparate que era ter um homem tão sábio como escravo, deu-lhe a liberdade.

Esopo aceitou a libertação e tornou-se, mais tarde, um contador de fábulas muito conhecido da Antiguidade, cujas histórias até hoje se espalham por todo o mundo.

(Autor desconhecido)

Disponível em: <http://odemartins.blogspot.com/2014/05/interpretacao-de-texto-8-ano.html> Acesso em 06 de julho de 2020.

Texto 2: A Cumbuca de Ouro

Eram dois vizinhos, um rico e outro pobre, que viviam turrando. O gosto do rico era pregar peças no pobre.

Certa vez a pobre foi à casa do rico propor um negócio. Queria que ele lhe arrendasse um pedaço de terra que servisse para a plantação duma roça de milho. O rico imediatamente pensou num pedaço de terra que não valia coisa nenhuma, tão ruim que nem formiga dava. Fez-se o negócio.

O pobre voltou para sua choupana e foi com sua mulher ver a tal terra. Lá chegados, descobriram uma cumbuca.

— Chi, mulher, esta cumbuca está cheia de moedas, venha ver!

— E de ouro! — disse a mulher. — Estamos arrumados!...

— Não — disse o marido, que era homem de muita honestidade. — A cumbuca não está em terra minha e, portanto, não me pertence. Meu dever é dar conta de tudo ao dono da propriedade.

E foi ter com o rico, ao qual contou tudo.

— Bem — disse este — nesse caso desmancho o negócio feito. Não posso arrendar terras que dão cumbucas de ouro.

O pobre voltou para sua choupana, e o rico foi correndo tomar posse da grande riqueza. Mas quando chegou lá só viu uma coisa: uma cumbuca cheia de vespas das mais terríveis.

— Ahn! — exclamou. — Aquele patife quis mangar comigo, mas vou pregar-lhe uma boa peça.

Botou a cumbuca de vespas num saco e encaminhou-se para a choupana do pobre.

— Ó compadre, feche a porta e deixe só meia janela aberta. Tenho um lindo presente para você.

O pobre fechou a porta, deixando só meia janela aberta. O rico, então, jogou lá dentro a cumbuca de vespas.

— Aí tem compadre, a cumbuca de moedas que você achou em minhas terras. Regale-se com o grande tesouro —

e ficou a rir de não poder mais.

Mas assim que a cumbuca caiu no chão, as vespas se transformaram em moedas de ouro, que rolaram.

Lá de fora o rico ouviu o barulhinho e desconfiou. E disse:

— Compadre, abra a porta, quero ver uma coisa.

Mas o pobre respondeu:

— Não caia nessa. Estou aqui que nem sei o que fazer com tantas vespas em cima. Não quero que elas ferrem o meu bom vizinho. Fuja, compadre!...

E foi assim que o pobre ficou rico e o rico ficou ridículo.

O conto "A cumbuca de ouro" foi retirado do livro "Histórias de Tia Nastácia, de Monteiro Lobato

Texto 3: Como falar bem em público

Falar bem nunca foi tão essencial. Com as dicas dos melhores palestrantes do mundo e uma ajudinha da ciência, qualquer um pode brilhar em um palco.

Falar é a maneira mais simples de transmitir informação de um HD (o cérebro de uma pessoa) para outro (o cérebro de outra pessoa). Nunca se inventou uma maneira mais fácil de passar conhecimento adiante.

Mas, para que essa comunicação seja bem-sucedida, é bom que quem esteja falando domine alguns princípios. É a arte de falar bem. Ela envolve um bom conteúdo, um orador treinado, uma bela dose de emoção e bastante coragem. Afinal, para muita gente, só a ideia de abrir a boca já é aterrorizante.

Em 2013, a empresa britânica OnePoll divulgou os resultados de uma pesquisa feita com 2 mil voluntários, que perguntava quais eram as situações que mais lhes causavam temor. Falar em público só ficou atrás do medo de perder entes queridos, e ganhou do medo de ser enterrado vivo, de cobras, de fogo e até do medo do fim do mundo.

