

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Karen Francis Bellomo Ringis

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DISCENTE E DOCENTE DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**São Caetano do Sul
2019**

KAREN FRANCIS BELLOMO RINGIS

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DISCENTE E DOCENTE DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Prof.a Dra. Ana Sílvia Moço Aparício.

**São Caetano do Sul
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

R581s

Ringis, Karen Francis Bellomo

Sequência didática de gênero exposição oral : contribuições para a formação discente e docente da educação básica / Karen Francis Bellomo Ringis. – 2019.

000 f.135: il.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Silvia Moço Aparício

Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, São Caetano do Sul, 2019.

1. Gêneros orais formais. Sequência didática (SD). Exposição oral. Pesquisa colaborativa. Formação de professores. I. Aparício, Ana Silvia Moço. II. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 03 / 10 / 2019 pela Banca

Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados (Centro Paula Souza)

Dedico este trabalho a todos os professores que não se cansam de buscar práticas pedagógicas visando à formação integral do aluno.

AGRADECIMENTOS

Este projeto não teria sido possível sem a colaboração de muitas pessoas que fazem parte da minha vida e que, de alguma forma, contribuíram direta e indiretamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço primeiramente a Deus por permitir a realização deste projeto, por renovar as minhas forças nos momentos difíceis e por me capacitar para superar todos os desafios.

Agradeço ao meu pai Edgard (em memória) e à minha mãe Vera, por desde sempre estarem ao meu lado, dando amor, acreditando e incentivando meus estudos, sem isso a caminhada teria sido muito mais difícil.

À razão da minha vida, meu filho Enrico, por compreender meus momentos de ausência e me inspirar a cada dia.

Ao Naldo, por todo o apoio e ajuda oferecidos quando foi necessário.

À minha querida orientadora, Ana Sílvia, agradeço pelo incentivo, pela confiança, paciência, por compartilhar seu tempo e saberes comigo e, principalmente, por contribuir para meu desenvolvimento profissional docente.

À querida Dayane, professora colaboradora, pelo comprometimento, parceria e colaboração nesta pesquisa, além das aprendizagens proporcionadas e experiências compartilhadas.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação, da linha de Formação de Professores, que também participaram do meu percurso formativo.

Aos meus amigos por tornar a jornada mais leve.

À minha família pelo apoio logístico e afetivo em todos os momentos.

RESUMO

Devido à pouca atenção direcionada aos gêneros orais no ambiente escolar, o objetivo principal desta pesquisa foi investigar e descrever o processo de construção colaborativa de uma sequência didática de gênero textual oral, em que foram protagonistas, em atividades de exposição oral em aulas de Língua Portuguesa, alunos do 7º ano de uma escola estadual. A investigação realizada segue a abordagem qualitativa, de cunho colaborativo intervencionista, considerando a formação de uma parceria entre a pesquisadora e a professora colaboradora para o planejamento, desenvolvimento e realização da sequência didática. A fundamentação teórica da pesquisa está embasada, entre outros autores, essencialmente, nas contribuições dos estudos referentes ao ensino da língua materna, desenvolvidos pelos pesquisadores do grupo de Didática da Língua Materna da Universidade de Genebra, sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). O conjunto de dados gerados ao longo da pesquisa é composto por: gravações em áudio e vídeo, registros reflexivos em diário de campo, e também, pelas produções realizadas pelos alunos no decorrer da sequência didática. Em relação à construção colaborativa da sequência didática por meio da parceria estabelecida, a análise dos dados confirma a importância da reflexão da/e sobre a prática pedagógica no cenário escolar, a fim de valorizar o planejamento das ações docentes, de maneira colaborativa, as quais possibilitem aos professores reconstruírem o ensino e a própria prática profissional. No que se refere às contribuições do dispositivo sequência didática de gêneros textuais orais para os alunos, os resultados evidenciam que a exposição oral é um gênero que os alunos não dominam e, em vista disso, são necessárias intervenções didáticas que permitam reflexão acerca da relevância em associar os recursos linguísticos, prosódicos e cinésicos aos elementos multissemióticos que interagem e se integralizam no desenvolvimento das exposições orais em contextos formais públicos. O produto educacional decorrente deste estudo é um material de apoio dirigido ao professor, com diretrizes para o trabalho com a sequência didática de gêneros textuais orais formais, especificamente a exposição oral.

Palavras-chave: Gêneros orais formais. Sequência didática. Exposição oral. Pesquisa colaborativa. Formação de professores.

ABSTRACT

Due to the little attention directed to oral genres in the school environment, the main objective of this research was to investigate and describe the process of collaborative construction of a didactic sequence of oral textual genre, in which they were protagonists, in oral exposition activities in Portuguese Language classes, 7th grade students from a state school. The research carried out follows the qualitative approach, of collaborative interventionist nature, considering the formation of a partnership between the researcher and the collaborating teacher for the planning, development and accomplishment of the didactic sequence. The theoretical basis of the research is based, among other authors, essentially on the contributions of the studies related to the teaching of the mother tongue, developed by the researchers of the Mother Language Didactics group of the University of Geneva, from the perspective of Sociodiscursive Interactionism (ISD). The set of data generated throughout the research is composed by: audio and video recordings, reflective records in field diary, and also by the productions made by the students during the didactic sequence. Regarding the collaborative construction of the didactic sequence through the established partnership, the data analysis confirms the importance of the reflection of / and about the pedagogical practice in the school scenario, in order to value the planning of the teaching actions, in a collaborative way, which enable teachers to reconstruct teaching and professional practice itself. Regarding the contributions of the didactic sequence device of oral textual genres to the students, the results show that oral exposition is a genre that the students do not dominate and, therefore, didactic interventions are necessary to reflect on the relevance in to associate linguistic, prosodic and kinetic resources with the multisemiotic elements that interact and integrate in the development of oral expositions in formal public contexts. The educational product resulting from this study is a support material directed to the teacher, with guidelines for working with the didactic sequence of formal oral textual genres, specifically oral exposition.

Keywords: Formal oral genres. Didactic sequence. Oral presentation. Collaborative research. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da sequência didática	43
Figura 2 – Esquema das capacidades de linguagem	46
Figura 3 – Produção inicial do grupo 1, tema: “A importância dos exercícios físicos”	98
Figura 4 – Produção inicial do grupo 2, tema: “O uso da tecnologia”	99
Figura 5 – Decomposição e recomposição do acervo de informações	102
Figura 6 – Aluna voluntária durante a intervenção	104
Figura 7 – Intervenção trabalhando recursos cinésicos	105
Figura 8 – Debate realizado pelo grupo 1	107
Figura 9 – Debate realizado pelo grupo 2	108
Figura 10 – Produção final do grupo 1	118
Figura 11 – Produção final do grupo 2	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fala versus escrita	48
Quadro 2 - Habilidades relacionadas aos gêneros e aspectos da modalidade oral ..	60
Quadro 3 - Organização global da exposição	67
Quadro 4 - Características do gênero exposição oral	71
Quadro 5 - Caracterização do gênero exposição oral	85
Quadro 6 - Contexto de produção	92
Quadro 7 - Conteúdos temáticos.....	93
Quadro 8 - Estrutura composicional da exposição	94
Quadro 9 - Mecanismos de textualização	95
Quadro 10 - Aspectos não linguísticos: meios paralinguísticos	95
Quadro 11 - Aspectos não linguísticos: meios cinésicos.....	96
Quadro 12 - Planejamento do roteiro	107
Quadro 13 - Contexto de produção	110
Quadro 14 - Conteúdos temáticos.....	111
Quadro 15 - Estrutura composicional da exposição	112
Quadro 16 - Mecanismos de textualização	113
Quadro 17 - Aspectos não linguísticos: meios paralinguísticos	113
Quadro 18 - Aspectos não linguísticos: meios cinésicos.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
2 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	32
2.1 Conceito de língua e linguagem.....	32
2.2 Os gêneros do discurso: história e conceitos.....	34
2.3 O interacionismo sociodiscursivo e os gêneros textuais: contribuições de Bronckart.....	41
2.4 Os gêneros textuais na escola.....	43
3 OS GÊNEROS ORAIS: CONCEITUAÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E ENSINO.....	47
3.1 O oral como texto: um continuum da fala para a escrita.....	47
3.2 Os gêneros orais formais na escola: propostas de ensino e expectativas de aprendizagem	53
3.3 O ensino da exposição oral nas aulas de língua portuguesa	64
3.3.1 A recomposição das informações.....	65
3.3.2 O roteiro em ação	66
3.3.3 Recursos semióticos da exposição.....	70
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	73
4.1 O método da pesquisa.....	73
4.2 Procedimentos metodológicos	75
4.3 Caracterização do contexto da pesquisa	77
4.3.1 A escola.....	77
4.3.2 A professora colaboradora.....	79
4.3.3 A turma do 7º ano	80
4.4 O processo de construção colaborativa da sequência didática	81
5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL: DESCRIÇÃO E ANÁLISE.....	84
5.1 A construção do modelo didático do gênero exposição oral	84
5.2 A apresentação da situação.....	87
5.3 A produção inicial.....	91
5.4 Módulos	98

5.4.1 Módulo 1	99
5.4.2 Módulo 2	100
5.4.3 Módulo 3	101
5.4.4 Módulo 4	105
5.4.5 Módulo 5	107
5.4.6 Módulo 6	109
5.5 A produção final.....	109
6 PRODUTO EDUCACIONAL	118
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	123
ANEXO A – Textos do grupo 1	129
ANEXO B – Textos do grupo 2	132

1 INTRODUÇÃO

Como professora de Comunicação Oral e Escrita em cursos do Ensino Superior, percebo claramente a dificuldade por parte dos discentes em se expressarem oralmente. Toda vez que um tema é lançado para debate e eles necessitam realizar uma exposição oral, surge um bloqueio e a maioria se cala. Diante da insistência para que expressem oralmente suas opiniões, alguns, timidamente falam; outros se negam a participar da discussão. Em seminários, isso também ocorre, e, nesse caso, os alunos se preparam com antecedência, mas, mesmo assim, muitos travam e demonstram que são tomados por um grande desconforto, o qual pode ser gerado por medo, falta de autoconfiança, não domínio da temática, insegurança, entre outros fatores que geram desequilíbrios físicos e mentais.

É fato que todas as pessoas necessitam, em certos momentos, expor seus pensamentos com clareza, coerência e fluidez, a fim de que possam se destacar profissionalmente. Porém, muitas dificuldades surgem em situações que exigem exposição oral. O medo de falar em público supera muitos outros medos e coloca o indivíduo em situações bastante desconfortáveis. Levando-se em consideração que a escola também é lugar para se falar, faz-se necessário tornar a exposição oral uma atividade natural e até prazerosa para os alunos, visto que se expressar bem é uma exigência deste século. Então, como ensinar o aluno a se expressar oralmente, de forma coerente, a fim de exprimir claramente suas ideias?

De acordo com Oliveira e Duarte (2004, p.183),

As situações que requerem que o aluno fale em público, como durante a apresentação de trabalhos e seminários, avaliações orais e participação durante aulas, podem constituir práticas coercitivas sob controle aversivo que são provocadoras de ansiedade excessiva. Nestas circunstâncias, é comum observar comportamentos de fuga e esquiva (faltar às aulas, recusar a participar das atividades) que acabam por prejudicar o rendimento acadêmico do aluno ou mesmo aumentar os índices de evasão escolar.

Por que é difícil para a maioria das pessoas, em situações escolares e fora delas, se expressarem com domínio e desenvoltura?

Recorrendo à história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, é possível entender melhor o porquê dessa dificuldade dos alunos no domínio da expressão oral em situações públicas mais formais.

Desde sua origem, observa-se que a disciplina Língua Portuguesa foi tardiamente inserida no currículo escolar, ou seja, a inserção ocorreu apenas no fim

do século XIX. Inicialmente, três línguas conviviam no Brasil Colonial e a Língua Portuguesa não era a principal. De acordo com Soares (2002), juntamente com o português trazido pelo colonizador, havia as línguas indígenas faladas no território e, a terceira, o latim, no qual se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. No dia a dia da época, prevalecia uma língua geral, de base tupi, codificada pelos jesuítas, e o português era utilizado apenas nos centros urbanos emergentes.

Segundo Soares (2002), os poucos privilegiados que se escolarizavam iam à escola a fim de aprender a ler e a escrever em português. Isto não era tido como componente curricular, apenas servia de instrumento à alfabetização. Até meados do século XVIII, eram os jesuítas que comandavam o ensino no Brasil e a Língua Portuguesa não recebia importância.

Da alfabetização, praticada nas escolas menores, passava-se diretamente ao latim: no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendida esta em autores latinos e, naturalmente, em Aristóteles (SOARES, 2002, p.158).

A retórica, relacionada à área da oratória, privilegiava a arte de falar bem, de se comunicar com clareza e transmitir ideias com convicção. Com o tempo essa disciplina perdeu seu lugar de destaque no estudo da língua, “tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social” (Soares, 2002, p. 165), conseqüentemente, aos poucos, a oralidade desapareceu do currículo.

Assim, desde o século XVI até a primeira metade do século XVIII seguiu-se com a não inclusão do português no currículo. O interesse era manter o padrão da época, fundamentado na aprendizagem do latim. Pelo fato de o português não ser a língua dominante, também não havia motivo para incluí-lo em disciplina curricular. E um outro fator, mesmo com várias gramáticas tendo sido publicadas no decorrer do século XVII, o português ainda não era considerado área de conhecimento capaz de gerar uma disciplina curricular.

Não havia nem condições internas ao próprio conteúdo – que ainda não se configurara como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos – nem condições externas a ele – seu uso apenas secundário no intercurso verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural – para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular (SOARES, 2002, p.159).

No século XVIII, com o advento das reformas implementadas no ensino de Portugal e suas colônias, Marquês de Pombal tornou obrigatório o uso da Língua Portuguesa no Brasil, em detrimento de qualquer outra língua, promovendo, assim, sua valorização na escola. Além de aprender a ler e a escrever em português, passou

a ser componente curricular o estudo da gramática portuguesa, em paralelo à gramática latina, já presente como conteúdo curricular.

A retórica, bastante importante no Brasil do século XIX, continuou como componente curricular, com uma diferença, antes era tida apenas para fins eclesiásticos e posteriormente voltou-se para a prática social. Inicialmente a retórica incluía a poética – “o estudo da poesia, das regras de métrica e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária, enfim, daquilo a que hoje chamaríamos literatura” (Soares, 2002, p.163); mais tarde houve seu desprendimento, tornando-se um componente curricular independente. Conforme Soares,

Retórica, poética e gramática – estas eram – pois as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império; só então foram elas difundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português (SOARES, 2002, p.164).

E, dessa forma, essas disciplinas permaneceram até meados do século XX. Continuou-se a estudar a gramática para a aprendizagem do sistema da língua e, à medida que a retórica e a poética foram perdendo sua importância, tanto no contexto eclesiástico quanto no social, ambas foram assumindo uma nova roupagem, influenciada pelos estudos estilísticos, os quais compreendem os processos de manipulação da linguagem. Com isso, o ensino da Língua Portuguesa foi distanciando-se, segundo Soares (2002), dos princípios do falar bem, que já estava deixando de ser uma exigência social, substituindo-os pelos padrões do escrever bem, fundamentados na gramática. Tal fato explica o “vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto” (Soares, 2002, p.168).

Mais adiante, por volta dos anos 1970 e início dos anos 1980, a gramática é minimizada, sendo privilegiado o estudo da língua em uso, por meio da leitura e produção de textos, sobretudo escritos, considerando-se a relação que possuem com as efetivas práticas sociais.

Enfim, levando-se em conta a história da disciplina português, observa-se, conforme expõe Soares (2002), que em cada momento histórico ela é determinada pelas condições econômicas, sociais e culturais que estabelecem a escola e o ensino - os fatores externos, ou seja, a quem se ensina a língua, quais os grupos sociais que têm acesso à escola, quais são as expectativas, objetivos e interesses desses grupos e a postura da sociedade em relação à escola, mais especificamente ao que se deve ensinar e aprender em relação à língua portuguesa. Por outro lado, os fatores internos

também são influenciadores, entre eles: natureza dos conhecimentos sobre a língua, nível de desenvolvimento que se encontram esses conhecimentos e formação dos profissionais atuantes na área.

Mesmo com essa nova perspectiva de ensino da Língua Portuguesa, ou seja, com as mudanças empreendidas desde a década de 1980, a oralidade continuava sendo desprestigiada. Somente, a partir do início dos anos de 2000, com a publicação dos PCN e as contribuições dos estudos dos pesquisadores de Genebra é que a escola começa a valorizar os gêneros orais formais.

Segundo Marcuschi (2002), a oralidade é uma prática social que se manifesta por meio de gêneros textuais, em certos contextos comunicacionais, indo do mais informal ao mais formal. Por exemplo, uma simples conversa ao telefone, um debate regrado, um seminário, entre outros.

Vale ressaltar que hoje, no ambiente escolar, os gêneros textuais orais são trabalhados tendo como destino a aprendizagem da escrita. A leitura em voz alta, por exemplo, é a atividade oral mais frequente em sala de aula, porém, não se trata de um texto oral e sim, como afirma Dolz; Schneuwly; Haller (2004, p.167), de uma "escrita oralizada". Isso, como defendem os autores, é reflexo da supervalorização da escrita em detrimento da oralidade não apenas na escola, como também fora dela. A supremacia das culturas ou grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade em desenvolvimento desigual ocorre em função da elevada importância dada à escrita. Isso acabou gerando uma visão quase mítica a respeito da escrita.

Marcuschi (2007, p.24) afirma ser "[...] bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade, hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal."

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, e mais recentemente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fica claro que as diretrizes de trabalho estabelecidas para o ensino da Língua Portuguesa demonstram a necessidade de se trabalhar com a linguagem oral, visto que os educandos, nas mais variadas situações do exercício da cidadania que se encontrarem inseridos, serão aceitos ou discriminados, à proporção que forem capazes de se adequar ou não às diferentes modalidades do gênero oral, ou seja, se conseguirem ou não obter sucesso em diferentes situações comunicacionais. Nos termos dos PCN,

reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações. 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[...] (BRASIL, 1998, p. 25).

Ainda com referência aos PCN, a aprendizagem da modalidade oral da língua, pelo fato de acontecer no ambiente doméstico, não ocorre como deveria. Dessa forma, é necessário que a escola tenha consciência de que é seu dever se comprometer com o ensino da linguagem oral em situações formais públicas.

Diante disso, a prática da oralidade para, realmente, constituir-se em um objeto de ensino, deve ser estruturada, articulada e direcionada com o propósito de garantir a ampliação da competência comunicativa do educando, de acordo com sua posição sociocultural.

Sabe-se que o ambiente escolar propicia ao aluno uma série de competências que o habilita à realização de diversas práticas sociais. Entretanto, nas escolas brasileiras, de modo geral, há a convicção de que escola é o lugar para se ensinar gêneros escritos e a prática da linguagem oral, como objeto de ensino, acaba sendo menosprezada nas aulas de Língua Portuguesa.

Isso provavelmente ocorre porque o sistema educacional, especificamente o ensino tradicional, considera a leitura e a produção de textos escritos como as únicas atividades necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Nesse sentido, a partir de contextos de produção oral específicos, é possível desenvolver nos discentes a capacidade de se expressarem oralmente de maneira adequada em diferentes situações orais públicas. Para tal, acredita-se que o dispositivo Sequência Didática – SD, idealizado pelos pesquisadores do campo da Didática da Língua Materna da Universidade de Genebra, pode ser um instrumento valioso.

Tendo isso em vista, surge a pergunta desta pesquisa: Quais as possíveis contribuições do dispositivo Sequência Didática para o desenvolvimento das capacidades de expressão oral dos alunos na comunicação pública formal?