Há milênios, os seres humanos têm se debruçado sobre as melhores maneiras de encarar o grande desafio que é abrir a boca na frente de outras pessoas. Na Antiguidade, os pensadores chamavam isso de retórica – e gastaram bibliotecas inteiras estudando suas técnicas. No século 20, foram inventados os livros de autoajuda: um dos mais importantes foi o de Dale Carnegie, *Como Falar em Público e Influenciar Pessoas* (no Mundo dos Negócios (ele também foi o autor de *Como Fazer Amigos e Influenciar Pessoas*).

No século 21, é a vez da ciência entrar no assunto: tom de voz, palavras por minuto, expressão corporal – tudo isso ajuda a superar o medo e passa uma boa mensagem.

Fragmento do texto de Otávio Cohen, publicado em 16 Maio 2017.
Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/como-falar-bem-em-publico/>

O “causo da bicicleta”, de Geraldinho Nogueira encontra-se disponível em: <https://youtu.be/UydCkHTiTxs>

Questionário

Com base no texto de Otávio Cohen e em suas experiências com a fala pública, elabore respostas criativas para os questionamentos abaixo:

1. Que tipo de atividade você **MAIS** gosta de fazer durante as aulas?

2. Que tipo de atividade você **MENOS** gosta de fazer durante as aulas?

3. Segundo o texto 3: **Como falar bem em público**, “o medo de falar em público supera o medo de ser enterrado vivo, de cobras, de fogo e até do medo do fim do mundo”. Você também pensa assim? Justifique.

.....
.....
.....

4. É possível reclamar, pedir ou apresentar algo utilizando a fala? Como? Explique.

.....
.....
.....

5. Deve-se ter um roteiro escrito para apresentar a fala antes de apresentar uma proposta oral? Por quê?

.....
.....
.....

6. A distância ou a proximidade entre os interlocutores mudaria em algum aspecto a forma de se propor algo por meio da fala? Justifique.

.....

Apêndice B – Modelo didático das oficinas

O modelo didático de oficinas poderá ser ampliado durante sua execução. Nele, encontram-se os textos completos e a descrição de como eles devem ser trabalhados na sala de aula, passo a passo.

Oficina I

• Fase da Preparação

Objetivo: Realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o seminário.

Na primeira oficina, **fase de preparação**, convém realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o seminário. Essa é uma boa oportunidade para o professor trabalhar questões de oralidade e ir reforçando e/ou reformulando conceitos e estabelecendo relações pessoais positivas com os alunos logo de início.

Para realizar o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, o professor pode em uma **roda de conversa** fazer alguns questionamentos sobre o seminário. Veja algumas sugestões:

- O que é?
- Para que serve?
- Quem pode participar?
- O que os participantes vão fazer?
- Onde acontecem os seminários?
- Como ele pode ser organizado?
- Qual é a melhor forma de iniciar esse tipo de apresentação?
- E depois de começar, o que devemos fazer?
- Sendo uma atividade em grupo, apenas um pode apresentar?
- Quem costuma apresentar seminários?
- Ele acontece fora da escola?
- Pode ser usado para o ensino de algum conteúdo?
- Pode ser usado para avaliar os alunos?



Professor (a),
aproveite para
incentivar seus
alunos a serem
pesquisadores.
Incentive-os a
elaborar
resumos e
buscar outras
fontes além das
sugeridas.

Disponível em:

http://www.camarasaofranciscodoconde.ba.gov.br/arquivos_imagem/not_arquivo_1494936709.jpg Acesso em Julho de 2021.

 **Viram quantas perguntas podem ser feitas?**

Esses questionamentos podem subsidiar o trabalho com a oralidade, além de propor uma imersão do aluno nas situações de uso do seminário acrescentando novos conhecimentos. Tudo isso pode ser gerido na coletividade. O professor pode ajudar, mas também pode deixar algumas lacunas para serem preenchidas pelo próprio aluno nas oficinas subsequentes. O mais importante nesse processo é que os objetivos dessa fase sejam bem definidos ao longo da oficina.

Depois da primeira ação, a **roda de conversa**, podemos sugerir o seguinte **vídeo**: <<https://youtu.be/yR7rsfdlux4>>. Nesse vídeo, a jovem que se apresenta como Taty Monsueth (doravante Taty) apresenta algumas dicas para apresentar um bom seminário. Escolhemos esse vídeo porque esse tipo de recurso possui bastante aceitação por parte do público jovem que, em sua maioria, gosta de ser espectadores¹⁰, talvez por parecer ser mais confortável. Na seção 2.2 Gêneros textuais/discursivos e orais (p. 31) deste trabalho, ressaltamos a importância desses influenciadores digitais para o público jovem.

Para além da discussão do protagonismo juvenil, que também tem sua relevância nesse trabalho, o vídeo sugerido é bem interessante para reforçar a noção de especialista com os alunos. Logo no início, Taty recomenda que estudem bastante antes das apresentações. Ela afirma que o estudo contribui para que o jovem se sinta mais seguro e tenha clareza de pensamento durante sua apresentação.

Professor (a): aproveite o engajamento e as dicas da jovem para solicitar aos alunos que gravem um pequeno vídeo, de no máximo 2 minutos, e respondam de forma criativa algumas perguntas sobre suas experiências com a fala pública. As indagações presentes no questionário do projeto piloto (ver apêndice 1) podem direcionar melhor essa proposta. A partir daí, você terá mais dados sobre a realidade dos produtores.

Essa clareza de pensamentos envolve questões da oralidade. O professor pode aproveitar essa deixa para propor atividades diversificadas que incentivem os alunos a falar, expor suas

¹⁰ Embora seja mais confortável o papel de espectador, nosso objetivo é incentivar os alunos a serem protagonistas.

ideias de forma organizada, para que eles sejam falantes ativos e competentes conforme apregoa Porto (2009).

[...] o professor deve promover situações que incentivem os alunos a falar, a expor e debater suas ideias, percebendo nos discursos, diferentes intenções. Deve promover atividades que possibilitem o aluno tornar-se um falante cada vez mais ativo e competente, capaz de compreender os discursos dos outros e de organizar os seus de forma clara, coesa e coerente (PORTO, 2009, p. 22).

Sobre essa organização do discurso do outro para a elaboração do próprio discurso, Taty afirma que essa adequação traz mais “*naturalidade*”. Desta forma, mesmo renunciando uma linguagem mais técnica, é possível manter um certo grau de formalidade. O vídeo vai um pouco além da **fase de preparação**, porém, isso pode ser usado como antecipação e retomada conforme a necessidade do ensino ou fase das oficinas.

Ademais, para ser especialista, o aprendiz precisa ter consciência de que além da linguagem verbal temos que considerar a linguagem corporal durante as apresentações. Segundo Taty, não basta estar seguro, devemos fazer os outros acreditarem nisso. Ela recomenda movimentos, gestos e outras atitudes corporais. Trata-se dos meios cinésicos apregoados por Dolz, Schneuwly e Haller (2013, p. 134)¹¹, porém os alunos da educação básica não têm necessidade da transposição didática dessas pesquisas.

Atenção Professor (a), a extensa descrição do vídeo justifica-se pela eficácia desse tipo de recurso para a compreensão do conteúdo nessa fase do ensino. Outro ponto importante que pode ser discutido após a exibição do vídeo é a não recomendação de leitura de conteúdo durante as apresentações. Acrescentar em momento oportuno a possibilidade de uso de gráficos, tabelas, *handout*, *slides*, entre outros recursos é algo necessário.

Antes de fazer uma recapitulação de seu curto, porém valioso depoimento, Taty menciona outros meios não linguísticos para a comunicação oral, os meios paralinguísticos, que segundo Dolz *et al* (2013, p. 134) são: qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, risos, suspiros. Ela cita parte desses elementos de forma simplificada conforme pode-se verificar. É essa adequação que nós, professores, precisamos buscar para atender essa etapa do ensino. Ela reforça que a falta desses elementos (meios paralinguísticos) causa “monotonia” e o consequente desinteresse por parte dos ouvintes. Taty recomenda uma entonação (digressões) diferente sempre que tiver algo mais importante para falar. Segue uma ilustração do vídeo:

¹¹ Veja o quadro **Meios não-linguísticos da comunicação oral** na p. 20 deste trabalho.

Figura 5: Dicas da Taty para apresentação do seminário



Dicas para apresentar um bom seminário

Fonte: <https://youtu.be/yR7rsfdlux4>

Taty em nenhum momento traz as suas referências por não ser esse o seu objetivo. No entanto, nós, professores, sabemos que houve uma preparação, uma pesquisa, uma análise ou um ensino que se fundamentou em um conhecimento empírico. Assim, também deve ser o trabalho do professor. O aluno, em especial o da educação básica, não tem necessidade de saber em quais autores ele se apoia, precisa apenas entender com clareza o conteúdo da aula, ou seja, realizar com eficácia a transposição didática do seminário.