Considerando o problema apresentado, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar possíveis contribuições do uso do dispositivo Sequência Didática de gêneros textuais para o desenvolvimento das capacidades de linguagem oral formal dos alunos, nos anos finais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos são:

- Construir, colaborativamente, com uma professora de Língua Portuguesa de 7º ano uma sequência didática do gênero exposição oral;
- Descrever e analisar o processo de construção e realização da Sequência Didática em salas de aula;
- Identificar possíveis contribuições do uso do dispositivo Sequência didática do gênero “exposição oral” no desenvolvimento das capacidades de linguagem oral formal dos alunos;
- Elaborar uma proposta de formação docente voltada ao ensino e aprendizagem de gêneros orais formais públicos nos anos finais do ensino fundamental.

Em relação ao método, este trabalho segue os pressupostos da pesquisa qualitativa, de cunho colaborativo intervencionista, e investiga possíveis contribuições do instrumento sequência didática, construída, colaborativamente, pela pesquisadora e uma professora colaboradora do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada no ABC paulista.

A dissertação está organizada em 6 Capítulos, incluindo esta Introdução. O segundo capítulo traz as concepções e teorias que abordam o conceito de língua e linguagem, os gêneros discursivos, defendidos pelo Círculo de Bakhtin, desde sua origem, além de outras considerações importantes a respeito, sustentadas inclusive por outros autores. Também aborda a reflexão embasada no Interacionismo sociodiscursivo (ISD) de que a linguagem surge por meio das inúmeras práticas sociais existentes, sendo ela, segundo Bronckart (1999), o principal fator de desenvolvimento humano. O capítulo também esclarece que as citadas práticas sociais se materializam por meio dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente e descreve as etapas e suas funções de um instrumento idealizado pelos pesquisadores genebrinos da língua materna, para o ensino dos gêneros orais e escritos em aulas de Língua Portuguesa: a sequência didática. Em seguida, o terceiro capítulo traz considerações específicas relacionadas aos gêneros orais. Ou seja, sua estrutura, suas características, quais as principais contribuições para a linguagem, a relação gêneros orais X escola, inclusive menciona a importância de tornar os gêneros orais objetos de ensino, em razão de diversas práticas sociais ocorrerem de forma oral. Além disso, as diretrizes estabelecidas para o ensino dos gêneros orais, determinadas pelos documentos oficiais, como os PCN e atualmente pela BNCC. E, ao final desse capítulo é apresentada a caracterização detalhada do gênero exposição

oral, objeto da intervenção realizada nesta pesquisa. Em sequência, o quarto capítulo discorre a respeito do método que norteia esta pesquisa e descreve os procedimentos metodológicos envolvidos para o planejamento e execução de todo processo da SD. Em seguida, apresenta a caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa. No quinto capítulo estão descritas todas as etapas do processo de construção e realização da sequência didática, além da análise e discussão dos dados gerados na pesquisa. Conseqüentemente, o capítulo 6 descreve o produto educacional, trata-se de um material de apoio destinado aos docentes, com exemplos de situações vivenciadas em sala de aula e sugestões de atividades de natureza prática e teórico-metodológica a fim de orientar o processo de planejamento, elaboração e aplicação da sequência didática de gêneros textuais, especificamente a exposição oral. Posteriormente, no capítulo 7, foram tecidas as considerações finais em que houve a retomada dos objetivos pretendidos e, embasado nos referenciais teóricos, discutidos os resultados alcançados, os quais ensejaram a elaboração desta pesquisa.

2 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo aborda os gêneros discursivos, partindo dos conceitos de linguagem, e, posteriormente, ressalta um entendimento básico referente aos principais traços do conceito bakhtiniano, o qual se fundamenta nas propostas do Círculo de Bakhtin. Traz a ideia de que os gêneros discursivos são intimamente ligados à esfera de comunicação do qual fazem parte e refletem as condições específicas e as finalidades dessas esferas. Em seguida, apresenta a distinção entre tipos e gêneros textuais, e as considerações a respeito da importância que os gêneros textuais assumem em nossa comunicação, qual a relevância das escolas tratarem os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem e quais as diretrizes estabelecidas pelos documentos oficiais, como os PCN e mais recentemente a BNCC, para o ensino por meio dos gêneros textuais em aulas de língua portuguesa. O fim deste capítulo trata das orientações metodológicas para o ensino da língua, ancoradas nas contribuições dos pesquisadores genebrinos, os quais asseguram a eficácia de um valioso instrumento para o ensino dos gêneros orais e escritos, especificamente os formais públicos, denominado sequência didática (SD).

Apresenta o esquema e detalha todas as etapas que a constituem, comprovando que as SD permitem aos alunos conhecerem tais gêneros, além de compreendê-los, dominá-los e utilizá-los em efetivas práticas comunicativas.

2.1 Conceito de língua e linguagem

Ferdinand de Saussure, considerado o precursor dos estudos da ciência Linguística, segundo Costa (2008, p.114), considera a língua como um sistema, ou seja, “um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente”. Essa perspectiva é defendida pelo estruturalismo, o qual compreende a língua como um conjunto de regras, formando um sistema, uma estrutura, uma organização.

Portanto, o estruturalismo coloca que a língua é forma (estrutura) e não substância (a matéria a partir da qual ela se manifesta) e deixa claro que é necessário realizar a análise da substância a fim de que seja possível elaborar hipóteses em relação ao sistema a ela relacionado.

Segundo Costa (2008, p.115), essa concepção de linguagem ressalta um outro princípio do estruturalismo: “o de que a língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma. É o que chamamos de estudo imanente da língua”. Ou seja, a estrutura da língua deve ser analisada apenas a partir de suas relações interiores, ficando, assim, excluídas as relações entre língua e sociedade, língua e cultura, ou qualquer outra que integra o sistema linguístico.

Ao priorizar um enfoque estruturalista assume-se uma concepção formalista da linguagem, em que

as noções de certo e errado, as tarefas de análise linguísticas que ficam no âmbito da palavra, do sintagma ou da oração, a atividade de interpretação de textos como o exercício da procura do verdadeiro sentido ou do que o autor quer dizer são poucos dos muitos exemplos que poderíamos criar de práticas envolvidas nas salas de aula sob a luz da concepção formalista da linguagem (OLIVEIRA; WILSON, 2008, p.236)

Ressalta-se que foi essa concepção de linguagem que orientou o ensino da língua portuguesa na escola, fundamentada na gramática, até o final dos anos de 1970.

De acordo com Costa (2008, p.115), a comunicação acontece porque os falantes conhecem as regras da gramática. “Não se trata, obviamente, do conhecimento acerca das regras estabelecidas por um grupo de estudiosos em certo momento da história”. E sim, conforme menciona o mesmo autor,

o que regula o funcionamento das unidades que compõem o sistema linguístico são normas que internalizamos muito cedo e que começam a se manifestar na fase de aquisição da linguagem. Trata-se de um conhecimento adquirido no social, na relação que mantemos com o grupo de falantes do qual fazemos parte. (COSTA, 2008, p.115)

Essa perspectiva orienta uma outra linha de concepção de linguagem, a qual podemos chamar de concepção pragmática, discursiva, interacional que, segundo Oliveira e Wilson (2008), caracteriza o fenômeno linguístico como produto e processo da interação humana, da atividade sociocultural.

De acordo com essa concepção, os sentidos oriundos das estruturas da língua possuem vínculo motivacional, em que prevalece o uso da linguagem como consequência das circunstâncias intra e extralinguísticas de sua recepção e produção.

Conforme expõem Oliveira e Wilson (2008), o ensino da língua pelo ponto de vista funcional ganha valor pela integração, na investigação do fato linguístico, dos elementos que compõem os cenários externos de produção e de recepção da linguagem, sob a ótica da interação entre as pessoas. “Ganham destaque os modos

de dizer, as intenções comunicativas, as informações implícitas, a eficácia do ato da fala, enfim, privilegia-se o contexto extralinguístico e o ponto de vista do falante” (OLIVEIRA; WILSON, 2008, p.240).

Dessa forma, todas as dimensões incluídas à noção de língua abrangem pessoas reais, inseridas em contextos concretos, as quais assumem diversos papéis sociais, sobretudo aqueles que fazem parte da sociedade contemporânea e em constante processo de mudanças.

Assim, no âmbito dessa concepção interacional e discursiva da língua é que surgem os estudos dos gêneros do discurso, os quais influenciaram as inovações no ensino da língua portuguesa no Brasil, desde a década de 1980, tendo Bakhtin como a principal referência.

2.2 Os gêneros do discurso: história e conceitos

O estudo dos gêneros textuais não é atual, de acordo com Marcuschi (2008), iniciou-se na Grécia Antiga com Platão e Aristóteles, os quais, pensando acerca de poética e retórica, começaram a distinguir e tipificar os gêneros. Platão, com o intuito de formar filósofos, apresenta três gêneros literários com determinadas peculiaridades: épico/narrativo (como a epopeia); lírico (como o ditirambo¹ e o dramático (como a tragédia e a comédia).

Marcuschi (2008) destaca que, na análise da obra de Aristóteles, a Poética (334 a.C.) antecede a Retórica. Na primeira, Aristóteles elenca alguns gêneros (comédia, poema trágico, epopeia, poesia ditirâmbica) e os trata como tipos de poesia, denominando-os mais adiante de gêneros. Enfatiza, especialmente, a tragédia, comédia e a epopeia, partindo do pressuposto de arte como “imitação verossímil”. Mais tardiamente, na Retórica, Aristóteles, por meio de estreitas relações com a política, prioriza as formas de participação ética e direta na vida da cidade e afirma existirem três componentes do discurso:

- A) o falante;
- B) aquilo a respeito do que se fala e
- C) aquele a quem se fala.

Segundo Aristóteles, em um discurso há três tipos de ouvintes que atuam como:

¹ Composição poética que não apresenta estrofes regulares quanto ao número de versos e pés, métrica e disposição das rimas.

- A) espectador que visa o presente;
- B) assembleia que olha o futuro e
- C) juiz que julga acerca de fatos passados.

E, em relação a esses três tipos citados acima, Aristóteles associa três gêneros do discurso retórico:

- A) discurso deliberativo ou político;
- B) discurso judiciário ou forense e
- C) discurso demonstrativo ou epidítico.

Assim, do ponto de vista funcional, o discurso deliberativo servia para aconselhar/desaconselhar e fazia referência ao futuro, em razão de seu caráter exortativo; já o discurso judiciário tinha a função de acusar ou defender e voltava-se ao passado, enquanto o terceiro, com traço epidítico, isto é, de censura ou elogio, situava-se na ação presente.

Na Idade Média, como analisa Marcuschi (2008), a visão de Aristóteles, em relação às estratégias e estruturas dos gêneros, foi amplamente desenvolvida e, a partir do Renascimento, a divisão dos gêneros em três categorias foi retomada e aprofundada. Dessa forma, as propriedades da arte poética e da vida cidadã foram, durante séculos, tratadas separadamente, até os tempos modernos.

Contudo, conforme Rojo e Barbosa (2015), a primeira reflexão a respeito dos gêneros em relação a todos os textos e discursos, tanto na arte como na vida cotidiana, foi desenvolvida pelo chamado Círculo de Bakhtin, uma escola do pensamento russo do século XX, centrada na obra desse autor, que define gêneros poéticos ou literários como entidade da comunicação e da interação entre as pessoas, ou seja, como uma produção que faz parte do funcionamento da vida social.

Em 1929, com a obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem”, Bakhtin (2006) amplia o conceito de gênero, englobando todas as produções discursivas humanas e não apenas as da oratória pública ou da arte literária. Segundo Rojo e Barbosa (2015), nessa obra, inicialmente, aparece a expressão “gênero linguístico”, opondo-se à gênero literário ou poético, de tal forma que o conceito não ficasse restrito à arte. Posteriormente, na mesma obra, o termo gênero é concebido como forma de discurso

social, forma da enunciação, subordinando a interação verbal às formas da comunicação (verbal/socioideológica).

Assim, gênero dá forma, sim, mas a um discurso, a uma enunciação. Isso porque o que interessa aos autores é o tema ou a significação das enunciações, dos discursos viabilizados pelos textos ou enunciados, ou seja, a significação/tema origina-se da ideologia e da valoração, único fim de um enunciado vivo. Por isso, forma de discurso, de enunciação. E não forma de texto, de enunciado. Por isso também, depois, gêneros discursivos ou de discurso e não de texto/textuais. (ROJO; BARBOSA, 2015, p.42).

Nesse contexto, conforme Rojo e Barbosa (2015), o que realmente importa são os efeitos de sentido discursivos, os ecos ideológicos, as vozes e as apreciações de valor que o sujeito do discurso faz por meio dos enunciados/textos em certos gêneros que lhe viabilizam certas escolhas linguísticas. Assim sendo,

não importam tanto as formas linguísticas ou a dos textos em si, para relacioná-las aos contextos, mas o desenvolvimento dos temas e da significação. Por isso os bakhtinianos referem-se aos gêneros como gêneros do discurso e não como gêneros de texto (ROJO; BARBOSA, 2015, p.42).

Nessa perspectiva, a língua é tida como uma prática social, cultural e histórica que ocorre por diferentes meios e gêneros do discurso. Pode-se afirmar que os gêneros são modalidades presentes em nossa vida, pública ou particular, e por meio deles nos comunicamos e interagimos com as demais pessoas. Nós os conhecemos e utilizamos de forma automática.

Todas as atividades praticadas diariamente que envolvem linguagem, desde as mais simples, como uma saudação, até as mais complexas, da esfera do trabalho ou científica, se apoiam em vários gêneros discursivos, tanto orais ou escritos. Consequentemente, todas as falas, cotidianas ou formais, se estruturam em torno de um gênero de discurso.

Assim, Bakhtin (2006), considerado um dos mais importantes teóricos da linguagem, conceitua gênero discursivo como sendo formas relativamente estáveis de enunciados, os quais se moldam a determinadas situações comunicacionais. O autor distingue os gêneros discursivos em primários e secundários. Os primários ou simples são aqueles que se materializam em nossas atividades cotidianas, vistas como mais simples e privadas; geralmente ocorrem na forma oral. São exemplos: conversas com amigos, interações nas redes sociais, cumprimentos, bilhetes, entre outros. Os gêneros secundários ou complexos atendem finalidades públicas específicas, são considerados mais elaborados e têm função mais formal. São exemplos: artigos de

opinião, notícias, atas, debates, exposições orais, etc. Nos termos do autor, os gêneros discursivos secundários

surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) [...]. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2006, p. 263).

Cada gênero está associado a um campo da atividade humana e não há uma associação direta entre oralidade e gêneros primários/simples e escrita e gêneros secundários/complexos. Conseqüentemente, os enunciados produzidos nos gêneros primários possuem relação imediata com a vida, com o contexto situacional, já os produzidos nos secundários são relativamente mais livres quanto a esses fatores.

Dessa forma, a definição de gêneros subordina-se ao funcionamento social diversificado das instituições humanas, denominados “esferas de atividade”. Segundo Rojo e Barbosa (2015), as esferas de atividade humana são consideradas espaços da “utilização da vida”. Como destacam os autores,

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que apropriada esfera se desenvolve e fica mais complexa (ROJO; BARBOSA, 2015, p.43).

Segundo Rojo e Barbosa (2015), todas as esferas de atividade humana se caracterizam como esferas de comunicação verbal. O Círculo de Bakhtin faz referência a algumas: comunicações artísticas e relações de produção; negócios; cotidianas e ideológicas. Segundo Bakhtin, essas esferas não são estáticas visto que se alteram de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade, nem estanques, pois se inter-relacionam, causam influência sobre as demais, além de poderem funcionar de forma sobreposta.

Diante disso, Rojo e Barbosa (2015) colocam que as esferas relacionam-se aos tipos de atividade humana nelas praticadas, e estas aos gêneros discursivos que nelas transitam em forma de textos/enunciados.

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2006, p. 266).

Como o funcionamento, os instrumentos e as relações sociais nas esferas mudam, os gêneros também acompanham e se transformam. Assim, segundo Rojo e

Barbosa (2015), a esfera/campo comportam um vasto repertório de gêneros que se ampliam à medida que a esfera/campo se expande. Contrariamente, ao passo que a esfera/campo se modifica, vários gêneros deixam de existir.

Diante do exposto, os gêneros discursivos são intimamente ligados à esfera de comunicação do qual fazem parte e refletem as condições específicas e as finalidades dessas esferas por meio dos três elementos básicos: (i) conteúdo temático ou tema, (ii) estrutura composicional e (iii) estilo. Vale lembrar que essa divisão é feita apenas para efeito de análise dos textos, mas são totalmente interligados.

Mais detalhadamente, segundo Bronckart (1999, p.97), conteúdo temático/tema é “o conjunto das informações que no texto são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”. Este é o elemento mais importante do texto, é por ele que circula a ideologia. Pode-se dizer que o tema é mais do que o assunto principal de um texto, pois é o julgamento que o produtor faz do assunto no momento de sua produção.

O segundo elemento que compõe um gênero é a estrutura composicional, que se refere ao modo de organizar o texto. Constituída pelo plano textual global, é reconhecida pela silhueta do texto, ou seja, pelos elementos paralinguísticos ou paratextuais, que correspondem às unidades semióticas não verbais, tais como, quadros, tabelas, imagens, esquemas, e pelos elementos supratextuais, como formatação da página, emprego de título, subtítulo, paragrafação, destaques textuais, como negrito, itálico, sublinhados, entre outros, no caso de textos escritos. Em se tratando de textos orais, observam-se os silêncios, a manutenção ou alteração de tom, os prolongamentos silábicos etc. (BRONCKART, 1999).

Por fim, o terceiro elemento que determina um gênero é o estilo, relacionado à seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, visto que, de acordo com as representações da situação de ação de linguagem, o produtor adota um ou outro gênero, a fim de alcançar seus objetivos textuais e faz adaptações no texto, conferindo-lhe um estilo próprio.

Bakhtin (2006) afirma, em relação aos gêneros íntimos, por exemplo utilizados pelos namorados, e gêneros familiares, utilizados com filhos, maridos, esposas, etc., que as variantes mais discretas do estilo são estabelecidas pela índole e nível de proximidade pessoal do destinatário associado ao falante, tanto nos inúmeros gêneros familiares do discurso, como nos gêneros íntimos. Em razão de toda a diferença existente entre os gêneros familiares e íntimos e também os estilos, “eles percebem

igualmente o seu destinatário em maior ou menor grau fora do âmbito da hierarquia social e das convenções sociais, por assim dizer, sem classes” (BAKHTIN, 2006, p.303).

Para Rojo e Barbosa (2015), a distinção entre o gênero íntimo e o familiar não se baseia na proximidade entre os parceiros, mas sim na apreciação de valor, avaliação e na imagem que um tem do outro e também da situação.

Assim, Bakhtin assegura que nossa fala e escuta são moldadas a essas formas relativamente estáveis de enunciados, pois:

as formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente. [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2006, p. 283).

Nesse sentido, Faraco (2005), um estudioso da obra bakhtiniana, ressalta que os gêneros não são vistos apenas pelo ângulo de formas fixas, mas também e, principalmente, pelo prisma dinâmico da produção. Com isso, o autor assegura uma estreita correlação entre os tipos de enunciados (gêneros) e suas funções na interação social, ou seja, entre os tipos e o que é realizado com eles no interior de uma determinada atividade social.

Segundo Bakhtin (2006), pode-se chegar à definição de enunciado como sendo “uma unidade da comunicação discursiva”. Refere-se à “uma unidade” visto que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006, p.289). Assim, todo enunciado configura-se como uma resposta a enunciados que o antecederam e os levam em conta. Essa resposta possui um amplo significado, podendo, em relação aos enunciados, “rejeitar, confirmar, completar, basear-se neles, subentende-los como conhecidos” (BAKHTIN, 2006 p.297).

Bakhtin (2006) critica os padrões de comunicação que excluem o receptor em sua função ativa, como se na comunicação houvesse somente o emissor e a mensagem a ser transmitida. É preciso ter em mente que o enunciado é uma resposta a enunciados passados e também aos que virão posteriormente, ele tem autor e

destinatário. A alternância entre os sujeitos é o fator que delimita os enunciados. Assim, de acordo com Bakhtin (2006) pode-se dizer que o enunciado é limitado, pois em algum momento um sujeito deixa de se pronunciar e passa a palavra ao outro. Nesse processo, os papéis de emissor e receptor assumem responsabilidades iguais e determinam as formas linguísticas e discursivas (de gênero) escolhidas. Enfim, tudo que é dito, cantado ou escrito dá-se, concretamente, na forma de enunciados ou textos. E, todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar chamada gênero.