→ Professor (a), também, os alunos podem pesquisar sobre como realizar bons resumos no laboratório de informática ou pesquisar em diferentes dicionários e enciclopédias para discussão posterior do tema.

Oficina II

• Fase da Introdução e Apresentação

Objetivo: Cooperar para que o aluno se sinta seguro para iniciar e dar prosseguimento as suas apresentações orais.

Na segunda oficina, **fase da introdução e apresentação**, o aluno já estará um pouco mais familiarizado com o assunto.

 **Professor (a), faça uma retomada e vá relembrando e questionando sobre alguns pontos da primeira oficina.**

Vale ressaltar que tanto os questionamentos da roda de conversa quanto as discussões tratadas no vídeo da Taty podem se estender também como estratégia para esta fase. Entretanto, nessa oficina, o propósito do vídeo é reforçar a necessidade de pesquisa, planejamento e o uso de recursos diversificados na apresentação.

Professor (a), para a aplicação desta oficina é mais apropriado levar os alunos para o laboratório de informática. Assim, eles poderão acompanhar a exibição do vídeo, aprender a criar pastas, *slides*, trabalhar imagens para suas apresentações e salvar documentos em diferentes formatos.

Com a visualização do vídeo **Como se preparar para seminário**, de Gabriela Gonçalves, uma estudante de jornalismo, é possível ter outras ideias. No entanto, o mais importante é ir aprendendo, interagindo e produzindo conhecimento junto com os alunos.

Essa é a principal proposição das oficinas, fazer junto. Ver o vídeo juntos e depois encontrar multiplicadores que auxiliem os colegas no uso dos recursos tecnológicos, buscas e tratamento do texto e das imagens.

Figura 6: Como se preparar para seminário segundo Gabriela



⚡ COMO SE PREPARAR PARA SEMINÁRIO

Fonte: <https://youtu.be/bAUu4Bn8g2A>

Considerando que antes de introduzir e apresentar um assunto é preciso que haja uma preparação prévia, é bom que o aprendiz escute com atenção as recomendações de Gabriela, uma estudante que narra suas experiências com o seminário. Em um cenário bem interessante para os jovens estudantes, ela recomenda resumos, uso de tecnologias, adequação da linguagem, integração entre o grupo e o uso de palavras-chave nos *slides*.

Nesta fase é bom que o aluno já perceba que algumas atitudes precisam ser adotadas para que seu objetivo seja alcançado. Segundo Dolz *et al* (1998), durante a situação de comunicação, às vezes, temos que falar de outra maneira, reformular, fazer perguntas para aguçar a curiosidade dos ouvintes, explicitando os aspectos metadiscursivos da exposição (plano, temas e partes [divisão das tarefas entre os integrantes do grupo]).

Para a realização de um trabalho com o aperfeiçoamento de habilidades de expressão oral é mister que o professor promova um ambiente de confiança e amizade no qual os alunos possam interagir de modo a favorecer a imersão de alguns dos procedimentos para a melhora gradativa da linguagem oral. Sugerimos, com base em afirmações de Magda Soares, algumas intervenções neste sentido.

Procedimentos para a melhora gradativa da linguagem oral

Aspectos a observar	Atitudes a serem tomadas
Adequação da modalidade da língua (coloquial ou formal) à situação.	Anotar as inadequações e discuti-las com os alunos ao final da atividade.
Clareza na exposição de ideias.	Aguardar o momento adequado e interpor perguntas, conduzindo o aluno a tornar-se mais claro na exposição de suas ideias.
Ritmo e altura da voz	Advertir o aluno (o mais discretamente possível): Fale mais devagar (ou mais depressa). Fale mais alto (ou mais baixo)
Correção linguística	Anotar os “erros” ¹² frequentes e ao final dar explicações e exercícios de correção (evitar mencionar qual ou quais alunos os cometeram).
Atitudes: atenção, interesse, tolerância e respeito em relação às opiniões alheias.	Levar os alunos a avaliarem, ao final da atividade, as atitudes demonstradas e o “clima” em que a atividade se desenvolveu. Advertir durante a atividade, ou permitir que os colegas advirtam, o aluno que manifestar intolerância ou desrespeito.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Magda Soares (1982)

Intervenções no sentido de “correção” devem ser introduzidas com bastante cuidado para que a capacidade de expressão da criança não seja tolhida. Entretanto, devemos fazê-lo, ainda que de forma discreta. O aluno precisa saber técnicas importantes para falar bem, expor seu pensamento, sua opinião, sem esforço nem repetições ociosas desde as séries iniciais. Esses procedimentos precisam ser retomados nas próximas oficinas e em quaisquer outras atividades orais.