É preciso salientar, contudo, que há diferenças entre textos/enunciados, tipos de textos e entre gêneros textuais e gêneros discursivos. Um texto/enunciado pode ser compreendido como um dito (também pode ser escrito, ou pensado) único e concreto, até mesmo irrepitível, possui significado para o outro e se vale da língua/linguagem para sua materialização, originando, assim, o discurso. Nos dias atuais, em que as falas, os materiais escritos se envolvem com imagens estáticas e em movimentos, e também com sons, a palavra texto alcançou novos tipos, são os enunciados híbridos, os quais envolvem os textos orais, multimodais e multissemióticos, isto é, aqueles que misturam várias modalidades de língua/linguagem (verbal, oral ou escrita; imagem, estática ou em movimento; sons musicais).

Quanto ao tipo de texto, de acordo com Marcuschi (2002) usa-se a “expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Dentre os mais conhecidos estão a narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Já, quanto à distinção entre gêneros do discurso e gêneros de texto/textuais, na concepção de Rojo e Babosa (2015, p.17), ambas as vertentes encontram-se fixadas em diferentes análises de Bakhtin; a vertente discursiva “permeia a vida das pessoas organizando a comunicação”, enquanto a vertente textual, fundamenta-se “na descrição da materialidade do texto”. Para Rojo e Barbosa (2015, p.26), apenas os autores de inspiração estritamente bakhtiniana utilizam a expressão “gêneros do discurso/discursivo”; os demais, seguidores de teorias diversas, como Marcuschi (1999), usam o termo “gênero de texto/textuais”.

Nesta pesquisa é adotada a expressão gêneros de texto/textuais. Como não é nosso objetivo aqui aprofundar nas diferenciações específicas entre esses dois

conceitos, como já assinalamos, vamos trabalhar aqui com a ideia de gêneros textuais, principalmente porque, no campo da didática da língua materna, seguindo as contribuições dos pesquisadores de Genebra, a perspectiva assumida é a de gêneros de texto, com base nas proposições de Bronckart, abordadas no item seguinte.

2.3 O interacionismo sociodiscursivo e os gêneros textuais: contribuições de Bronckart

Jean-Paul Bronckart é professor de Didática de Línguas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra. Desenvolveu diversos programas de pesquisa sobre epistemologia das ciências humanas e sociais, análise do discurso, processos de aquisição da linguagem e didática das línguas. Ressalta-se que as suas contribuições sobre o estudo da língua estão fundamentadas no Interacionismo sociodiscursivo.

O Interacionismo sociodiscursivo (ISD) resgata teorias de Vygotsky e de Bakhtin e entende que a linguagem surge a partir da diversidade e complexidade das inúmeras práticas existentes, o que justifica as mudanças da linguagem e gera os diversos textos que circulam na sociedade.

Bronckart se fundamenta nas ideias de Vygotsky ao considerar que as pessoas, desde crianças, não só se desenvolvem pelo fato de se relacionarem com as demais, mas também que o meio social é o responsável por essa interação, por condicionar as atividades de linguagem.

Assim sendo, a linguagem é considerada o principal fator de desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006), visto que ocorre em situações comunicacionais em que há interação entre sujeitos interlocutores, envolvidos em um projeto de dizer e em um contexto de produção.

É dessa forma que o discurso se torna real e adquire sentido em uma prática social comunicativa, ou seja, em situações de uso reais da língua, em que ocorrem as práticas de linguagem, nas quais os gêneros se materializam.

Com base nas ideias bakhtinianas, Bronckart (1999, p. 72) defende que

os textos são produtos da atividade humana e encontram-se vinculados às necessidades, interesses e condições de funcionamento das formações sociais das quais são produzidos. Em cada comunidade verbal são produzidos e circulam diversas espécies de texto.

Segundo Bronckart (1999, p.71), “texto designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário”. Esse termo faz referência a todo tipo de produção escrita, como romance, artigo científico, contrato, etc., incluindo também a modalidade oral, como as conversações, palestras, etc.

O mesmo autor revela que, na sociedade, os textos são produtos da atividade de linguagem em ativo funcionamento, em virtude de questões específicas, interesses e objetivos. As formações sociais produzem diversas modalidades de textos, que apresentam peculiaridades relativamente estáveis, chamadas de gêneros textuais. Assim sendo, todo novo texto é constituído baseado no modelo de um gênero, ou seja, pertence a um determinado gênero. Os textos, independentemente do gênero a que venham a pertencer, originam-se de modalidades e segmentos bastante diversificados, os quais apresentam certos tipos de organização e marcas linguísticas próprias.

Assim sendo, o autor refere-se ao texto, e não ao gênero discursivo, como objeto de análise. “Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero do discurso” (BRONCKART 1999, p.75).

Dessa forma, Bronckart considera que os segmentos que constituem um gênero são tidos como tipos linguísticos, ou seja, “formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso” (BRONCKART, 1999). Em outras palavras, considerando, os textos como produtos da atividade humana, articulados aos interesses e às necessidades dos sujeitos sociais e às condições das práticas em que esses sujeitos estão inseridos, Bronckart (2010) propõe níveis distintos de análise desses textos que envolvem a ação de linguagem; as formas de organização do gênero de texto; os tipos de discurso que compõem os textos (narrar, expor, argumentar, etc.); os mecanismos enunciativos desses tipos de discurso (o posicionamento das vozes, as modalizações) e os mecanismos de textualização (coesão, coerência, o encadeamento e a lógica do texto).

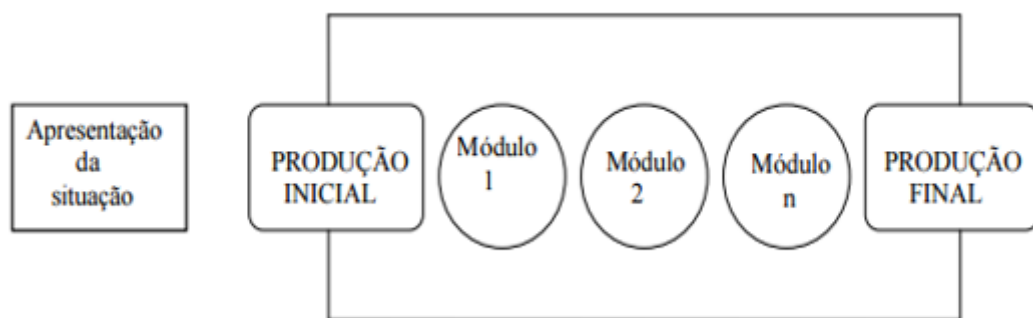
Para Bronckart e outros estudiosos do ISD que se preocupam com o ensino da língua na escola, são esses níveis de análise que seriam os objetos de ensino, levando os alunos a desenvolverem/aperfeiçoarem suas capacidades de linguagem.

2.4 Os gêneros textuais na escola

As orientações para o ensino da Língua Portuguesa, desde os PCN até os dias atuais, com a BNCC, estão fundamentadas no Interacionismo sociodiscursivo, defendido por Bronckart (1999) e outros pesquisadores do grupo de Genebra como Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), entre outros, inclusive por muitos pesquisadores brasileiros como Elvira Lopes Nascimento (2005), Ana Rachel Machado (2004), Adair Gonçalves (2009), Aparício e Andrade (2016), entre outros preocupados com um ensino da língua que possibilite aos alunos desenvolverem capacidades de linguagem que lhes permitam fazer uso competente da língua nas mais diversas situações.

Tratando, agora, das orientações metodológicas para o ensino da língua, ancoradas nas contribuições dos pesquisadores genebrinos, os quais têm influenciado inúmeros pesquisadores brasileiros e as novas propostas de ensino de português, desde o final dos anos de 1990, um instrumento idealizado por esse grupo para o ensino de gêneros orais e escritos é a Sequência Didática (daqui por diante, SD). Esta representa um conjunto de atividades planejadas e organizadas em torno de um determinado gênero textual oral ou escrito, com o propósito de desenvolver nos alunos capacidades de linguagem no decorrer do processo de aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Figura 1 - Esquema da sequência didática



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Na primeira etapa da sequência didática, chamada "apresentação da situação", o professor descreverá detalhadamente a tarefa de produção, oral ou escrita, que os alunos deverão realizar. Em seguida, na "produção inicial", elaborarão a primeira atividade, e irão explicitar para si e professor as noções que têm dessa tarefa. O professor irá diagnosticar as dificuldades apresentadas pelos alunos, por meio de uma

avaliação formativa e os problemas oriundos serão trabalhados nas atividades dos 'módulos'. Assim sendo, os módulos compõem uma sequência de oficinas com objetivos claros, visando sanar as dificuldades que apareceram na primeira produção. Após os módulos, a sequência didática encerra-se com a "produção final", ocasião em que os alunos colocarão em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos (APARÍCIO; ANDRADE, 2016).

Neste momento final espera-se que os alunos tenham obtido domínio do gênero textual que fora trabalhado.

Para Dolz e Schneuwly (2004), as SD favorecem a mudança e a promoção dos alunos em relação ao conhecimento dos gêneros e das situações de comunicação. Elas são consideradas excelentes instrumentos de aprendizagem visto que por meio delas o aluno pode adquirir inúmeras capacidades de linguagem oral ou escrita, as quais estão envolvidas na produção de determinado gênero textual. Dentre as ações de uma SD estão as atividades de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos (análise linguística), superando os limites da gramática normativa:

[...] esse dispositivo didático contribui para uma conscientização à necessidade de repensar o ensino e a aprendizagem da escrita em uma perspectiva que ultrapassa a decodificação de fonemas, grafemas, sintagmas, frases, indo em direção ao letramento (que implica a aquisição da leitura e escrita) (NASCIMENTO, 2009, p. 68).

Conseqüentemente, o trabalho com SD deve fornecer aos alunos todas as informações a fim de que assimilem o gênero textual estudado dentro das condições de produção.

Salienta-se que a SD é considerada um valioso instrumento para o ensino da Língua Portuguesa, por meio de diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, mais especificamente os formais públicos, visto que permite aos alunos conhecerem tais gêneros, inclusive compreendê-los, dominá-los e utilizá-los em situações comunicativas efetivas, inclusive tem o objetivo de orientar o professor nas práticas de ensino da língua e auxiliá-lo a acompanhar o desenvolvimento das capacidades de linguagem : capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva dos alunos (DOLZ, GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004) é possível falar que essas três capacidades de linguagem se encontram integradas e só serão separadas por uma questão didática.

Elas são consideradas um conjunto de conhecimentos que o aluno utilizará para a produção de um gênero textual em uma situação de linguagem específica, impulsionando suas habilidades sobre as características do contexto, modelos discursivos e suas formas linguísticas. Assim sendo, é significativo observar essas capacidades antes e durante a realização das atividades de uma SD, o que possibilitará ao professor intervir nas práticas de leitura e escrita, inclusive de reflexão sobre a língua.

As capacidades de ação, segundo os mesmos autores, relacionam-se aos conhecimentos que os alunos possuem das representações do contexto da ação da linguagem, isto é, permite a adaptação da produção às restrições impostas pela situação de comunicação, acarretando a estimulação de três tipos de representações: acerca do meio físico onde se realiza a ação, sobre o tipo de interação comunicativa e a respeito dos conhecimentos de mundo que podem ser alcançados na produção de um texto e seus conteúdos. Dessa forma, quando fica claro para o aluno o fato de produzir um texto focado em uma situação real de comunicação, ele percebe que essa produção tem uma finalidade e será dirigida a alguém.

As capacidades discursivas possibilitam gerenciar a infraestrutura textual, isto é, a escolha feita diante dos tipos de discurso e de sequências textuais que o compõem, de um determinado conteúdo e de sua elaboração na construção de um texto um certo gênero textual. Segundo Zironi (2013), o desenvolvimento dessas capacidades auxilia para melhor arranjo textual, baseado no contexto de comunicação e no cenário no qual este texto está inserido

As capacidades linguístico-discursivas, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), envolvem o domínio das operações linguísticas necessárias à produção textual de um gênero específico, referente tanto ao entendimento dos mecanismos de textualização (coesão, concordância nominal e verbal e conexão) e aos mecanismos enunciativos (modalizações e vozes), quanto à construção de enunciados e escolhas léxicas.

Para finalizar, Dolz e Schneuwly (2004 p. 52) ressaltam que “uma capacidade não age sozinha, pois são dependentes”. Conforme figura a seguir:

Figura 2 – Esquema das capacidades de linguagem



Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

Em resumo, as capacidades de linguagem funcionam como uma engrenagem e o professor pode utilizá-las para auxiliar na demanda das intervenções que incitem mudanças relacionadas a situações específicas de aprendizagem e à capacitação dos alunos, além de, conforme Nascimento (2005), possibilitar ao professor planejar e construir atividades para o uso da língua em diversos cenários, na produção e compreensão de textos escritos ou orais.

3 OS GÊNEROS ORAIS: CONCEITUAÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E ENSINO

Este capítulo tem por objetivo definir o que são os gêneros orais, quais suas principais características e contribuições para com a linguagem. Em seguida, serão apresentadas as concepções de fala e escrita, mais especificamente esclarecendo que não se opõem e sim configuram-se em um contínuo tipológico. Passa-se, então, a discorrer a respeito de como os gêneros orais formais são tratados na escola, se realmente são utilizados como eficazes objetos de ensino-aprendizagem. Posteriormente, a pesquisa prossegue com as orientações trazidas pelos documentos oficiais, como os PCN e BNCC, a respeito do aluno ser apto a desenvolver suas capacidades em linguagem oral a fim de exercer plenamente sua cidadania. E, por fim, esse capítulo encerra-se com uma explanação detalhada acerca da estrutura e ensino do gênero exposição oral nas escolas, em razão de ser um gênero bastante solicitado aos alunos durante todo percurso escolar e também trabalhado na sequência didática desta pesquisa.

3.1 O oral como texto: um continuum da fala para a escrita

De acordo com Dolz e Schneuwly (2011), o domínio do oral, ainda que bastante presente em sala de aula, acontece de maneira incidental e pouco controlado.

Grande parte das crianças, ao entrar na escola, apresenta facilidade com a linguagem oral e a pratica com frequência, visto que ainda não foi apresentada à escrita. Posteriormente, conforme avançam os anos escolares, essa oralidade, até então bastante presente, vai cedendo espaço às produções escritas, e assim perduram por todo o ensino fundamental e médio.

Conforme expõem Dolz e Schneuwly (2011), o desenvolvimento da linguagem oral é tido como um dos maiores objetivos do ensino fundamental, entretanto um grande dificultador é o fato da escrita, leitura, ortografia e gramática continuarem privilegiadas em nosso sistema de educação básica. E, mais adiante, na universidade, surge a necessidade de se praticar e consolidar a linguagem oral, até então deixada de lado.

Por isso, segundo os mesmos autores citados, é necessário que os alunos conheçam melhor esse objeto que utilizam com frequência e passem a utilizá-lo em situações até então não exploradas. Isso deve ocorrer “numa perspectiva didática de

um procedimento sistemático de intervenções ao longo do ensino fundamental” (Dolz, Schneuwly, 2011, p. 126), ou seja, devem ser bem explícitas as características da oralidade a ser ensinada. Somente assim, o oral deixa de ser mero objeto de aprendizagem e passa a ser objeto de ensino, reconhecido no ambiente escolar, em termos didáticos e pedagógicos.

Portanto, essa construção reflexiva e consciente da oralidade é muito valorosa sob a ótica de introduzir, em sala de aula, um método de ensino do texto oral compatível ao do texto escrito, com toda sua tradição e transformações ocorridas recentemente.

Assim sendo, para que o trabalho com os gêneros orais na escola faça sentido, é essencial que se compreenda a relação do oral com o escrito não como oposição, mas como um continuum.

Conseqüentemente, de acordo com Marcuschi (2007, p.17), “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”. Fala e escrita não se configuram em uma dicotomia, pois a escrita não consiste em uma representação da fala. Trata-se de um *continuum*. Marcuschi (2010, p.45) declara que não é necessário tornar fala e escrita como “estanques”, mas “contínuas ou pelo menos graduais, considerando-se que o controle funcional do contínuo acha-se no plano do discursivo”. Entretanto, nem sempre a visão foi essa.

Para Dolz, Schneuwly e Haller (2004) e Marcuschi (2007;2008), é possível esquematizar dois pontos de vista relacionando oral e escrito: o primeiro seria o das oposições ou dicotomias ao passo que o segundo seria o de um contínuo ou gradação entre eles. Conforme é possível observar no quadro a seguir, elaborado por Fávero, Andrade e Aquino (2000):

Quadro 1 - Fala versus escrita

FALA	ESCRITA
Interação face a face	Interação à distância
Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção	Planejamento anterior à produção
Criação coletiva: administrada passo a passo	Criação individual

Impossibilidade de apagamento	Possibilidade de revisão
Sem condições de consulta a outros textos	Livre consulta
A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor	A reformulação é promovida apenas pelo escritor
Acesso imediato às reações do interlocutor	Sem possibilidade de acesso imediato
O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor	O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor
O texto mostra todo o seu processo de criação	O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado

Fonte: (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2000, p. 74).

As décadas de 70 e 80 testemunharam uma abordagem dicotômica dos dois fenômenos, que buscavam e, por vezes, mistificavam, semelhanças e diferenças de um oral tido como puro e de uma escrita tão transparente e pura quanto (ROJO; SCHNEUWLY, 2006, p. 20).

Dessa forma, segundo Marcuschi (2007) e Dolz, Schneuwly e Haller (2004), as particularidades da oralidade mais destacadas eram o erro, a falta de regras e de planejamento, falta de estrutura e de organização e menor complexidade. Era evidente o desprestígio da oralidade, visto que a norma tida como correta era a escrita.

Por conseguinte, os mesmos autores alegam que o homem é um ser que fala, e esta vai além dos meios linguísticos, alcançando os não linguísticos, por meio de construções de sentido que envolvem os gestos, tom de voz, expressões faciais, olhares, etc.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) defendem que:

os meios não linguísticos organizam-se em cinco tipos: meios paralinguísticos (correspondem à qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos e suspiros); os meios cinésicos (correspondem ao uso dos gestos, atitudes corporais, os movimentos, troca de olhares, mímicas faciais, de maneira racional e adequado ao contexto e conteúdo da mensagem); a posição dos locutores (corresponde à ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias e contato físico); aspecto exterior (consiste em roupas, disfarces, penteado, óculos, acessórios); e disposição dos lugares

(corresponde a análise dos lugares, disposição dos móveis e objetos presentes no ambiente em que ocorrem a comunicação, a iluminação, decoração e ventilação) (DOLZ;SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p.160).

Esses fatores linguísticos e não linguísticos mencionados são os responsáveis pela complexidade que envolvem os gêneros orais, além de esclarecer a importância e necessidade de se ensinar esses gêneros, visto que são megainstrumentos que permitem aos indivíduos agirem em quaisquer interações. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o fato do processamento da produção do texto oral ser único requer dos locutores a realização integral de todas as dimensões da comunicação, isto é, exige uma resposta em tempo real, uma capacidade de prever, de antever, de construir, de coconstruir um texto, enquanto unidade de sentido, que alcance os objetivos de uma comunicação exclusiva.

De acordo com Schneuwly (2004), o oral visto como espontaneidade, materialidade e norma é um entrave para o ensino da comunicação e pressupõe que:

o oral não existe; existem os orais, atividades de linguagem realizadas oralmente, gêneros que se praticam essencialmente na oralidade. Ou, então, atividades de linguagem que combinam oral e escrita” (SCHNEUWLY, 2004, p. 117).