Oficina III

• Desenvolvimento e ordenação

Objetivo: Apresentar aos alunos como desenvolver e organizar um seminário.

Professor (a), nessa oficina você poderá organizar um painel para apresentação das diferentes fases de um seminário.

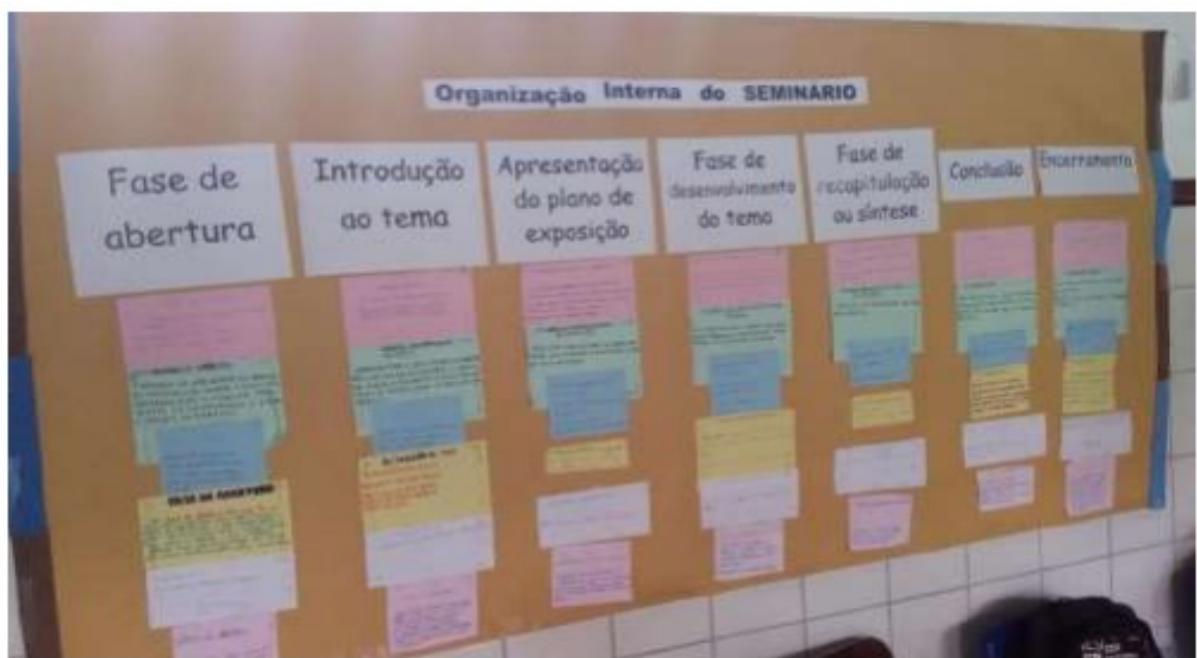
Nesta oficina, o aluno deverá ordenar e reordenar tudo o que preparou com o intuito de elaborar um painel para apresentação das diferentes fases de um seminário. O painel deverá ser

¹² Os erros ou falhas estão condicionados à modalidade da língua usada e ao propósito da comunicação.

construído coletivamente com a supervisão do (a) professor (a) e poderá ficar exposto na sala para consultas futuras.

Ressaltamos que os conhecimentos acumulados durante a roda de conversa, as pesquisas e a apreciação dos vídeos poderão ser mobilizadas nesse momento. Essa oficina foi inspirada em parte do trabalho desenvolvido por Silva (2019), também egressa do PROFLETRAS. Segue uma amostra do painel desenvolvido por seus alunos durante sua aplicação.

Figura 7: Painel organizado por alunos sobre a organização do seminário



Fonte: Silva (2019, p.102).