Marcuschi e Dionísio (2007) trazem um exemplo de uma notícia de jornal televisivo que, mesmo sendo produzida em suporte escrito, é lida pelos apresentadores no momento da sua exibição. Isso deixa claro não se tratar de sistemas diversos de produção textual, mas de um único, com particularidades que se complementam. Marcuschi (2007, p.62) reforça essa ideia com a seguinte colocação: “este contínuo distingue e, ao mesmo tempo, correlaciona os textos de cada modalidade quanto às estratégias de formulação textual”.

Rojo e Scheneuwly (2006) também contestam o mito de que existem limites intransponíveis entre fala e escrita, assegurando essa relação de contiguidade:

[...] A relação entre gêneros orais e gêneros escritos não é uma relação de dicotomia. É antes uma relação de continuidade e de efeito mútuo, isto é, gêneros orais podem sustentar gêneros escritos; gêneros escritos podem sustentar gêneros orais [...]. Além disso, cada gênero oral é sempre também sustentado por outro gênero oral, isto é, há sempre um gênero oral e um gênero oral sobre o gênero oral, um discurso sobre. Cada gênero é sempre também objeto de outros gêneros de alguma maneira. E então há sempre o falar escrever, o escrever para falar, o escrever para escrever e o falar para falar, o que mostra que sempre um gênero é dependente de outros gêneros, o que é um fenômeno evidente de intertextualidade (ROJO; SCHENEUWLY, 2006 p. 467- 468).

Assim sendo, fica evidente que essas variedades estão intimamente ligadas e não há relação hierárquica entre elas, mas sim, segundo Preti (2004), há graus de representação, incorporados às práticas linguísticas. Marcuschi (2010) ressalta que,

na perspectiva aqui defendida, seria útil ter presente que, assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de *supremacia* ou superioridade de alguma das modalidades seria uma visão equivocada, pois não pode se afirmar que a fala é superior à escrita e vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante (MARCUSCHI, 2010, p.35).

As linguagens oral e escrita, como mencionado anteriormente, não são dicotômicas, ou seja, não ocupam os extremos de uma linha reta. De acordo com Koch,

existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos da fala conversacional (bilhete, carta familiar, textos de humor), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do polo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos dentre outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários (KOCH, 1997, p. 32).

Portanto, determinado texto, por exemplo uma conversa informal, contém características da oralidade, representando a linguagem oral; já, um artigo acadêmico expressa características da escrita e configura a linguagem escrita. Esses gêneros citados se opõem completamente visto que pertencem a eventos discursivos diferentes, e também pelo fato de serem gêneros distintos os quais possuem características completamente diversas.

O fato da conversa informal (linguagem oral) e o artigo acadêmico (linguagem escrita) serem modalidades discursivas da língua não os torna semelhantes e, portanto, são incomparáveis. Por outro lado, ao se comparar textos do mesmo gênero, como uma conferência (linguagem oral) e um artigo acadêmico, encontram-se semelhanças entre as linguagens.

Dessa forma, conforme ressalta Marcuschi (2007), devem ser analisadas como sendo duas etapas discursivas em que as semelhanças e as diferenças ocorrem ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades se colocam; em uma ponta, o grau máximo de naturalidade e, em outra, o grau máximo de formalidade.

Por conseguinte, os gêneros orais são construídos por meio da língua falada e incorporarão suas características, as quais podem ser específicas de um gênero ou

comuns a todos os gêneros orais. Dessa forma, podem ser considerados gêneros orais também aqueles que têm uma versão escrita, mas que têm uma realização essencialmente oral, utilizando a voz como suporte.

Em relação à oralidade em contextos de comunicação formal pública algumas questões influenciam não só a expressão oral como a escrita também, entre elas: variação linguística, situação comunicacional, contexto, subjetividade. Conseqüentemente, as pessoas se comportam linguisticamente de acordo com padrões exigidos pela situação comunicativa. Tal fato fica claro ao se notar que, mesmo inconscientemente, os usuários da língua sabem que devem se portar, tanto na fala quanto na escrita, de determinada maneira em relação ao interlocutor que estão interagindo. Essas situações exigem posturas linguísticas e sociais específicas, as quais se definem a partir de critérios da formalidade ou informalidade, e é papel da escola sistematizá-las. Como ressalta Marcuschi (2007, p.25):

A formalidade ou a informalidade na escrita e na oralidade não são aleatórias, mas se adaptam às situações sociais. Essa noção é de grande importância para perceber que tanto a fala como a escrita têm realizações estilísticas bem variadas com graus de formalidade diversos. Não é certo, portanto, afirmar que a fala é informal e a escrita é formal.

Marcuschi (2007), afirma que a fala possui marcas próprias, como: “repetições, enunciados incompletos, pausas e outras marcas de textualidade” não encontrados na escrita.

Dolz, Scheneuwly e Haller (2004) apontam características do oral formal:

Portanto, seria melhor falarmos de características convencionais do funcionamento dos gêneros orais realizados em público – características que são diferentes de um para outro gênero (conto oral, conferência, homilia, debate, entrevista jornalística, entrevista profissional, etc.), cujo grau de formalidade é fortemente dependente do lugar social da comunicação, isto é, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam (rádio, televisão, igreja, administração, universidade, escola, etc.) (DOLZ; SCHENEUWLY; HALLER, 2004, p.175)

É notória a imensa variedade de gêneros orais e sua importância enquanto práticas socialmente incluídas e organizadas nas inúmeras esferas discursivas, ficaria difícil mensurar. A listagem se organiza por meio das esferas de atividade humana em que esses gêneros são produzidos: Algumas delas:

- Esfera das relações do dia a dia: conselho, entrevista de emprego, recados, etc.
- Esferas do entretenimento e literária: cantiga de roda, piada, filmes, etc.

- Esferas escolar e acadêmica: palestra/conferência, exposição oral, debates, etc.

- Esfera jornalística: notícia, reportagem, entrevistas, etc.

- Esfera religiosa: homília, sermão, celebração da palavra, etc.

- Esfera policial: interrogatório, denúncia, depoimentos, etc.

Diante do exposto, ressalta-se a relevância do ensino dos gêneros orais com a finalidade de criar uma nova relação com a linguagem, ampliando as atividades, caracterizadas, até então, conforme denominam os autores genebrinos, de oralização da escrita e também a fim de que seja desfeita a ideia da superioridade da escrita. Por fim, para o ensino da oralidade é necessário que os alunos, de maneira explícita e consciente, conheçam as características do gênero oral a ser ensinado, inclusive tenham ciência da importância em desenvolver essa capacidade.

3.2 Os gêneros orais formais na escola: propostas de ensino e expectativas de aprendizagem

Ao se pensar em gêneros orais, inicialmente, o conceito aparenta ser algo simples, ou seja, gêneros pertencentes à língua oral. Entretanto, quando se deseja estudá-los mais a fundo, fica claro não se tratar de algo tão simples diante da multiplicidade de manifestações da oralidade presentes nas práticas sociais. Diante disso, definir claramente qual linguagem oral trabalhar na escola torna-se uma difícil tarefa para o professor. Este, por vezes, encontra-se frente a vários questionamentos: “Como tornar o oral ensinável? Que oral tomar como referência para o ensino? Como torná-lo acessível aos alunos? Que dimensões escolher para facilitar a aprendizagem?” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 151).

Para Marcuschi, a oralidade é definida 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 a mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2007, p. 25).

Dolz e Schneuwly (2004) revelam que, por muito tempo, a linguagem oral foi vista como o lugar da expressão espontânea cotidiana que, por definição, não tem valor no sistema escolar. Esse fato parece ser uma crença estabelecida desde a formação profissional dos docentes e se baseia em algumas hipóteses:

- gêneros orais são utilizados apenas como meios para apresentação de certos conteúdos, e não como objeto de ensino;
- exposição oral não é considerada como um *locus* que exija reflexão por parte dos discentes e docentes;
- livros didáticos de Língua Portuguesa, muitas vezes os únicos subsídios do docente, pouco versam a respeito das práticas orais formais públicas;
- grades curriculares não evidenciam a necessidade de atividades pautadas na oralidade.

Dolz, Scheneuwly e Haller (2004) defendem uma comunicação oral mais ampla e propõem a introdução da oralidade como objeto de ensino na escola: “ela permite trabalhar fenômenos de textualidade oral em sintonia com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo”.

Dessa forma, tanto os pesquisadores de Genebra quanto inúmeros pesquisadores brasileiros, inclusive Marcuschi, defendem a necessidade de se estudar as práticas orais na escola básica.

[...] o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 140).

De acordo com Farias (2009), o objetivo que faz os gêneros orais formais públicos serem considerados objetos de ensino está pautado no desenvolvimento das habilidades discursivas dos discentes, por meio de atividades que envolvam as práticas sociais de linguagem, visto que "sem os gêneros não há comunicação e logo, não há trabalho sobre a comunicação" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 57).

Dessa forma, de acordo com Goulart (2005, p.04) é preciso considerar:

a exposição oral na escola como sendo um dos gêneros que promovem a inserção do aluno em contextos mais formais de uso da língua, preparando-o para o exercício da cidadania, como prática social, em contextos institucionais, sendo a escola um deles.

Assim sendo, e pela convicção de que a prática da linguagem oral é um instrumento importante e necessário em razão de "funcionar como um mediador fundamental no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e produção de fala em contextos formais dentro e fora da escola" (GOULART, 2005, p.04), pode-se considerar como principal função do docente promover o desenvolvimento de

habilidades de utilização da linguagem oral em situações públicas e a necessidade de transformá-la em objeto de ensino, por meio de uma proposta intervencionista, neste caso, especificamente uma sequência didática do gênero exposição oral.

O ensino do oral deve se basear, antes de tudo, em gêneros orais específicos. O professor deve escolher um determinado gênero para trabalhar em sala de aula e essa escolha deve estar voltada aos gêneros orais formais públicos. Segundo Dolz e Schneuwly,

os gêneros formais públicos constituem objetos autônomos para o ensino do oral. Eles são autônomos no sentido de que o oral (os gêneros orais) é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não-linguísticos (em relação somente com outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.177)

No ambiente escolar o gênero será sempre uma variação do gênero de referência. Devido a isso, será preciso adotar estratégias eficazes para estudá-lo e transformá-lo em objeto de ensino. Conforme Schneuwly e Dolz (2004) e Bueno e Abreu (2008), na escola, para que seja possível fazer um bom trabalho com os gêneros de modo geral, e mais especificamente com os orais, será preciso elaborar um levantamento de suas características no nível do contexto de produção, da organização textual, da linguagem e dos meios não linguísticos, ou seja, construir um modelo didático do gênero. Feito isso, para concretizar o trabalho em sala de aula, as intervenções escolares devem ser organizadas em sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Ocorre que, para o aluno desenvolver plenamente suas capacidades ao se expor oralmente em situações formais públicas, é necessário ser orientado acerca dos contextos sociais de uso dos gêneros requeridos, bem como familiarizar-se com suas características textuais (composição e estilo, entre outras). “Conhecer e dominar o funcionamento desses gêneros é importante na vida do aluno, pois são gêneros que estão intimamente relacionados ao exercício da cidadania” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.175).

É fato que a expressão oral adequada ao contexto sociodiscursivo é uma forma de ascensão social e, assim sendo, atividades que envolvam a oralidade precisam ser estimuladas. Diante disso, há a necessidade de se trabalhar, em seus aspectos mais intrínsecos, os gêneros orais formais na escola, além de promover, junto aos alunos,

uma análise mais substancial desses gêneros, caso contrário corre-se o risco de limitar o aluno em relação a desenvolver suas capacidades de uso oral da língua em contextos formais, como apresentações públicas, variadas exposições orais, seminários, entrevistas, palestras, entre outros. Conforme, Reyzábal (1999),

Tradicionalmente se dizia que na escola deve-se aprender a ler, sem mencionar o falar, pois dava-se como certo que este domínio era adquirido espontaneamente, sem a necessidade de planificação. Esta concepção equivocada deve ser corrigida, pois as habilidades verbais exigidas pelo uso correto do código oral devem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas mediante um trabalho contínuo, rigoroso e sistemático (REYZÁBAL, 1999, p.55).

Marcuschi e Dionísio (2007) colocam que o aluno, como um ser social, deve ser capaz de enquadrar-se nos mais variados níveis de uso da língua, inclusive no domínio das mais nobres formas da produção oral. Entretanto, ainda há nas escolas a concepção de que “falar todos falam” e, por isso, a preocupação da escola nas aulas de Língua Portuguesa restringe-se a ajudar os alunos a escreverem bem.

Uma das principais razões do descaso com a língua [na escola] continua sendo a crença generalizada de que escola é o lugar de aprendizado da escrita, e não da fala. Seguindo-se esse raciocínio, a fala não precisaria ser aprendida, uma vez que já a usamos desde o berço; mas a escrita, esta sim, precisa ser aprendida na escola. Discordamos dessa assertiva, entendemos que a escrita não se aprende apenas na escola, e a fala não envolve apenas o aprendizado espontâneo do dia a dia (CAVALCANTE; MARCUSCHI, 2007, p.127)

O fato centra-se na questão que até pouco tempo a escola impunha aos alunos que permanecessem calados, apenas ouvindo os conhecimentos transmitidos pelo professor, praticamente sem argumentar. Se a oralidade nunca foi estimulada na escola, não será do nada que os alunos irão desenvolver tal capacidade. É preciso incentivar a oralidade além do âmbito do cotidiano, pois nessa situação o aluno encontra-se desde o início de sua vida como falante. Segundo, Antunes (2003),

Há uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações de comunicação privada; nesse contexto, predominam os registros coloquiais, como a “conversa”, a “troca de ideias”, a “explicação para o colega vizinho”, etc. Na verdade, o trabalho se restringe à reprodução desses gêneros informais, sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece (ANTUNES, 2003, p.25)

Na maioria das vezes, de acordo com Cavalcante e Melo (2006) o que é analisado é apenas o conteúdo da participação oral do estudante, e não a estrutura composicional e estilística do gênero produzido. Segundo Cavalcante e Marcuschi (2007), a escola deve fazer com que o usuário conheça o gênero que já utiliza para

além de sua estrutura, sendo capaz de ler e elaborar esses textos de forma crítica, compreendendo de forma ampla e não somente usufruindo-os de maneira intuitiva.

O gênero textual enquanto materialidade didática se desloca de seu funcionamento real, já que se torna objeto passível de exploração, uma vez que sai de seu ambiente original de circulação e ocupa o lugar de “objeto a ser analisado”. O grande desafio da escola é justamente promover tal deslocamento sem descaracterizar o gênero em sua essência, sem assumi-lo como mero modelo [...] A aprendizagem do gênero propõe o deslocamento da atividade meramente modelar para aquelas atividades que recuperem o funcionamento do texto, inserindo-o numa situação comunicativa real (CAVALCANTE; MARCUSCHI, 2007, p.132).

Um dos objetivos da escola é contribuir para a formação de indivíduos críticos, conscientes e capazes de reagir com argumentos convincentes nas mais variadas situações que se depararem, a fim de que possam efetivar suas próprias escolhas e de lutar por seus ideais. Em vista disso, a escola deve estar comprometida em envolver os alunos nas mais diversas práticas comunicacionais, de modo que possam se tornar leitores proficientes e também produtores competentes de textos, dentre os mais diversos gêneros discursivos que transitam pela sociedade. Menosprezar esse fato faz com que seja oferecida aos alunos uma educação ineficaz, em desalinho com a realidade. Antunes (2003) diz que apesar de sua eficácia como estratégia de estudo da Língua Portuguesa, o texto oral tem sido objeto de omissão. Marcuschi e Dionísio (2007) consideram um “escândalo” a ausência de oralidade na escola:

É certo que a escola existe para ensinar a leitura e escrita e estimular o cultivo da língua nas mais variadas situações de uso. Mas como a criança, o jovem ou o adulto já dominam a língua de modo razoável e eficiente quando chegam na escola, esta não pode partir do nada. Isso justifica que se tenha uma ideia clara dessa competência oral para partir dela no restante do trabalho com a língua. A escola não vai ensinar a língua oral como tal, e sim, *usos* da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana. Em si não haveria necessidade de justificar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois parece natural que isso deva ocorrer. O espantoso é que se tenha demorado tanto para chegar e esse reconhecimento (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p.8).

Para reforçar o exposto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, preveem que o aluno, em relação aos gêneros orais:

- planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada;
- saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos;

- monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário;
- considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não verbais (BRASIL,1998, p.51).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, foram os primeiros a recomendarem o trabalho com a oralidade em sala de aula, priorizando os usos mais formais, inclusive como instrumento para propiciar a cidadania. Além dos bilhetes, cartazes, faixas, convites, sermões, listas, formulários, manuais de instrução, recados, gibis, entre outros textos que circulam no âmbito cotidiano, o falante deve ser preparado, ou ao menos ter participado, mesmo como audiência, de um seminário, conferência, entrevista, debate, júri simulado, entre outros gêneros formais públicos. E como destacam os PCN, e atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), somente na escola os alunos terão a possibilidade de aprenderem os procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, se ela “tomar para si a tarefa de promovê-la”.

Os documentos citados salientam a importância das interações orais no ambiente escolar: “excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos”.

Diante dessa assertiva, os PCN justificam:

Nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral (BRASIL, 1998, p.24).

Outro documento, que apresenta “conceitos estruturantes da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (BRASIL, 2002, p.24), também enfatiza a necessidade da oralidade no contexto escolar, além de reconhecer que, dentre as competências e habilidades para “falantes e usuários de uma língua” (BRASIL, 2002, p.61), deve estar presente “a utilização da linguagem na interação com pessoas e situações, envolvendo: desenvolvimento da argumentação oral por meio de gêneros” (BRASIL, 2002,p.62).

Assim sendo, “pensar o ensino de Língua Portuguesa no ensino significa dirigir atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade” (BRASIL, 2002, p.70). Além disso, “no plano da oralidade, nas

situações de escuta, isso implica que o aluno tenha uma atitude responsiva ativa, sabendo dialogar internamente com o que ouve para, eventualmente, intervir na situação e produzir seu texto oral” (BRASIL, 2002, p.64).

Homologada em 2017, a BNCC não apenas retoma as orientações do PCN, como também reforça as exigências já mencionadas em relação aos conteúdos contemplados nas instituições escolares. Tal fato reflete diretamente, tanto nas ações empregadas pelos professores como no processo de desenvolvimento dos estudantes.

De acordo com o referido documento espera-se que os alunos após passarem por todas as etapas da Educação Básica, sejam capazes de exercer três ações principais: movimentar os conhecimentos, supostamente aprendidos na escola, articulá-los e aplicá-los em situações práticas.

Ainda, segundo a BNCC (2017, p.71), levando-se em conta esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já destacados nos documentos curriculares da Área, equivalentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). A BNCC acrescenta, portanto, as práticas de linguagem com textos multissemióticos e a análise semiótica, o que envolve a necessidade de articular os textos impressos e as mídias analógicas e digitais, considerando as múltiplas linguagens constitutivas dos textos que circulam nesses suportes.

Cabe ressaltar, consoante à BNCC (2017, p.71), reforçando a organização metodológica de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem, nesse nível de ensino, ser entendidos como um fim em si mesmo, devendo estar implicados em práticas de reflexão que possibilitem aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.

O quadro 2, a seguir, extraído da BNCC, apresenta as propostas para o trabalho com as práticas orais nos diferentes eixos do ensino de língua portuguesa: compreensão, produção de textos e análise linguística.

Quadro 2 - Habilidades relacionadas aos gêneros e aspectos da modalidade oral

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. - Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	- Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	- Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	- Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. - Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. - Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 77-78).

Em se tratando dos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC organiza a proposta de ensino em cinco eixos: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e gramaticais, Educação Literária. O eixo da oralidade distribui-se em todos os anos escolares (6.º ao 9.º), por meio dos temas: Interação discursiva/intercâmbio oral no contexto escolar; Funcionamento do discurso oral; Estratégias de escuta de textos orais em situações específicas de interação, Produção de textos orais em situações específicas de interação e Variação Linguística. São

ênfatizadas apenas as diferenças com a escrita, não mencionando as relações de continuidade entre fala e escrita.