No painel desenvolvido por Silva (2019), durante sua aplicação, percebemos que cada aluno é capaz de dar sua contribuição, mínima que seja. E o professor deve valorizar cada uma dessas participações durante a aplicação das oficinas.

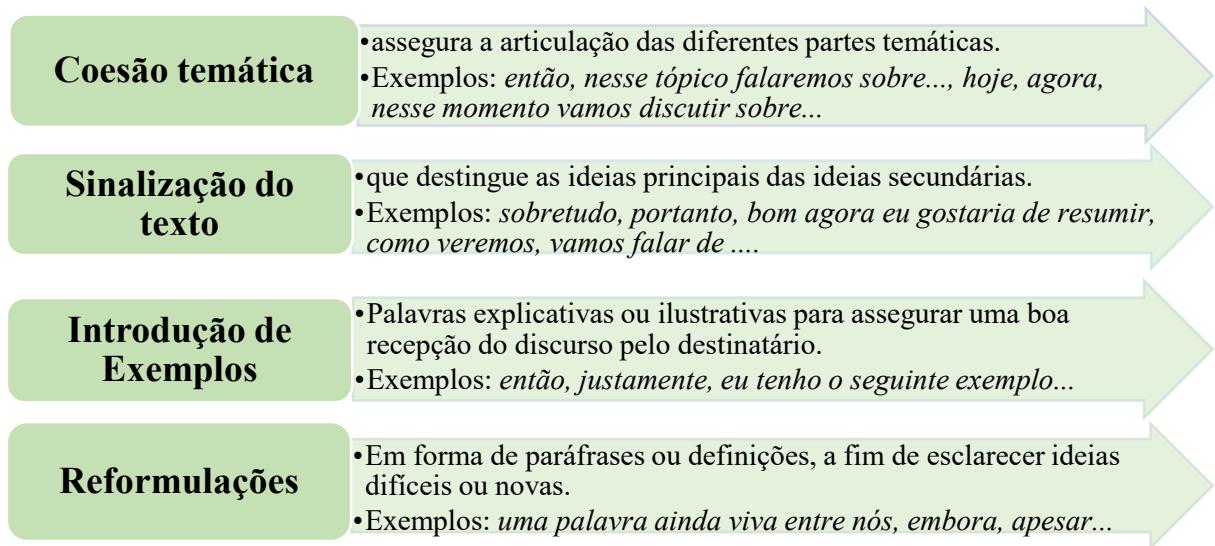
 Professor (a), lembre-se da pedagogia culturalmente sensível e da pesquisa etnográfica de Bortoni-Ricardo (2003) citada nesse trabalho. Também, a ideia de oficina é fazer junto, e isto nos remete a interação por andaime descrita por Jerome Bruner. Ajude seus alunos a ir aumentando gradativamente seus recursos na elaboração do painel e desenvoltura em monitoramento e uso social da língua.¹³

Também, nesta fase, é preciso conversar com os alunos sobre as características linguísticas do gênero exposição oral. Diga a eles, por exemplo, que todo gênero possui suas características. Para Dolz *et al* (2011, p.189), “o trabalho didático sobre o gênero exposição deve fornecer ao aluno um repertório de formas que permitam (e necessitem) construir operações linguísticas (mais ou menos) específicas a esse gênero de texto.”

Portanto, para os pesquisadores da Escola de Genebra o plano das características linguísticas é revelado na exposição oral por meio seguintes operações:

Esquema 2 – Plano das características linguísticas

¹³ Ver p. 40 deste trabalho.



Fonte: Esquema elaborado pela pesquisadora com base em Dolz *et al* (2011, p. 189-190).