Para uma análise mais específica e de modo que ficasse mais pertinente a esta pesquisa foi feito um recorte no documento enfatizando o ensino de gêneros orais formais públicos, mais especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Conforme ressalta a BNCC, em relação ao componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados aos campos de atuação, entre eles campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas, visto que eles participam com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar.

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (BRASIL, 2017, p. 84).

No primeiro campo, segundo o documento, são privilegiados os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitário, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas à argumentação e persuasão. Ainda de acordo com a BNCC, a continuidade da formação para a autonomia se fortalece nesse período, no qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola. Migram de práticas de linguagem já vivenciadas para a ampliação dessas práticas, em busca de novas experiências. São exemplos de gêneros orais que fazem parte desse campo: os jornalísticos da ordem do relatar, como as notícias; da ordem do argumentar, como as defesas de tese/opinião e uso de argumentos; e as entrevistas, no sentido de apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, por exemplo.

No campo de atuação da vida pública enfatizam-se os gêneros legais e normativos – especialmente aqueles que regulam a vida em sociedade. Como dispõe a BNCC, ainda nesse campo, estão presentes os gêneros reivindicatórios e propositivos e habilidades referentes a eles. Assumem um lugar de destaque a

discussão e o debate de ideias e propostas. Assim, não se trata de promover o afastamento de vozes discordantes, mas, conforme dispõe a BNCC, antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, é necessário analisá-las, confrontá-las, de forma a promover uma autonomia de pensamento regulada pela ética. As habilidades relacionadas a esse campo de atuação integram o domínio contextualizado de gêneros já considerados em outros campos, sendo alguns deles: discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, notícia, reportagem, etc.

Vale destacar, consoante a BNCC, que o trabalho com discussão oral, debate, propaganda, campanha e apresentação oral podem/devem se relacionar também com questões, temáticas e práticas próprias do campo de atuação na vida pública. Assim, as mesmas habilidades relativas a esses gêneros e práticas propostas para o Campo jornalístico/midiático e para o Campo das práticas de ensino e pesquisa devem ser aqui consideradas: como discussão, debate e apresentação oral de propostas políticas, entre outras.

Em relação ao campo das práticas e pesquisas as habilidades destacadas pela BNCC visam a ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa. Em relação à oralidade, as habilidades mais genéricas envolvem o domínio contextualizado de gêneros como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, etc.

Além disso, as habilidades estão direcionadas a 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, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (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.), a fim de que seja possível melhor aprimorar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento (BRASIL, 2017).

Por fim, usar adequadamente ferramentas de apoio em apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade

de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados, etc., também são consideradas habilidades destacadas pela BNCC em relação à oralidade.

No campo das práticas investigativas, a BNCC enfatiza os gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, do 6º ao 9º ano, sendo a progressão dos conhecimentos marcada pela indicação do que se operacionaliza na leitura, escrita e oralidade.

As atuais considerações da BNCC, além de fundamentarem-se em conceitos e concepções já regulados em documentos anteriores, como os PCN, - tais como: práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos - esclarecem que o jovem estará plenamente inserido nas esferas da vida pública, pessoal e profissional se houver engajamento com as práticas contemporâneas de linguagem, ou seja, gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. Diante disso é dever da escola promover o contato dos estudantes com todas essas diversidades e transformações.

Em razão dos jovens, nos anos finais do ensino fundamental, já terem tido envolvimento, em situações anteriores, com outras tarefas escolares, têm maior contato e, conseqüentemente, maior familiaridade com gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.

Além dos gêneros sugeridos pela BNCC, outros podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas.

Importante mencionar que, segundo a BNCC, os conhecimentos acerca da língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas (BRASIL, 2017).

Portanto, a seleção de habilidades estabelecidas pela BNCC está relacionada aos conhecimentos essenciais a fim de que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza a língua portuguesa.

Diante disso, percebe-se que o aluno somente irá desenvolver todas as capacidades mencionadas acima a partir do momento em que a linguagem oral

efetivamente se constituir objeto de ensino, pois se tratam de características que não são adquiridas espontaneamente pelos alunos.

3.3 O ensino da exposição oral nas aulas de língua portuguesa

A SD desenvolvida na escola, em parceria com a professora colaboradora desta pesquisa, teve como foco a “exposição oral”, gênero bastante requisitado nas escolas, porém é pouco trabalhado com vistas ao desenvolvimento de competências orais relacionadas a situações formais de fala. É uma contribuição visto que os alunos necessitam lidar de forma eficaz com gêneros orais no decorrer de sua vida escolar.

Sendo assim, torna-se relevante compreender a natureza da exposição oral em razão do gênero ser considerado um instrumento de trabalho do professor, pois várias atividades de ensino estruturam-se por meio da exposição oral e também, por outro lado, por ser uma significativa atividade escolar realizada pelo aluno, em momentos nos quais precisa expor seus conhecimentos adquiridos.

Bastante comum na escola, a exposição configura-se em uma forma bem característica conhecida por seminário. Segundo Gomes-Santos (2012, p.15), nesse formato de seminário, “a exposição é uma ação conjunta, o que supõe as habilidades de negociação de papéis, de atenção focada, de tomada e manutenção da fala, entre outras”. Em vista disso, trata-se de habilidades que necessitam ser ensinadas a fim de que sejam desenvolvidas e aperfeiçoadas. Para Gomes-Santos, a exposição apresenta dupla finalidade. Primeiramente, sob a ótica do ensino, trata-se de um instrumento de trabalho do professor. “Trata-se de uma ferramenta utilizada por ele em diferentes conjunturas socioculturais e históricas e com diferentes graus de importância” (GOMES-SANTOS, 2012, p.16).

Em segundo lugar, conforme o mesmo autor e pelo prisma da aprendizagem, “a exposição é uma tarefa realizada pelo aluno com a finalidade de estudar sobre determinado assunto e demonstrar o que aprendeu sobre ele”.

Importante levar em consideração que a exposição é determinada por uma dinâmica de retorno a um conjunto de saberes associada ao objetivo de apresentá-lo a alguém. A exposição possui um caráter intertextual, ou seja, “compreende o expositor como aquele que fundamentalmente coloca em diálogo uma multiplicidade significativa de textos” (GOMES-SANTOS, 2012 p.16). Esses textos representam um acervo de informações, oriundo de diversas mídias e suportes, em que o expositor terá a função de decompor esse material e logo em seguida fazer a recomposição em

um novo texto, de sua autoria, com a intenção de dividir, inicialmente, com o público que irá interagir.

Quando se fala em acervo de informações acerca do tema da exposição, trata-se de um acervo multissemiótico, visto que podem articular a linguagem verbal com outras semioses, ou seja, modos de representação que se utilizam de outros signos, como sons, gestos, imagens, entre outros. Assim, para Gomes-Santos, o professor deve recorrer a atividades que viabilizem diversas formas de aprendizagens, ensinando o aluno a decompor o acervo de forma processual e contínua, por meio de atividades que envolvam ler, ouvir e assistir aos textos do acervo de informações.

Assim, em uma sociedade em que as modalidades escrita e oral da linguagem circulam cada vez mais na interface com outros recursos semióticos, ler, ouvir e assistir são atividades que ocorrem cada vez menos separadamente (GOMES-SANTOS, 2012, p.59).

Dessa forma, pode-se considerar a exposição oral como um gênero textual que abrange uma gama ampla de textos, inter-relacionando-os, a fim de tornar público um assunto ou tema. A exposição oral, conforme Gomes-Santos (2012), centra-se em duas abordagens: uma relacionada ao conteúdo, baseada em desenvolver no aluno métodos de estudo e de impulsionar as capacidades de análise, de síntese e de aplicação de conhecimentos; e a outra focada na elocução, ou seja, envolve a performance do expositor em relação ao auditório. Nesse caso, um dos objetivos é fazer com que os alunos adquiram desenvoltura em situações de fala pública formal.

Nos subitens a seguir tratamos mais detalhadamente das estratégias didáticas envolvidas nesses dois processos apontados pelo autor.

3.3.1 A recomposição das informações

O expositor é visto como um investigador que indaga, seu perfil constrói-se

pelo exercício de habilidades relativas tanto à leitura de textos escritos e à audição de textos orais, quanto à recepção de textos que envolvem a percepção de outras semioses que podem acompanhar a produção textual: imagens fixas e animadas, efeitos sonoplásticos, gestos, etc. como ocorre no caso dos textos multissemióticos (GOMES-SANTOS, 2012, p.59)

Sua atividade tem início com o acesso ao acervo de informações a respeito do tema que pretende expor. Em seguida parte para a recomposição das informações do acervo. Esse trabalho engloba um conjunto de ações do expositor que subdivide-se em: seleção, sumarização e roteirização.

As informações selecionadas configuram uma das principais ações do expositor, visto que tornam-se, segundo Gomes-Santos (2012), um registro dos caminhos que o aluno percorreu na coleta de informações sobre o tema de que irá expor. Para o professor, a seleção das informações, permite-lhe a possibilidade de acompanhar as formas com que o aluno absorveu os textos do acervo. Além de realizar a mediação dessa importante etapa, ensinando o aluno a confrontar os textos selecionados, fazendo-o perceber as semelhanças e diferenças que apresentam entre si. Ao confrontar deverá ser levado em consideração os objetivos do expositor ao focalizar determinado conteúdo; as sequências textuais, as quais dão forma ao conteúdo e progressão ao tema da exposição e, por último, as marcas linguísticas, recursos gramaticais que dão sustentação e funcionalidade ao texto. Já a sumarização é um modo de se tratar as informações que foram selecionadas. Segundo Gomes-Santos (2012, p.70), é “uma operação de transformação de um texto ou de uma sequência textual com vistas a torná-los mais sintéticos, a reduzi-los ou resumi-los”.

A terceira ação de recomposição do acervo é a roteirização das informações, nesta etapa o objetivo é “reagrupar o conjunto de informações selecionadas e sumarizadas, dispondo-as em um esquema que servirá de guia para o momento de realização da exposição” (GOMES-SANTOS, 2012, p.75).

Importante que o expositor leve em consideração: a hierarquização das informações selecionadas, estabelecendo relação de subordinação entre elas e, divisão das informações seguindo a ordem que deseja apresentá-las ao público alvo. Com a progressão da aprendizagem, conforme o aluno vai internalizando estratégias cada vez mais eficazes para roteirizar sua exposição, a elaboração de seu roteiro torna-se uma tarefa cada vez menos complexa.

3.3.2 O roteiro em ação

Nessa fase o roteiro construído no planejamento é colocado em ação, ou seja, torna-se público e sujeito a determinadas reações. De acordo com Gomes-Santos (2012, p.89), “a tarefa é ampliar o diálogo construído entre o expositor e os textos do acervo ao longo do planejamento”. Vale ressaltar que o sucesso dessa exposição não se fundamenta na qualidade do planejamento realizado. Nota-se, inicialmente, a predominância da leitura oral, seguindo-se pela memorização e, posteriormente, associa-se a fala espontânea.

Um cuidado que o professor deve atentar-se ao ensinar o aluno a realizar a exposição oral é identificar aquilo que ele já conhece acerca de oralidade em situações formais públicas.

Schneuwly e Dolz (2004) juntamente com Pietro e Zahnd, sugerem, em estudos relacionados à exposição oral no ambiente escolar, a seguinte ordenação das fases:

Quadro 3 - Organização global da exposição

FASES	AÇÃO DO ALUNO EXPOSITOR
Abertura	O aluno assume o papel de expositor/especialista e instaura o intercâmbio com seus colegas, que assumem o papel de auditório.
Introdução ao tema	O expositor anuncia o tema e os aspectos que focalizará e justifica sua relevância.
Apresentação do plano da exposição	O expositor apresenta ao auditório os passos que procurará seguir na exposição, conforme o roteiro planejado.
O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas	O expositor passa a explicar os conteúdos roteirizados.
Uma fase de recapitulação e síntese	O expositor sumariza o conjunto de conteúdos expostos.
A conclusão	O expositor finaliza a explanação do conjunto de conteúdos expostos.
O encerramento	O expositor anuncia o final da exposição, agradece pela atenção do auditório e dispõe-se a responder às suas eventuais perguntas.

Fonte: (SCHNEUWLY; DOLZ; PIETRO; ZAND, 2004, p. 220-221).

Em se tratando de exposição oral, o professor pode pautar-se nessa proposta de ensino sempre respeitando os conhecimentos prévios dos alunos, os recursos materiais que dispõe para o ensino e também seus objetivos de trabalho.

Para Gomes-Santos (2012), a exposição representa um momento importante da aprendizagem e também do desenvolvimento do aluno, visto que ele deverá transformar o roteiro elaborado em um objeto a ser compartilhado, o que exige dele mobilizar um conjunto de estratégias que darão corpo à exposição, além de criar sua textualidade. As estratégias de reformulação textual, divididas entre os integrantes do grupo, articulam o desenvolvimento da exposição. São elas:

I.estratégias de gestão interacional de exposição, incidindo sobre a distribuição e a ordenação das intervenções dos expositores de uma fase ou outra da exposição e sobre o contato com o auditório.

II.estratégias de progressão do tema da exposição, incidindo sobre o desenvolvimento de seu roteiro temático, ou seja, sobre o modo com que os conteúdos são contextualizados e topicalizados (GOMES-SANTOS, 2012, p.100).

As estratégias de gestão interacional podem definir ou influenciar o desenvolvimento ou a progressão do tema. Da mesma maneira, a evolução do tema pode redefinir o modo de envolvimento dos expositores. A sequência e distribuição das intervenções dos expositores constituem a progressão da exposição oral, tanto internamente em relação às fases, como também na transição de uma fase a outra. Inicialmente, não é considerada uma tarefa fácil para os aprendizes, muitas vezes sendo realizadas por gestos, direcionamento de olhar, mímicas faciais, entre outros meios. Com o avanço da aprendizagem, é possível ao aluno aperfeiçoar sua exposição, utilizando recursos que a tornem mais articulada e receptiva pelo público alvo.

Em se tratando da progressão do tema da exposição, segundo Gomes-Santos, diversas estratégias auxiliam na contextualização, em manter a atenção do auditório e também na divisão do conjunto de informações a serem apresentadas. São elas: a exemplificação, a reformulação, a narrativização e o comentário.

A primeira estratégia, exemplificação, permite detalhar os conteúdos apresentados em tópicos, por meio de ilustrações ou explicações. A segunda, reformulação, apresenta uma característica mais didática, com o intuito de explicitar o conteúdo topicalizado, ou seja, o expositor tem o objetivo de saber se o auditório compreendeu o conteúdo exposto. Já, a estratégia da narrativização, possibilita que a evolução do roteiro temático da exposição ocorra indiretamente. De modo contrário ocorre com as estratégias de exemplificação e reformulação, as quais tornam mais claros os conteúdos exibidos. Segundo Gomes-Santos (2012, p.108), na narrativização “a exposição é mediada pelo relato de fatos reais ou imaginários. Podendo atuar tanto na contextualização do tema da exposição quanto na topicalização dos conteúdos do roteiro”. Por último, o comentário é outra estratégia que permite ao expositor a evolução do tema da exposição, por meio de posicionamentos relacionados ao conteúdo.

Trata-se, talvez, da estratégia que permite o maior grau de distanciamento do expositor com relação ao roteiro temático da exposição, uma vez que busca não exatamente topicalizar seus diferentes conteúdos, mas submeter à

apreciação do auditório uma determinada verdade sobre eles, ou seja, o valor de verdade desses conteúdos. O comentário tem, portanto, um caráter altamente argumentativo (GOMES-SANTOS, 2012, p.110).

Assim sendo, o mesmo autor ressalta que o comentário é considerado a estratégia mais próxima à individualidade do expositor, pois é o momento em que ele complementa, do seu jeito, os conteúdos apresentados, de acordo com seus saberes prévios.

Vale ressaltar que as estratégias de gestão interacional da exposição e de progressão de seu conteúdo temático foram aqui apresentadas separadamente apenas para um melhor entendimento, no entanto elas são interdependentes. Para Gomes-Santos (2012, p.111), as estratégias de gestão interacional da exposição são essenciais na “busca de adesão do auditório ao tema e na manutenção dessa adesão”, isso ocorre por meio do uso de recursos como antecipação do tema e articulação dos conteúdos no decorrer da exposição. Já, em relação às estratégias de progressão do tema, o expositor tem o objetivo de fazer com que o público compreenda os conteúdos, se interesse por eles e, dessa forma, aceite a exposição.

Assim, com o objetivo de instrumentalizar os falantes para o uso da língua oral em contextos formais, sem privilégio de uma ou outra modalidade, fica evidente a real função da escola. Dolz, Scheneuwly e Haller (2004) afirmam: “Já que o papel da escola é sobretudo o de instruir, mais do que o de educar, em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal (DOLZ; SCHENEUWLY; HALLER, 2004).

Pelo fato de cada discurso cumprir uma finalidade comunicativa específica e também estar voltado à realidade, o aluno precisa ser ciente da importância do que, por que, para quem falar.

Assim, ao longo do ensino fundamental, o aprendiz poderia fazer novas descobertas a respeito desse objeto que manipula constantemente e utilizá-lo em contextos que não lhe são ainda familiares. Para fazê-lo numa perspectiva didática de um procedimento sistemático de intervenções ao longo do ensino fundamental, é necessário definir claramente as características do oral a ser ensinado. É somente com essa condição que se pode promovê-lo de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como o são a produção escrita, a gramática ou a literatura (DOLZ; SCHENEUWLY; HALLER, 2004, p. 150-151).

3.3.3 Recursos semióticos da exposição

O expositor utiliza-se de um conjunto de recursos semióticos que o auxiliam em seu desempenho, com o intuito de promover e assegurar o engajamento do público com a exposição.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004) a fala ou produção oral pode ser considerada como produção corporal através da voz.

A voz do corpo é, ao mesmo tempo, a nossa própria, que produzimos e percebemos, e a dos outros. Vibrações que se tornam sons; sons que se tornam gritos, cantos palavras; manifestações de si e dos outros, ações e verbo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.161-162).

Para Gomes-Santos (2012), a realização da exposição por meio da fala do expositor engloba diversas semioses e também combina vários recursos semióticos, entre eles: qualidade da voz, recursos prosódicos (velocidade e ritmo da fala, pausa, entonação etc.) e recursos cinésicos (gestos, expressões faciais e corporais). Na exposição oral esses recursos se complementam, ou seja, mantêm uma relação de interdependência. É a articulação desses recursos que promove a compreensão da exposição pelo público.

Pode-se dizer, segundo o mesmo autor, que a entoação e a pausa caracterizam importantes recursos prosódicos que sinalizam a abertura e o fechamento de certos tópicos da exposição. A expressão facial, incluindo o olhar, é também um recurso importante o qual ampara a elocução do expositor. Por fim, tem-se a gestualidade como outro recurso bastante relevante na exposição oral, visto que ocorre uma interação com os elementos do ambiente da exposição (lugares, iluminação, disposição das cadeiras, etc.), com as maneiras que os expositores se colocam no espaço e em relação ao auditório (ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico, etc.) e também com os acessórios, cada vez mais tecnológicos, que o expositor utiliza ao realizar a exposição (retroprojetor, slides em data show, etc.).

A gestualidade assume uma dupla função na exposição: “a função interacional de apresentação dos integrantes do grupo, no início da exposição, ou de distribuição das intervenções dos expositores; e de progressão do roteiro temático da exposição” (GOMES-SANTOS, 2012, p.123).

Essa característica multissemiótica da elocução do expositor é um significativo objeto para o trabalho do professor pois lhe permite analisar capacidades e habilidades em seus alunos. Para Gomes-Santos, muitas indagações a respeito de

timidez ou inibição dos alunos que se sentem desconfortáveis ao falarem em público podem estar relacionadas à complexidade assumida pela fala na exposição.

Portanto, a exposição oral possibilita o confronto e reencontro de textualidades e subjetividades, tal fato enseja a prática de apoderamento do conhecimento.

Independente da exposição, caberá ao professor a relevante tarefa de fazer uma reflexão acerca da importância e necessidade de os alunos exporem no ambiente escolar. Diante disso, Marcuschi afirma que:

produzir um texto é oferecer espaços sociocognitivos mediante processos de enunciação seletivos e enquadres (frames) que geram inferências (novos espaços mentais) mediante a integração de conhecimentos (blending) (MARCUSCHI, 1999, p.6).

Há uma importante reflexão, muitas vezes esquecida, de que a escola torna-se significativa ao aluno quando pode aproximá-lo daquilo que lhe é distante e afastá-lo daquilo que lhe é habitual, permitindo-lhe aprimorar seu modo de pensar a respeito de tudo que acontece na sociedade.

De acordo com Gomes-Santos (2012), ao ensinar a exposição oral e escola estará impulsionando as formas de acesso e maneiras de apropriação do conhecimento por seus alunos e, concomitantemente poderá desenvolver todos os modos de diálogos que eles puderem construir com diversos públicos (auditórios) em vários projetos que se encontrarem envolvidos, tanto na escola como também fora dela.

Gonçalves (2009) resume, no quadro que reproduzimos a seguir, características da exposição oral, como referência para a produção de SD desse gênero.

Quadro 4 - Características do gênero exposição oral

OUTROS PRINCÍPIOS QUE REGEM A CONSTRUÇÃO DO SEMINÁRIO	
A COESÃO	A exposição deve apresentar elementos coesivos que sintetizem/costuram as diversas partes do gênero: a) coesão temática (garante a articulação das diferentes partes do conteúdo temático a ser apresentado); b) deve haver sinalizações coesivas que diferenciam as partes principais das secundárias [...]; c) deve haver sinalizações que anunciam a conclusão do seminário: Portanto, enfim, etc. d) deve haver organizadores textuais que garantem a explicação e exemplificação das partes do conteúdo: por exemplo, assim sendo, porque, visto que; e) deve haver paráfrases/reformulações para elementos tidos como complexos/densos no texto: Dito de outra forma, isto é, quer dizer, etc.
A LEITURA DURANTE A EXPOSIÇÃO	São três as formas de utilização das palavras: memorização, leitura em voz alta e fala espontânea. A fala ideal é entrecortada com anotações, recursos multimídia, etc. Nas conferências, tem-se a impressão de que a fala é espontânea, quando muitas vezes,

	é resultado de sucessivos ajustes de textos escritos. As três formas devem ser objeto de ensino. Além disso, despertar no seminarista a preocupação com a plateia, selecionar as fontes de pesquisa, escrever um texto contendo as informações mais relevantes, ficar atento ao estilo de exposição.
O FOCO: OS ESTUDANTES	O trabalho docente deve se configurar na direção de levar o estudante a apresentar seminários não para serem lidos. Devem apoiar-se em anotações, gráficos, Power Point, entre outros. As partes conceituais e mais densas podem/devem ser lidas. A oralidade deve facilitar a compreensão do texto. Levá-los a pronunciar as palavras articulada e pausadamente, e, a depender dos objetivos em sala de aula, tentar captar a audiência, variar a voz, gerar suspense/curiosidade.
AS ETAPAS DE CONSTRUÇÃO DE UMA EXPOSIÇÃO: O MODELO DIDÁTICO EM AÇÃO	a) apresentação pelo professor de uma situação de comunicação; b) exploração das fontes de pesquisa: documentos, internet, gráficos, etc.; c) estruturação e hierarquização das informações; (utilizar a exemplificação, ilustração, explicação) d) formulação de paráfrases, reformulações. Isto é, o “seminarista” deve prever as dificuldades da plateia e reformular as partes mais densas; e) desenvolver consciência metadiscursiva: mostrar a estruturação da exposição; f) deter-se na impositação da voz, olhar, atitude corporal, etc. g) preparar e oralizar as notas.
ARTICULAR AS DIFERENTES PARTES DA EXPOSIÇÃO ORAL	Para a introdução, os estudantes podem utilizar as seguintes formas de abertura: “vou tentar-lhes explicar hoje...”; “vou abordar primeiramente....depois....enfim....”, “o assunto de meu seminário é...”; “ vamos começar por...” Para o desenvolvimento do tema, os estudantes podem utilizar as seguintes fórmulas fixas. “Depois de apresentada a introdução, passemos à segunda parte que trata de...”; “...a etapa seguinte é...” Para a conclusão, o anúncio pode ser feito por meio das seguintes expressões: “ enfim, ...”; “Para concluir...”; “chegamos à parte final que consiste em...”
ASPECTOS NÃO VERBAIS	Para mais detalhamento e conhecimento do gênero exposição oral, faz-se necessário ainda observar os seguintes elementos não verbais: a) a voz, que é o suporte acústico da fala; b) a articulação das vogais e consoantes; c) a combinação das sílabas; d) os fatos prosódicos suprasegmentais, como a entonação, a acentuação, o ritmo, as falas espontâneas.

Fonte: GONÇALVES (2009, p.10-11)

Tratam-se de características essenciais da exposição oral a serem consideradas pelo professor, no planejamento e desenvolvimento da SD, como também pelo aluno, ao longo das atividades dos módulos e no momento da apresentação final, tendo em vista a ampliação das suas capacidades de linguagem e, nesse caso, mais especificamente as que envolvem a expressão oral em contextos formais, em cenários escolares ou fora deles.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, inicialmente, foi caracterizado o método da pesquisa e na sequência os procedimentos metodológicos que originaram os dados. Conseqüentemente, foi determinado o contexto, em seguida descrita a escola, a professora colaboradora, os participantes da pesquisa e o processo de construção colaborativo da sequência didática.

4.1 O método da pesquisa

Este trabalho segue os pressupostos da pesquisa qualitativa, de cunho colaborativo intervencionista, acerca do ensino dos gêneros orais formais públicos na escola, mais especificamente, nos anos finais do ensino fundamental, em uma escola pública da rede estadual de São Paulo, localizada na cidade de Ribeirão Pires, na região do Grande ABC paulista. A pesquisa foi desenvolvida nesse contexto, tendo como participantes uma professora de língua portuguesa (professora colaboradora) e uma turma de 32 alunos de 7º. ano. A pesquisa investiga possíveis contribuições do dispositivo Sequência Didática, construída colaborativamente pela pesquisadora e professora colaboradora, para o aprimoramento da linguagem oral formal dos alunos.

Em se tratando de pesquisa intervencionista, a palavra intervenção, segundo Damiani (2012), possui uma conotação negativa, autoritária. Mas, na verdade, ela tem o sentido de denominar investigações que visam a planejar, implementar e avaliar práticas pedagógicas inovadoras. Ou seja, trata-se de interferências planejadas (inovações, mudanças), intencionalmente realizadas pelo professor e pesquisador em suas práticas pedagógicas, com a finalidade de promover avanços.

Tais práticas são desenvolvidas com o intuito de maximizar as aprendizagens dos estudantes nelas envolvidos, principalmente em situações pedagógicas nas quais essas aprendizagens se encontravam, sistematicamente, aquém do esperado (DAMIANI, 2012, p.2).

Dessa forma, parte-se do pressuposto que as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, apresentam potencial para provocar transformações no objeto de estudo. A proposta de intervenção discutida nesta pesquisa insere-se no campo das pesquisas aplicadas. Segundo Tripp (2005, p. 463), pode-se dizer que "esse é um tipo de pesquisa feita pelo prático, adaptada às exigências (formais) de trabalhos acadêmicos". Robson (1995) corrobora com essa ideia e entende as intervenções como "pesquisas no mundo real, ou seja,

pesquisas sobre e com pessoas, fora do ambiente protegido de um laboratório, que sejam capazes de produzir algum benefício ao objeto de estudo."

Com relação à abordagem, a pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2007), tem métodos próprios de coleta de dados, os quais são fundamentados em entrevistas, documentos, gravações de sons, observações, álbum de recortes, dados em imagem, fotos e documentos em textos.

A pesquisa qualitativa usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos. [...] envolvem participação ativa dos participantes e sensibilidade aos participantes do estudo. Os pesquisadores qualitativos buscam o envolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo. Eles não perturbam o local mais do que o necessário (CRESWELL, 2007, p. 186).

Este trabalho também segue os pressupostos da pesquisa colaborativa, a qual vem apresentando resultados expressivos em relação ao ensino-aprendizagem e à formação continuada de professores. A pesquisa colaborativa vem sendo amplamente utilizada com o intuito de colaborar com a participação do pesquisador no ambiente escolar. Ela visa à união entre academia e escola, a fim de diminuir as desigualdades entre o que é gerado na academia e o que se realiza na escola, além de promover a autoavaliação, conhecimento e construção de novas práticas por meio da ação e reflexão (BORTONI - RICARDO, 2011). O pesquisador ingressa no ambiente escolar com o propósito de discutir junto ao docente a realidade de seu trabalho, as dificuldades encontradas, além de oferecer subsídios teóricos-metodológicos para a execução de novas práticas que ressignifiquem seu trabalho. Dessa forma, de acordo com Gasparotto e Menegassi (2016), todo o processo de pesquisa é elaborado em coparticipação entre pesquisador e docente, objetivando à reestruturação do trabalho com a linguagem em situação de ensino. Não apenas Bortoni-Ricardo (2011), mas também Horikawa (2008), Magalhães (1998,2002), Magalhães e Fidalgo (2010), Ibiapina (2008) defendem que as principais características da pesquisa colaborativa são a construção coletiva do conhecimento e a intervenção a respeito da realidade observada.

Inicialmente, o trabalho colaborativo era considerado sinônimo de cooperação, hoje essa colaboração é vista como um trabalho compartilhado, focado em atividades conjuntas e interação com o propósito de gerar uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) mútua, em que, de acordo com Gasparotto e Menegassi (2016), a transformação das ações docentes é resultado de colaboração, construção e

responsabilidades partilhadas, que fazem com que professor e pesquisador se reestruturem em práticas discursivas.

Magalhães (2002, p.28) defende a ideia de que, na pesquisa colaborativa, em todo momento é possível "questionar, expandir e recolocar o que foi posto em negociação". Isso gera conhecimento e desenvolvimento profissional às partes envolvidas.

Algumas características são essenciais a fim de legitimarem a pesquisa colaborativa: participação voluntária, responsabilidade e autonomia dos participantes. Sem a participação voluntária o trabalho perde seu aspecto colaborativo. Outro ponto importante a destacar é o fato de o docente ter de estar totalmente engajado no processo, ou seja, deve haver a real necessidade de identificar-se com o objeto de estudo e querer aprofundar seus conhecimentos sobre ele. A autonomia do professor e do pesquisador também se faz importante, pois o processo necessita de contínua avaliação das práticas e construção do conhecimento. Tal fato pode gerar reavaliação de conduta e reformulação de atividades a qualquer momento.

Assim, fica evidenciado na pesquisa colaborativa que é fundamental haver negociação entre professor e pesquisador, a fim de que ambos conheçam e ajam de forma eficaz em seu campo de trabalho, cada um desempenhando suas respectivas funções.

De acordo com Gasparotto e Menegassi (2016, p.953), uma característica relevante nessa pesquisa "é que o pesquisador promova momentos de reflexão por meio de perguntas sobre a prática docente ou visando à assimilação teórica, sempre no sentido de ampliação e compartilhamento do conhecimento e também de aprimoramento das práticas de ensino." Esses momentos de reflexão geram diversos e importantes recursos que serão significativos ao processo, entre eles, observação, diários de campo, relatórios, gravações, entre outros.

4.2 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos que foram empregados alinham-se à perspectiva da pesquisa colaborativa intervencionista, visando a verificar as contribuições da SD de gênero textual para o desenvolvimento das capacidades de linguagem oral em situações formais. Assim, para atingir tal objetivo, foram estabelecidos os seguintes procedimentos metodológicos:

a) Construção da parceria com a professora colaboradora;

Nesta etapa é essencial, em se tratando de pesquisa colaborativa, serem apresentados os objetivos do respectivo trabalho, houve real interesse por parte da professora colaboradora, foram estabelecidas as fases de desenvolvimento do trabalho a ser realizado e, estudo e discussão dos referenciais teóricos e metodológicos.

Ainda com relação a esta primeira etapa foram utilizados como instrumentos de pesquisa:

- diário de campo;

- gravações em áudio das interações entre pesquisadora e professora colaboradora, lembrando que esses encontros foram contínuos, ao longo do processo de elaboração e desenvolvimento da SD;

b) análise dos documentos oficiais e materiais didáticos, disponibilizados pela escola.

c) Planejamento colaborativo do início da Sequência Didática, considerando que a concepção desta é processual, a partir do foi proposto.

Nesta etapa, em relação aos instrumentos de pesquisa, as observações também foram registradas em diário de campo e todas as interações gravadas e posteriormente transcritas.

d) Desenvolvimento da sequência didática em sala de aula, em colaboração com a professora, ao longo de todo o processo.

Em se tratando de instrumentos de pesquisa, foram realizadas gravações em vídeo das interações em sala de aula: professor-aluno, aluno-aluno, além de registros em diário de campo. As gravações em vídeo das atividades em sala de aula foram realizadas pela pesquisadora, pelo celular, buscando captar as falas e movimentações dos alunos nos momentos das exposições orais, de forma que os alunos não se sentissem intimidados com a filmagem durante as atividades.

Por fim, todo material coletado nesse processo foi criteriosamente analisado e posteriormente verificado o que pôde, de fato, contribuir com a pesquisa. Dessa forma, este trabalho forneceu conhecimentos a respeito dos gêneros textuais orais formais e certamente pode contribuir com os professores e pesquisadores que têm evidenciado essa lacuna no processo de ensino-aprendizagem.

4.3 Caracterização do contexto da pesquisa

A fim de caracterizar o contexto desta pesquisa, especificamente, serão apontados os aspectos físicos da escola, sua localização, funcionamento, a comunidade que a frequenta, a equipe gestora, o corpo docente, inclusive a proposta pedagógica e seu embasamento.

Posteriormente, há a descrição da professora colaboradora, a qual, juntamente com a pesquisadora, desenvolveu e aplicou a SD, em seguida, dos alunos participantes da pesquisa e por fim o detalhamento do processo de construção colaborativa da sequência didática.

4.3.1 A escola

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, instituída em 1962, localizada em uma cidade do ABC paulista, a 40 km de distância de São Paulo. Atualmente, a escola oferece os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tanto na modalidade regular quanto na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A escola possui em média 760 alunos, que são moradores do próprio bairro ou de bairros circunvizinhos. Desses alunos, 290 frequentam os anos finais do Ensino Fundamental, 305 alunos frequentam o Ensino Médio e 165 alunos frequentam a Educação de Jovens e Adultos. A instituição atende os três períodos: manhã, das 7h às 12h20, período em que ocorrem as aulas do Ensino Médio; à tarde, das 13h às 18h20, atende-se os anos finais do Ensino Fundamental e o período noturno, das 19h às 22h50, o qual refere-se à Educação de Jovens e Adultos.

A comunidade que frequenta a escola é de classe média baixa, e a escola é o único meio de encontro entre os jovens, visto que é uma escola um pouco distante do centro da cidade, não havendo meios de recreação, parques ou qualquer outro ponto de encontro. A escola geralmente promove festas, projetos e atividades extras, para que os alunos possam ter a oportunidade de momentos de lazer.

As famílias são constantemente convidadas a participar de forma efetiva dos diversos momentos da construção do conhecimento. Coparticipam também das decisões que definem os rumos da escola, mas, de acordo com a professora colaboradora, poucos acabam por participar.

A escola possui nove salas de aula. Há uma sala para a coordenação e uma para os professores. Possui também uma sala para a direção, uma para a secretaria, uma sala de vídeo, um laboratório de informática e uma quadra de esportes.

Apresenta um refeitório, uma cozinha e uma dispensa. Possui também dois banheiros destinados para os alunos e um para professores e funcionários. Além disso, a escola dispõe de um *datashow*, mapas, globos, livros didáticos e paradidáticos, jogos, material dourado, entre outros recursos. Não há uma biblioteca estruturada, apenas uma espécie de almoxarifado para o armazenamento e empréstimo dos livros.

A equipe gestora é composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora. A diretora é formada em Ciências Biológicas e Pedagogia e possui mestrado em Biotecnologia na área de Educação, possui 33 anos de magistério e apenas 1 ano de experiência em gestão. A vice-diretora é formada em Letras e Pedagogia e também possui experiência em gestão de apenas 1 ano. A carga horária de trabalho de ambas é de 40 horas semanais.

A coordenadora é graduada em Educação Física e possui 40 horas de trabalho na instituição. Ela afirma que sua carga horária tenta atender à necessidade da escola, pois fornece assistência aos três períodos. Em relação a seu tempo de serviço, ela afirma que tem experiência na função de coordenadora há 4 anos e possui 13 anos de magistério.

O corpo docente é formado em média por 40 professores, todos licenciados em suas respectivas disciplinas.

A escola, de acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico, tem como proposta pedagógica orientar suas ações em busca da efetivação de seus objetivos, por meio de um currículo que valorize a interação constante entre seus membros, entre a escola e a família.

Os documentos oficiais da escola, fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) - (LDB), nº 9.394/1996, seguem as orientações do projeto "São Paulo faz escola", dos PCN e mais recentemente a equipe escolar também se apropriou da BNCC. Sendo assim, como princípio da escola, o foco do trabalho pedagógico é o desenvolvimento de competências e habilidades previstas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, também nos Cadernos, instituídos na rede desde 2008. Vale ressaltar que, em ambos materiais, não há referência ao trabalho com os gêneros orais formais ao longo do Ensino Fundamental. Por isso, segundo a equipe gestora e a professora colaboradora, esse conteúdo não é trabalhado na escola, tal como propõem os PCN, a BNCC e os pesquisadores de Genebra referenciados nesta pesquisa.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico da escola, o objetivo geral da instituição é oferecer um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos. O intuito é formar cidadãos críticos e participantes, capazes de agir e transformar a sociedade.

O corpo discente dispõe de um alto número de frequência nas avaliações externas: SARESP e AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo). Entretanto, em 2017, o IDESP nos anos finais do Ensino Fundamental foi de 2,84, bem abaixo da meta de 3,21. No Ensino Médio, o IDESP foi de 2,45, também abaixo da meta de 2,82. Os indicadores do IDESP apontam que nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, os alunos permanecem nos níveis abaixo do “básico”, entre os anos de 2012 a 2017.

4.3.2 A professora colaboradora

Trata-se de uma professora de Língua Portuguesa, formada em Letras e Pedagogia, que leciona na rede estadual há 4 anos e pelo mesmo período atua na mesma instituição. Também leciona em uma escola particular da rede Anglo. Titulou-se Mestre em Educação no início de 2019 e, conforme ela relata, em razão das novas competências adquiridas, já conseguiu desenvolver com os alunos novas técnicas de ensino-aprendizagem, as quais permitem que eles potencializem suas capacidades reflexivas e participem efetivamente das práticas sociais.

Em relação às suas práticas, recentemente começou a trabalhar com gêneros textuais, porém nunca havia trabalhado os gêneros orais. Baseia-se nas avaliações externas, utilizando-as como diagnóstico do saber, a fim de definir quais habilidades serão desenvolvidas com os alunos, e a partir delas somadas à produção inicial organiza uma SD. Ultimamente, realizou com os alunos algumas SD, uma de fábulas, outra de crônicas e a última de memórias literárias. Utiliza em sala de aula os materiais da Olimpíada de Língua Portuguesa, trata-se de um concurso de produção textual para alunos de escolas públicas de todo o país, com iniciativa do Ministério da Educação, normatizado por Dolz, também segue o Currículo Paulista e a Matriz Processual que traz habilidades relativas à Língua Portuguesa, além de orientações oriundas da Delegacia de Ensino, sempre fazendo adaptações. Seu propósito, agora, depois da experiência que obteve colaborando com essa pesquisa, será dar início a uma SD de notícias, explorando o gênero oral.