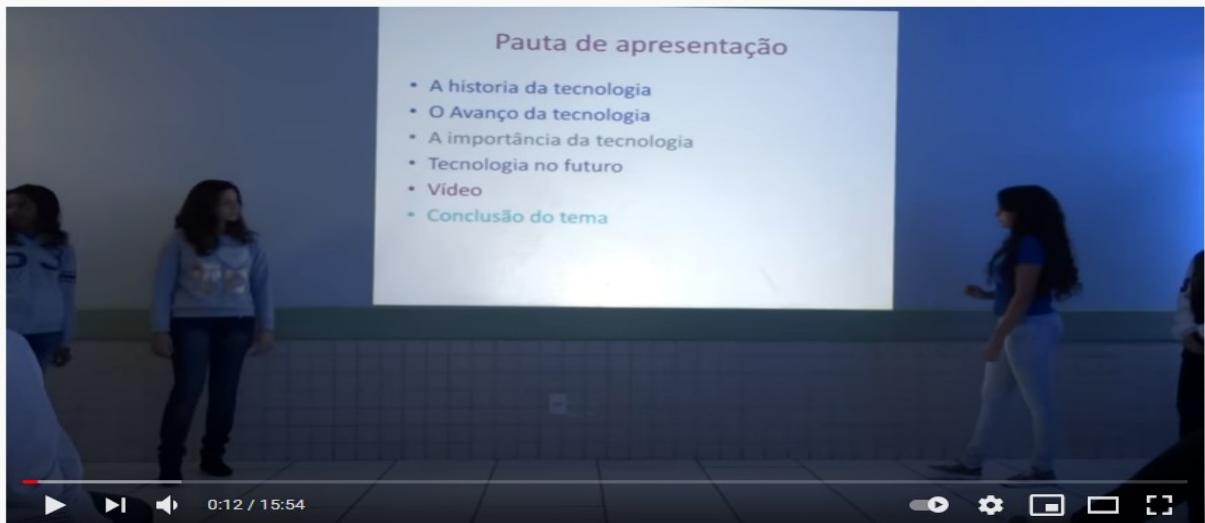


Objetivo: Avaliar o trabalho realizado e propor a realização de um seminário oportunizando a interação, melhorando o uso social da língua e estimulando a proatividade.

Na quarta e última oficina, **Conclusão e encerramento**, é o momento de o professor realizar a verificação da aprendizagem. Essa avaliação do ensino pode ocorrer por meio de uma roda de conversa. Neste momento, o (a) professor (a) pode aproveitar para discutir com os alunos a possibilidade de eles apresentarem um seminário para colocar em prática tudo o que foi discutido ao longo das oficinas.

Outra maneira de apresentar uma situação concreta é exibindo um registro de um seminário. Encerramos com a imagem e o link de uma apresentação bem interessante que poderá ser exibida nesse momento de encerramento das oficinas.

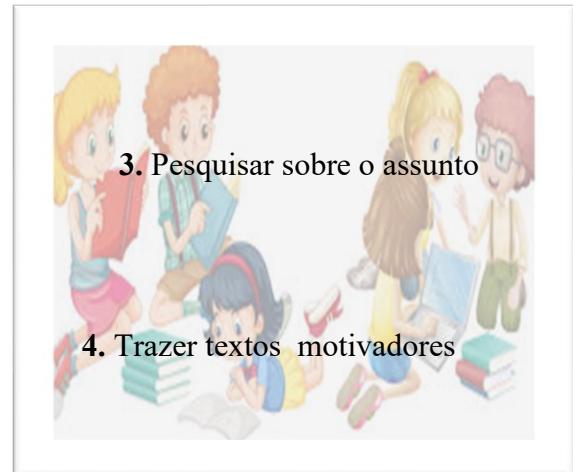
Figura 8: Apresentando um seminário sobre tecnologia



Fonte: <https://youtu.be/XRa4hh4CQOg>

→ Professor (a), para bem encerrar a quarta oficina seria interessante você propor um tema para o seminário a ser feito pelos alunos, a partir do que foi apresentado nas oficinas anteriores.

Preparação dos seminários:



Fonte: Imagens Disponíveis em:
<https://www.mgpconsultoria.com.br/wp-content/>

<https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fj-helper->

Acesso: Agosto 2021

Professor (a), além dos itens destacados acima deve-se considerar a necessidade de trabalhar os aspectos linguísticos, cinésicos e paralinguísticos. Coloque na prática as sugestões do esquema sobre o Plano das características linguísticas.¹⁴

Quanto ao assunto ‘tema dos seminários’, poderia ser algo relacionado aos sonhos e objetivos para o futuro dos alunos, ou seja, algo relacionado ao projeto de vida dele. Trazer algo mais prático fará com que a necessidade do ensino do seminário tenha sentido para eles. Conforme afirma Bortoni-Ricardo (2005), o aluno chega à escola, porém a escola também precisa chegar a ele. Ainda segundo a autora, com a qual concordamos, “o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante” (p. 15). É por meio dela que somos capazes de mediar o ensino, incluir e ampliar suas possibilidades de sucesso ou fracasso.

Orientações para encerramento:



Professor (a), antes de os alunos apresentarem os assuntos escolhidos que podem ser sobre profissões, carreira, empreendedorismo, viagens, isto é, algo relacionado aos seus sonhos, seus valores e objetivos, vá discutindo com eles. Peça para discutirem com o grupo, e apresentar o assunto na aula seguinte.

Encerre a penúltima aula da oficina apresentando uma música motivadora. Sugestão: <https://youtu.be/sgJpZfhdbgU>. Esta música, “O Sol” de Jota Quest com participação de Milton Nascimento, os farão ter inspiração para apresentar um tema interessante para os colegas.

Na última aula, vá fazendo os ajustes necessários e explicando que na maioria das vezes o tema, assunto dos seminários, é sugerido pelo professor. No entanto, se colocarem em prática tudo o que foi discutido nas oficinas, certamente obterão êxito.

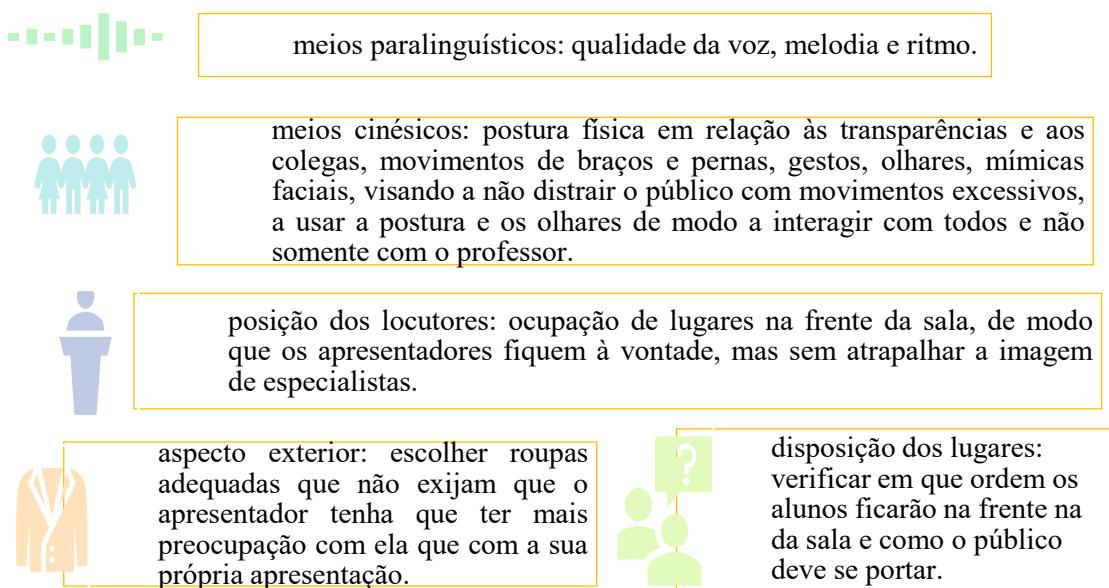
Plano para apresentações futuras:



¹⁴ Ver p. 81 deste trabalho.

Embora as apresentações sucedam as oficinas acima descritas, ressaltamos que os meios não linguísticos são de suma importância para uma boa apresentação. Portanto, após o encerramento de cada apresentação, vá lembrando seus alunos da importância dos meios linguísticos e paralinguísticos, a palavra não se esgota nos elementos prosódicos, ela estende-se por todo corpo. Para reforçar esse conceito considere o esquema abaixo:

Esquema 3: A abordagem didática do seminário



Fonte: Esquema elaborado pela pesquisadora com base em Bueno (2008, p. 9-10).

Professor (a), planeje bem as aulas da oficina, adéque-as segundo a sua realidade. “Não faça de seus alunos objetos de experimentos com teorias novas. É que, se o experimento fracassa, não se desperdiçam amostras de materiais, mas de pedaços de vidas” (POSENTI, 1996, p. 15). Portanto, antes de abraçar novas teorias educacionais que surgem todos os dias, façamos funcionar a constante e secular técnica do seminário.