A professora afirma estar vivenciando um processo de muitas transformações profissionais, a primeira delas aconteceu quando iniciou sua pesquisa de mestrado, deixando de ser uma simples professora para tornar-se uma professora-reflexiva, passando a observar e dar atenção às dificuldades dos alunos, conseqüentemente oferecendo estratégias diferenciadas em suas aulas, motivando-os sempre. Em sua segunda mudança ela afirma ter passado por uma verdadeira metamorfose, de professora-reflexiva para professora-pesquisadora, com o objetivo profissional/pessoal/acadêmico de poder contribuir para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

A professora reconhece que, desde o início de seu mestrado, sua forma de agir profissionalmente passou por transformações e a principal mudança foi a visão pessoal acerca da sala de aula. Expõe que atualmente o foco não é a aula e nem mesmo o professor, mas o aluno e seu empoderamento como protagonista da aprendizagem. E, também, afirma que o mesmo ocorre com o professor, visto que a socialização, o protagonismo, a criatividade e autoria docente são fundamentais para um ensino de qualidade.

Assim sendo, para a professora colaboradora, avaliar é um processo que envolve muito mais do que erros e acertos, é um processo que envolve interação com os alunos e avanços coletivos e individuais.

4.3.3 A turma do 7º ano

A turma do sétimo ano é composta por 32 alunos, sendo 16 meninos e 16 meninas, com idade variando entre 11 a 13 anos.

O grupo de alunos, de forma geral, é muito participativo, gosta de se expressar e interagir durante as aulas. É uma sala muito falante e ansiosa, entretanto, também há alunos menos participativos e um pouco tímidos. De modo que a classe acaba por se configurar bem heterogênea.

A turma adora ler e frequentemente os alunos pegam emprestados livros da escola, são muito criativos e gostam de contar histórias, principalmente pessoais. Poucos gostam de escrever e apresentar trabalhos, mas são esforçados e fazem, em sua grande maioria, as atividades propostas pela professora.

São alunos de classe média baixa, em que uma média de 80% possui acesso cotidianamente à internet, seja por computadores ou smartphones. Todos são

bastante curiosos e alguns gostam de pesquisar, perguntar e compartilharem suas ideias.

Apenas uma aluna ainda não está totalmente alfabetizada, encontrando-se no nível de escrita silábica, com valor sonoro convencional em transição para o nível alfabético. Além disso, há uma aluna de inclusão, que apesar de alfabética apresenta dificuldades de concentração e de realizar comandos.

A turma concluiu o 5º. ano em uma escola municipal localizada em outro bairro adjacente, por isso todos são amigos desde a infância e, conseqüentemente, há raros momentos de desentendimento entre eles.

Os familiares dos alunos dessa turma são bastante comprometidos com a aprendizagem deles, visto que comparecem com frequência em reuniões e estão sempre por dentro da vida escolar dos alunos.

Como a proposta do Currículo estadual paulista não dá ênfase aos gêneros textuais orais, a professora quase não trabalha esse tipo de atividade em sala, e acaba privilegiando a leitura e a produção escrita. E, embora os alunos participem de situações em que necessitam se expor, é nítido que não gostam de aventurar-se a colocarem-se no papel de orador, apresentador ou expositor perante toda a turma. Quando submetidos a uma situação desse tipo, os alunos não se concentram, ficam nervosos e esquecem o texto, é há aqueles que preferem nem se quer ficar em pé perante a turma, pois 40% da turma é insegura e sente-se desconfortável em situações como essa, ou ainda temem a possibilidade de errar.

Em geral os alunos não apresentam muitas dificuldades em relação à produção escrita, leitura, análise linguística e interpretação textual, mas demonstram grandes desconfortos em formulação de textos orais, utilização de ferramentas de pesquisa, na exploração das fontes de informação, e atitude corporal mediante a um auditório.

4.4 O processo de construção colaborativa da sequência didática

No início do primeiro semestre letivo de 2019, iniciou-se o trabalho em parceria com a professora colaboradora, a qual se dispôs a participar desta pesquisa. Esta atitude, consoante Bortoni – Ricardo (2011) e Gasparotto – Menegassi (2016), configura duas características predominantes nas pesquisas colaborativas: primeira, o fato do pesquisador ingressar no ambiente escolar a fim de discutir junto ao professor colaborador novas práticas que ressignifiquem seu trabalho e promovam mudanças no objeto de ensino e, a segunda, refere-se à participação voluntária da

professora colaboradora. Dessa forma, foram realizados alguns encontros para estudo e planejamento da SD.

Em princípio, as reflexões realizadas objetivaram a utilização da SD no trabalho com a produção de textos escritos e orais, baseada em gêneros textuais, considerando a relevância tanto para o desenvolvimento das capacidades de linguagem oral dos alunos quanto para o processo de formação docente.

Em um posterior encontro estabelecemos² as diretrizes para a construção da SD, voltados a desenvolver situações nas quais os alunos pudessem trabalhar a oralidade, para isso buscou-se trabalhar o gênero exposição oral, considerado um gênero bastante propício para o desenvolvimento da expressão oral dos alunos.

A partir daí, esta pesquisadora juntamente com a professora colaboradora aprofundamos nossos conhecimentos em relação ao gênero exposição oral, quais as dimensões ensináveis, as competências necessárias para o ensino do gênero e as práticas sociais em que o gênero pudesse se encaixar. Elaboramos, conjuntamente, a primeira etapa da SD: a apresentação da situação de comunicação.

Nesse momento, decidimos as características da situação de produção: o que os alunos iriam expor, para quem apresentariam, onde realizariam as apresentações, de que forma fariam, etc. Cabe lembrar que, também no desenvolvimento da SD, em sala de aula, houve a participação colaborativa desta pesquisadora juntamente com a professora colaboradora.

Depois que demos início à SD, em sala de aula, a cada etapa nos reuníamos para planejar as etapas seguintes, como a construção da grade de análise das produções orais e os módulos.

Em síntese, os dados gerados nessa pesquisa, obtidos por meio da constituição da parceria no processo de trabalho colaborativo, são constituídos por:

- a) registros transcritos das gravações em áudio e vídeo realizadas tanto pela pesquisadora quanto pela professora colaboradora, durante o transcorrer da SD;
- b) produções orais realizadas pelos alunos na SD;
- c) registros reflexivos em diário de campo, realizados pela pesquisadora.

Para análise, foram selecionadas as produções de dois grupos que consideramos representativos do conjunto das produções apresentadas.

² A partir daqui será utilizada a primeira pessoa do plural para referência ao trabalho colaborativo desta professora pesquisadora com a professora colaboradora.

Baseado no conjunto de dados gerados ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, juntamente ao referencial teórico, foram realizados alguns procedimentos de análise, entre eles:

- 1) Constatar aspectos relevantes no processo de construção colaborativa da SD, descrevendo o seu planejamento, elaboração e realização;
- 2) Perceber informações importante em relação à formação profissional docente no trabalho colaborativo;
- 3) Identificar contribuições do dispositivo SD por meio da análise dos avanços nas capacidades de linguagem oral dos alunos, comparando a produção inicial e a final.

Assim sendo, a fim de desenvolver o processo de interpretação e análise de todos os dados gerados nessa pesquisa, foi significativo, como professora pesquisadora estimular reflexão e construir as aprendizagens para a percepção das possíveis contribuições do dispositivo SD nas capacidades de linguagem oral dos alunos, sendo esta considerada uma relevante etapa da pesquisa.

No capítulo seguinte, será detalhada e analisada cada uma das etapas que configuraram a construção colaborativa da SD.

5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Neste capítulo, descrevemos e analisamos todo o processo de construção colaborativa da SD do gênero exposição oral desenvolvida nesta pesquisa.

Primeiramente, destacamos que para o trabalho com a SD é essencial a construção de um modelo didático do gênero que permita ao professor investigar o que pode ser objeto de ensino e que o norteará na construção da SD.

Na sequência, descrevemos, detalhadamente, as etapas que compuseram a SD, desde a apresentação da situação até a produção final elaborada pelos alunos. Por fim, concluímos o capítulo com a análise desse processo.

5.1 A construção do modelo didático do gênero exposição oral

Os pesquisadores do Grupo de estudos de língua materna da Universidade de Genebra consideram a modelização didática do gênero uma essencial ferramenta de auxílio para o professor confeccionar, organizar e orientar o ensino da produção textual, oral ou escrita, por intermédio da SD.

Conforme Aparício e Andrade (2016), trata-se de um trabalho complexo, o qual antecede e orienta a construção da SD, e necessita que o professor apresente domínio dos conteúdos a serem ensinados e promova a melhor triagem dos aspectos do gênero a serem trabalhados, moldando-se às situações de aprendizagens, de acordo com as capacidades e dificuldades dos alunos.

As autoras mencionadas acima ressaltam a importância de o professor se aprofundar nos estudos a fim de conhecer o gênero e suas peculiaridades, destacando os elementos fundamentais desse estudo, a saber:

- a literatura a respeito do gênero, buscando os saberes teóricos a seu respeito, consultando estudos que já o investigaram e analisaram;
- as práticas sociais de referência, de uso do gênero, que emergem em diferentes situações reais de comunicação, observando e examinando, em vários textos do mesmo gênero: as características da situação de produção (quem são o emissor e receptor e seu papel social, a quem se dirige, local e momento de produção e circulação, suporte, objetivo, tipo de linguagem, etc.), os conteúdos típicos do gênero e as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos, o estilo (características linguísticas e seus efeitos), sequências textuais e as tipologias do discurso predominantes, mecanismos de coesão e coerência, escolhas lexicais;
- as capacidades de linguagem dos alunos, bem como suas necessidades e possibilidades de aprendizagens de acordo com a faixa etária, o nível de ensino;
- as práticas escolares, as situações de ensino/aprendizagem vivenciadas com o estudo dos gêneros, enfim, as formas de trabalho já realizadas no

contexto escolar, seja por professores mais experientes ou por resultados de investigação do campo da didática de língua materna;
 - as orientações de documentos oficiais – atualmente, para a implementação de seus currículos, secretarias municipais e estaduais têm produzido bons materiais para subsidiar o trabalho do professor com os gêneros textuais (APARÍCIO; ANDRADE, 2016, p. 48-49).

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) também defendem a ideia de que o primeiro movimento para a elaboração da SD é a construção do modelo didático do gênero e apresentam três dimensões básicas desse modelo:

- a) os saberes de referência a serem mobilizados pelo professor para trabalhar com um gênero, os quais darão base para compreender o funcionamento de tal gênero;
- b) a descrição dos diferentes componentes textuais específicos do gênero: situação de comunicação, conteúdos temáticos, construção composicional e estilo;
- c) capacidades de linguagem dos alunos identificadas e observadas nas diferentes situações de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Como destacam Aparício e Andrade (2016), um Modelo Didático de Gênero não é singular, nem perfeito e finalizado, visto que sua confecção compreende referências teóricas diversas, assim como visa ao repertório das propriedades ensináveis do gênero voltado a um específico contexto didático-pedagógico. Portanto, é tido como um modelo mutável ou transitório.

Dessa forma, para planejarmos a SD do gênero exposição oral, realizamos estudos na literatura a respeito do gênero, consultamos estudos que já o investigaram e analisaram.

A caracterização do gênero exposição oral está apresentada no item 3.3 deste trabalho e, aqui, para uma melhor compreensão do conjunto das características desse gênero, reproduzimos a seguir o quadro elaborado por Goulart (2005).

Quadro 5 - Caracterização do gênero exposição oral

CONTEÚDO TEMÁTICO	Temas amplos, relacionados intrinsecamente ao conjunto de conhecimentos dos mundos físico e social, que circulam na escola de ensino fundamental, médio e superior, organizados por meio da leitura, seleção e síntese do acervo de informações (decomposição do acervo de informações) e elaboração de texto (recomposição) para exposição à audiência. Tais temas são amplos, geralmente ligados a questões de ensino, previstas na grade
-------------------	---

	curricular, e sobre as quais os expositores se põem a construir um conhecimento para, depois, explicar a uma audiência.
ESTRUTURA COMPOSICIONAL	<p>1. Superestrutura textual: (i) abertura; (ii) introdução ao tema; (iii) apresentação do plano da exposição; (iv) desenvolvimento e encadeamento das ideias; (v) recapitulação e síntese; (v) conclusão; (vii) encerramento</p> <p>2. Tipo Textual: Predominantemente dissertativo, e em alguns trechos há fusão (ou cruzamento) com outros tipos de textos, tais como o humorístico, o narrativo, o descritivo e o explicativo.</p> <p>3. Uso de outras linguagens: de recursos cinésicos (a gestualidade, o olhar, os movimentos corporais); recursos suprasegmentais (o tom, a altura e a velocidade da voz); recursos paralinguísticos (o riso) e recursos materiais (datashow e cartazes).</p>
ESTILO VERBAL	Elementos de superfície linguística relacionados ao tipo dissertativo, como: verbos no tempo presente ou no pretérito perfeito, frases declarativas, articuladores discursivos, discurso na primeira pessoa, marcadores de estruturação, organizadores estruturais e temporais, marcas de dêiticos.
FUNÇÃO SOCIOCOMUNICATIVA	Promover a interação entre expositores e audiência por meio da apresentação oral de textos produzidos durante o trabalho de leitura e pesquisa do tema em estudo. Explicar, informar ou levar a audiência a refletir sobre determinado conteúdo temático.
	Gênero bastante utilizado no ambiente escolar, sobretudo em atividades de apresentação de seminário, ou em eventos acadêmicos, tais como em congressos, workshops, palestras, simpósios. Mas também pode ser encontrado em outras esferas de utilização da língua, tais

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	como em igrejas (missas), empresas (treinamento de pessoal), programas de televisão (documentários, programas de auditório), a depender do ambiente sociodiscursivo onde tal gênero for utilizado e da atividade por meio da qual ele se configurará.
-----------------------	---

Fonte: GOULART, (2005, p. 261-262)

Quanto às orientações de documentos oficiais para o trabalho com os gêneros orais, tomamos como referência a BNCC, que retoma e reforça o que já apontavam os PCN para o tratamento dos gêneros orais formais na escola. No item 3.2 deste trabalho, estão destacadas as orientações desses documentos que consideramos para a construção do modelo didático do gênero exposição oral.

Já, para conhecer os alunos, suas capacidades de linguagem, foram essenciais os encontros com a professora colaboradora, que trazia informações sobre eles, suas características, suas necessidades e possibilidades de aprendizagens.

Em síntese, reunimos todas essas informações para a construção do modelo didático do gênero, antes de dar início ao desenvolvimento da SD propriamente dita, cujas etapas são descritas e analisadas nos itens subsequentes.

5.2 A apresentação da situação

Nesta etapa a professora colaboradora iniciou a aula com uma discussão informando aos alunos que participariam de uma pesquisa de mestrado. Comentou que muitas pessoas ao chegarem à universidade apresentam bastante dificuldade no momento em que necessitam se expressar em situações públicas formais, então, eles iriam ser protagonistas de uma SD a fim de desenvolverem suas capacidades de linguagem oral.

Na apresentação da situação de comunicação, a professora colaboradora iniciou uma sondagem com a sala com o objetivo de ativar e levantar conhecimentos prévios a respeito do gênero exposição oral. Os trechos a seguir evidenciam como se deu a interação da professora com os alunos, nesse momento, com o objetivo de envolver os alunos na elaboração de uma situação comunicativa real.

Professora colaboradora: *Falar é uma das habilidades que faz parte das competências da língua portuguesa. Nem sempre a gente trabalha na escola atividades que desenvolvem a fala, a oralidade. Então, esse é o elemento da*

aula de hoje. Assim, para colaborarmos com a pesquisa da professora, gostaria de saber que tipo de texto podemos trabalhar em sala, texto falado e não escrito.

Aluno 1: *fantasia.*

Professora colaboradora: *fantasia? Hum, tá! Vou anotar na lousa.*

Aluno 2: *biografia*

Professora colaboradora: *biografia é um texto escrito. O que mais, pessoal?*

Aluno 3: *Geralmente quando vamos apresentar ...*

Professora colaboradora: *Ahhh, então tem um tipo de texto que é a apresentação. Deixa eu anotar aqui. E aí? Mais alguma ideia? Que tipo de texto é falado? Quero algo só produzido na fala.*

Aluno 4: *Conversa.*

Professora colaboradora: *Conversa pode ser um*

Aluno 5: *Diálogo.*

Professora colaboradora: *De De ...*

Alunos: *Debate.*

Professora colaboradora: *O que mais?*

Aluno 6: *Teatro.*

Professora colaboradora : *Isso! Teatro também é um texto falado. Bom, levantamos alguns tipos. Existem vários textos falados, não são tão comuns, nem tão numerosos quanto os textos escritos. Dentre o que vocês levantaram, disseram teatro, para produzir um teatro é preciso pensar em quê?*

Aluno 3: *Figurino e cenário.*

Aluno 5: *texto.*

Aluno 7: *roteiro.*

Professora colaboradora: *Então pessoal, isso demanda um tempo maior e a pesquisadora não tem esse tempo, então vamos pensar em outra coisa. O que pode ser?*

Aluno 4: *Debate.*

Aluno 2: *Apresentação.*

Professora colaboradora: *Debate? Apresentação? No debate as ideias tem que vir na hora e na apresentação vocês deverão pesquisar um tema. O que acham?*

Alunos: *Apresentação.*

Professora colaboradora: *Apresentação. Tá! Vamos falar em exposição oral.*

Em seguida houve uma discussão para selecionar os espectadores, ou seja, quem seria o auditório, o público alvo da exposição. Os alunos inicialmente pensaram em se apresentar para os professores, coordenação, depois para os pais e por fim, também em consenso, decidiram que a plateia seria os alunos do 6º ano. As falas a seguir evidenciam essa discussão.

Professora colaboradora: *Lembram quando trabalhamos as fábulas e as crônicas? Precisava ter um público alvo, mandar o texto para alguém, Agora vocês farão uma apresentação e também precisa ser para alguém e não só para mim e a pesquisadora. Então, pra quem vocês querem apresentar?*

Aluno 3: *Pra sala.*

Aluno 1: *Para os professores e pais.*

(Aqui os alunos ficaram alvoroçados e a professora precisou contê-los).

Professora colaboradora: *pra essa sala? Não seria melhor para uma sala fora a de vocês?*

Aluno 6: *Sexto ano.*

Alunos: *Isso, sexto professora.*

Professora colaboradora: *Sabia que vocês escolheriam o sexto!*

Logo após a professora escolheu 6 alunos e os chamou à frente da sala, os quais foram escolhendo colegas para comporem os grupos. Foram formados, então, 6 grupos, entre 5 e 6 participantes cada, como ilustra a fala da professora a seguir.

Professora colaboradora: *Para formar os grupos eu sempre faço uma interferência, para não ter grupo que trabalha sério e outro que não faz nada. Então, podemos manter os seis líderes e cada um vai escolhendo os integrantes. Aí teremos os seis grupos formados. Ok?*

Alunos: *Sim!*

Posteriormente, a professora abriu espaço para que os grupos sugerissem os temas que gostariam de expor aos alunos do 6º ano. Várias opções foram lançadas, todas voltadas à conscientização dos alunos da série anterior. Foram escolhidos, pelos próprios alunos, seis temas, um por grupo, a saber: Bullying, O uso da tecnologia, Racismo, A importância dos exercícios físicos, Reciclagem e Convivência.

Os trechos a seguir correspondem a esse momento. Vejamos como a professora e os alunos conduziram essas escolhas.

Professora colaboradora: *Prestem atenção aqui, o sexto ano já está até acostumado com vocês apresentando coisas para eles, porque as fábulas vocês escreveram para eles, lembram? Quando vocês estavam no 6º ano e eles no 5º ano.*

Professora colaboradora: *Então, vocês irão apresentar pra eles um texto falado, oral, se é falado não é lido, então não adianta ter papel para ler. Mas tem que ter algum objetivo, lembram das fábulas? Não tinha uns valores que vocês passaram para eles? Agora também vocês devem ensinar alguma coisa para eles. Enfim, vamos levantar uns temas para apresentarmos para eles.*

Aluno 7: *Bullying*

Professora colaboradora: *Legal, bullying.*

(Sala bateu palmas).

Professora colaboradora: *Certo! Mas não podemos falar só de bullying para o sexto ano, precisamos pensar em mais temas. Vamos lá, o que sugerem?*

Aluno 8: *Racismo.*

Professora colaboradora: *Racismo? pode ser. Vou anotar. O que mais?*

Aluno 9: *Convivência entre as pessoas.*

Professora colaboradora: *Importante conscientizar os alunos do sexto ano quanto a isso, tanto aqui na escola como fora. Outro tema?*

Aluno 6: *Reciclagem, pensar no meio ambiente.*

Professora colaboradora: *Interessante. Ensinar a forma correta dos descartes, até aqui na escola mesmo. Mais um tema, gente.*

Aluno 5: *Exercícios físicos, professora.*

Professora colaboradora: *Levantar as importâncias dos exercícios físicos para a nossa saúde e bem-estar. Falta um pessoal.*

Aluno 10: *Prô, pode ser tecnologia?*

Professora colaboradora: *Claro! Tema bem atual, dá para abordar vários assuntos.*

Aluno 11: *como eles são mais novos, muitas coisas eles não sabem e podem ser prejudicados.*

Professora colaboradora: *Isso mesmo! Bom, agora que já temos os temas vamos para a formação dos grupos e sorteio dos temas para cada grupo. Assim fica justo. E, para a próxima aula, que é na terça, cada grupo virá aqui na frente apresentar algo sobre o tema.*

Em seguida, a professora solicitou aos grupos que organizassem uma exposição oral relativa ao tema, para a semana seguinte, da forma como cada grupo pensasse que seria essa exposição. Intencionalmente, para seguir os propósitos da SD, os alunos não receberam nenhuma instrução para prepararem suas apresentações, ou seja, trabalharam mobilizando apenas seus conhecimentos prévios do que seria uma exposição oral dos temas escolhidos, para o público alvo estabelecido por eles (a turma do 6º ano).

Em síntese, nessa primeira etapa, foi construída com os alunos a consigna”, definida por Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 67), “como um gênero por meio do qual se instrui o aluno para a realização da(s) atividade(s)”. Aparício e Silva (2018, p. 18) ressaltam que a consigna, “formulação clara das instruções aos alunos para a produção, é a chave que ajuda o professor na melhor compreensão dos textos dos alunos”. Dessa forma, os autores citados acima afirmam:

Compreender a situação escolar em que se encontra o aluno é fundamental para analisar sua produção. Qual é a tarefa proposta pelo professor? Trata-se de uma produção completa ou parcial? De uma primeira tentativa? De um rascunho ou de uma produção revisada e corrigida? Em que projeto de escrita ou de aprendizagem escolar o aluno foi posto? Quais as atividades preliminares realizadas? Qual é a forma de trabalho proposta (individual, coletiva, em pequenos grupos, etc.) Quais são os suportes para o trabalho? Quais são os suportes dados pelo professor? (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO 2010, P. 55-56)

Na semana seguinte, conforme combinado, os grupos apresentaram a primeira produção da exposição oral. Vale ressaltar aqui que, para a análise, consideramos os dados de dois grupos representativos do conjunto, os quais denominamos de grupo 1, com a exposição oral do tema “A importância dos exercícios físicos” e o grupo 2 com o tema “O uso da tecnologia”.

5.3 A produção inicial

Por meio da primeira produção, foi possível fazer uma avaliação diagnóstica, a partir da qual foram levantados os conhecimentos e as dificuldades dos alunos, para

que pudéssemos planejar as atividades a serem desenvolvidas nos módulos da SD do gênero exposição oral.

Para realizarmos a análise das produções orais, elaboramos a grade de análise, com base nas características do gênero exposição oral (Apêndice A), com base nas características do gênero e na situação comunicativa proposta aos alunos. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 61), a grade de análise das produções é confeccionada “na perspectiva de realizar a avaliação didática dos erros encontrados nas produções dos aprendizes”. Ainda, segundo os mesmos autores,

ela pode ser considerada como uma avaliação formativa situada antes do ensino. O professor encontra os meios para conhecer mais profundamente as capacidades e as deficiências do aprendiz para guiar seu ensino de uma forma melhor (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010 p. 61).

Com base nos elementos da grade, foi notório na análise da primeira produção dos dois grupos, que quase todos os alunos apresentaram dificuldades na organização da exposição oral. Conforme é possível observar nos quadros a seguir, em que, para melhor visualização, desmembramos os itens da grade: contexto de produção, conteúdos temáticos, estrutura composicional da exposição, mecanismos de textualização, aspectos não linguísticos (meios paralinguísticos e meios cinésicos).

Quadro 6 - Contexto de produção

Itens para a análise da exposição oral	Análise da primeira produção
a) O local de produção foi adequado à exposição?	O local da primeira produção foi a própria sala de aula, tendo os colegas da turma como audiência. Embora não tenha sido o verdadeiro local da situação comunicativa proposta, este foi adequado para os alunos terem uma noção do papel de enunciadores a um público receptor.
b) Os alunos do 7ºano alcançaram os objetivos relativos à exposição?	Quase todos os alunos apresentaram dificuldades para atingir os objetivos da exposição oral. Ex.: leitura do conteúdo com cópia em mãos; os temas foram explorados de forma superficial; houve pouco entrosamento entre os membros do grupo; os alunos não evidenciaram domínio de conteúdo.

c) Os expositores consideraram o público alvo da exposição (a audiência)?	Os grupos apresentaram-se sem levar em consideração a plateia. Muitos, ao falar, olhavam apenas para o chão.
d) A exposição foi produzida de forma e linguagem adequadas aos destinatários?	As trocas de fala entre os colegas ocorreram de forma bastante grosseira/informal; Carregada de gírias e, em algumas ocasiões, palavrões; vozes quase inaudíveis; não utilizaram suportes visuais, como cartazes, slides, entre outros.

Quadro 7 - Conteúdos temáticos

Itens para a análise da exposição oral	Análise da primeira produção
a) De que forma os temas foram selecionados?	Os temas foram selecionados em sala por intermédio da professora colaboradora, a qual abriu espaço para os alunos darem sugestões. Temas amplos, que circulam na escola e são ligados ao conjunto de conhecimentos dos alunos.
b) As informações sobre o tema da apresentação são relevantes e adequadas ao público alvo?	A professora colaboradora enfatizou aos alunos que eles deveriam pensar em temas que fossem reflexivos aos alunos do ano anterior, ou seja, que os conscientizasse sobre algum assunto. São temas que, de fato, podem ser de interesse do público-alvo, contudo, as informações selecionadas sobre os temas foram muito superficiais, não evidenciando a relevância para os ouvintes.
c) A forma de organização das informações, na exposição oral, está adequada? Houve hierarquização das ideias?	Os alunos não se preocuparam em organizar as ideias para a exposição, e, assim, não hierarquizaram as informações.
d) A apresentação possui desenvolvimento adequado das ideias?	Houve interrupção do conteúdo, fazendo com que muitas informações ficassem incompletas e soltas, dificultando o entendimento pela audiência. Inserção de tópicos que não se completavam, ocasionando um fluxo de informações desencontradas.
e) Houve decomposição e recomposição do acervo de informações de forma processual e contínua?	Os grupos apresentaram um conteúdo quase que literalmente copiado de apenas uma fonte,

	sem evidências de um trabalho de decomposição e recomposição de um acervo de informações.
f) As fontes consultadas para pesquisa foram fidedignas e de diferentes suportes e linguagens, como vídeos, textos de jornal, internet, entrevistas, gráficos e etc.	Os alunos não consultaram várias fontes para realizar as informações

Quadro 8 - Estrutura composicional da exposição

Itens para a análise da exposição oral	Análise da primeira produção
a) Houve abertura da exposição?	Os alunos não se apresentaram, nem realizaram saudação ao auditório, anunciaram o tema de forma bastante tímida. De fato, não assumiram o papel de expositores, nem criaram uma interação com seus colegas, que assumiam o papel de auditório.
b) A introdução ao tema foi elaborada de forma a instigar o ouvinte?	A introdução ao tema foi realizada, por ambos os grupos, de forma bem simples: “O tema do nosso trabalho é ...” Os apresentadores não anunciaram os temas de modo a justificar sua relevância.
c) A progressão do roteiro temático foi desenvolvida de forma satisfatória?	Não houve progressão do roteiro pelo fato dos grupos não terem elaborado um roteiro. Separam o conteúdo em partes e cada integrante do grupo falou ou leu sua parte.
d) A fase de recapitulação e síntese apresentou-se adequadamente?	Os alunos dividiram o conteúdo de suas apresentações e cada um falava ou lia sua parte, sem fazer retomada de tópicos já mencionados. Portanto, não houve, na produção inicial, a fase em que o expositor sumariza o conjunto de conteúdos expostos.
e) Houve encerramento da exposição?	Não foi anunciado o final da exposição, não houve agradecimentos ao auditório, nem se havia perguntas a serem feitas.
f) Foram utilizados recursos variados para a exposição (imagens, vídeos, cartazes, slides, etc.)	Os alunos apenas falaram (leram) e não se utilizaram de outros recursos, como cartazes, slides, entre outros.
g) Houve autonomia dos expositores, na apresentação, e não apenas leitura?	A maioria dos alunos fez leitura, com cópia em mãos. Poucos dominaram o conteúdo e o

	desenvolveram a com mínima autonomia e desenvoltura.
h) Houve antecipação das dificuldades de compreensão dos ouvintes e uso da reformulação na forma de paráfrase ou de definição?	Foi muito pequena a participação do auditório. Porém, nos poucos momentos que surgiram dúvidas por parte da audiência, os expositores tentaram reformular a explicação.

Quadro 9 - Mecanismos de textualização

Itens para a análise da exposição oral	Análise da primeira produção
a) Os alunos utilizaram mecanismos conversacionais formais adequados ao gênero? Quais? De que tipo?	Os alunos não fizeram uso, por exemplo, de organizadores temporais de caráter mais formal: “agora” vamos falar de...; “nesse sentido”, ...; “depois” ...; “em seguida”...; “primeiramente”... Introdução de exemplos: “por exemplo”; “para exemplificar”... Reformulações: “isto é”; “ou seja”; “quer dizer”...
b) Notou-se, na exposição, características do texto falado, como os vícios de fala (não adequados)?	Os alunos utilizaram marcadores conversacionais característicos de textos falados informais, tais como: “bom”, “tipo assim”, “ai”, “da!”; além disso foram sinalizadas ocorrências que indicam hesitação, como “né” e “tá”, traços do processo de produção de fala em contextos informais do cotidiano.
c) Foram utilizadas, pelos expositores, formas linguísticas adequadas ao se dirigirem aos ouvintes?	Os grupos, ao se apresentarem, não levaram em consideração a audiência. Logo, não foi uma preocupação concreta se utilizarem de marcas linguísticas ao se direcionarem à plateia.
d) Presença de coesão durante a exposição?	Não houve coesão temática, os alunos não diferenciaram informações principais das secundárias, não houve sinalização que anunciasse a conclusão, como “portanto”, “enfim”, etc., não houve reformulações para elementos complexos.
e) Como ocorreu o mecanismo de interação dos expositores com a plateia?	Houve pouco entrosamento dos expositores com o auditório. Não foi aberto espaço para os questionamentos da plateia.

Quadro 10 - Aspectos não linguísticos: meios paralinguísticos

Itens para a análise da exposição oral	Análise da primeira produção
---	-------------------------------------

a) A voz dos expositores é audível?	O tom de voz dos alunos era praticamente inaudível e não apresentaram firmeza ao se exporem, pelo contrário, mostraram-se bastante desconfortáveis.
b) Os expositores apresentam pausas, respiração e elocução?	Não houve um monitoramento das falas e essas particularidades importantes não foram trazidas para a exposição, prejudicando a clareza e coerência do conteúdo como um todo.
c) O ritmo da apresentação é adequado?	O ritmo estava acelerado, dificultando o entendimento do auditório, visto que as falas estavam sem espaçamento, justamente pelo fato dos alunos estarem lendo ou com o texto decorado, tornando o conteúdo bem artificial.

Quadro 11 - Aspectos não linguísticos: meios cinésicos

Itens para a análise da exposição oral	Análise da primeira produção
a) Alunos apresentam postura e movimentos condizentes ao realizarem a exposição?	Os recursos não verbais estavam ausentes, por exemplo: os alunos não possuíam postura corporal ereta, não havia movimentação dos braços e cabeça de forma a enfatizar o que estava sendo enunciado. Uma aluna chegou a cobrir o rosto com as mãos (figura 4).
b) Utilizam gestos, troca de olhares e expressões faciais conjuntamente à fala, para estabelecer a interação entre os expositores no grupo e entre os expositores e os ouvintes?	Os alunos não gesticulavam, tampouco se utilizavam de expressões faciais, também não se notava direcionamento de olhar para o auditório, ou seja, praticamente não houve interação, comprometendo a progressão das informações que estavam sendo compartilhadas com a plateia.
c) Como os locutores se posicionam fisicamente no momento da exposição?	Os alunos se colocaram um ao lado do outro, encostados à lousa, praticamente imóveis, não se colocavam em destaque no momento de falar. Ou seja, não houve domínio de palco (figura 4).
d) Como realizam a alternância de falas?	As trocas de falas não ocorriam de maneira natural. Alguns alunos necessitavam ser avisados que seriam o próximo a falar, o que demonstrava não estarem engajados na exposição, chegando até a contestarem o momento da fala.

Diante disso, consoante Dolz, Gagnon e Decândio (2010 p.61), a grade com seus respectivos critérios é organizada com o intuito de produzir a avaliação didática dos problemas encontrados nas produções dos alunos, permitindo que “seja possível criar os eixos de trabalho complementares, levando-se em conta os objetivos de aprendizagem”.

Vejamos algumas imagens que evidenciam alguns aspectos levantados na primeira produção.

Figura 3³ - Produção inicial do grupo 1, tema: “A importância dos exercícios físicos”



Fonte: arquivo da professora pesquisadora.

No momento da primeira produção o grupo 1 apresentou-se bastante desorganizado, sem atender aos requisitos do gênero exposição oral constantes na grade de análise apresentada. Nota-se claramente atos inapropriados à circunstância de comunicação.

Figura 4 - Produção inicial do grupo 2, tema: “O uso da tecnologia”



Fonte: arquivo da professora pesquisadora.

³ Para a publicação das fotos, temos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos pais ou responsáveis de todos os alunos que participaram da SD.

Da mesma forma que o grupo 1, o grupo 2 também deixou de contemplar a maioria dos itens presentes na grade de análise. A imagem evidencia a postura inadequada dos alunos no momento da apresentação, como cobrir o rosto, cruzar os braços, leitura em papel e espremer as mãos.

Enfim, conforme o esperado, os grupos se apresentaram de forma bastante desorganizada e podemos dizer que não contemplaram a finalidade, ou seja, envolver os ouvintes e levá-los à reflexão acerca dos assuntos expostos.

Em síntese, a análise das produções iniciais evidenciou que os alunos têm muito pouco conhecimento sobre o que se espera na produção de um gênero oral formal, como a exposição oral. Tal resultado confirma as nossas reflexões iniciais de que a escola não tem trabalhado com esses gêneros, mas, por outro lado, foi essencial para a confecção dos módulos da SD, os quais serão detalhados a seguir.

5.4 Módulos

Partindo do resultado da análise das produções iniciais dos alunos, foi iniciado o processo de planejamento e desenvolvimento dos módulos, etapa considerada bastante complexa visto que devem ser levadas em conta as dificuldades apresentadas pelos alunos. Diante disso, foi necessário elaborar atividades que trabalhassem problemas de níveis diversos e que auxiliassem os alunos a refletirem acerca das particularidades da situação de produção e também dos diferentes aspectos pertencentes ao gênero.

Assim sendo, a construção das atividades realizadas em cada módulo foi estruturada, levando-se em consideração as capacidades reais dos alunos e a adequação dos conteúdos, com o apoio da revisão de literatura em relação ao gênero exposição oral. Sempre com a preocupação de abranger diversos objetivos e níveis de problemas levantados nas produções iniciais dos alunos.

Em síntese, os módulos foram compostos por várias atividades e exercícios, os quais permitiram aos alunos conhecerem os dispositivos necessários ao domínio do gênero “exposição oral”, possibilitando avanços em relação aos problemas analisados nas produções iniciais.

A seguir serão explicadas, detalhadamente, as tarefas trabalhadas em cada um dos 6 módulos que compuseram a SD, desenvolvidos em 22 aulas de 50 minutos cada.

5.4.1 Módulo 1

O módulo 1 foi realizado em duas aulas e os grupos trabalharam a decomposição do acervo de informações. Isso aconteceu da seguinte maneira: em aula anterior cada grupo havia recebido 3 textos, relativos aos temas da exposição, retirados de suportes diferentes, ou seja, internet, jornal e blog. (Anexos A, B, C, D, E e F).

Nessa etapa, os alunos, em seus grupos, trabalharam, inicialmente, as habilidades relativas à leitura dos textos, e a professora colaboradora, por meio de mediação, orientou que os alunos confrontassem os textos que tinham em mãos a fim de que fizessem a seleção das informações contidas no acervo.

Ao selecionar informações do acervo, os grupos buscaram identificar dados mais recorrentes, assim como relações de pertinência ou continência entre as informações. Segundo Gomes-Santos (2012, p. 64), neste momento da seleção, os grupos poderão “estabelecer graus de importância desses conteúdos, conforme sua frequência nos textos” e também ter ciência se o “conjunto de conteúdos selecionados é suficiente para a abordagem que pretendem fazer do tema ou se precisarão recorrer a outros textos para complementar essa abordagem”.

De acordo com o mesmo autor, a seleção das informações sobre o tema da exposição não se restringe apenas à extração de conteúdos desse acervo, e sim trata-se de uma decisão guiada pelos objetivos do expositor, ou seja, “os conteúdos são formulados com base naquilo que o expositor pretende enfatizar do tema que pretende expor” (GOMES-SANTOS, 2012, p. 64).

Cada grupo, após realizar as leituras dos textos que havia recebido, trabalhou no sentido de localizar as informações mais relevantes apresentadas para, em seguida, elaborar um novo texto com as informações selecionadas, procurando organizá-las e sequenciá-las. Após essa atividade, os grupos, entre si, realizaram a troca dos novos textos a fim de perceberem se o material produzido havia sido bem elaborado, dotado de clareza, coesão e coerência.

Diante do que foi desenvolvido nesse módulo, concluímos que a seleção de informações não se trata de uma atividade simples, por isso necessita ser mediada pelo professor, o que também contribui para a orientação do grupo no planejamento da exposição.

5.4.2 Módulo 2

O módulo 2 foi elaborado em duas aulas e os grupos, sempre assistidos pela professora colaboradora, foram orientados a trabalhar a recomposição das informações que foram decompostas do acervo.

Conforme Gomes-Santos (2012, p.70) não basta apenas identificar e selecionar os conteúdos do acervo, faz-se necessário dar-lhes um tratamento novo, “uma configuração diferente daquela que aparece nos textos do acervo”.

Assim sendo, posteriormente à seleção das informações do acervo ocorre a ação de resumir ou sumarizar esses conteúdos escolhidos. Momento em que os alunos se questionam “o que fazer diante do conjunto de informações selecionadas?, como dar-lhes uma versão mais sintética e mais próxima daquilo que se intenciona expor efetivamente?” (Gomes-Santos, 2012, p. 70).

De acordo com as professoras Anna Rachel Machado, Eliane Lousada e Lília Santos Abreu-Tardelli,

sumarizamos de forma diferente, conforme o tipo de destinatário, de acordo com o que julgamos que ele deve conhecer sobre o objeto sumarizado e de acordo com o que julgamos ser o objetivo desse destinatário (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004, p.31)

Portanto, a recomposição recai sobre partes do texto com extensões variadas e se configura na síntese ou redução dessas partes, também é possível perceber uma outra ação que é a adaptação, “pela qual uma nova porção do texto é condensada em uma nova estrutura sintática” (Gomes-Santos, 2012, p.73).

Consequentemente, nota-se que dentro da atividade de recomposição dos conteúdos, a tarefa de sumarizar é de fato bastante relevante para o planejamento da exposição, visto que é o momento em que o aluno irá demonstrar a forma que interpretou as informações do acervo e, além disso, pode ser considerada como um dispositivo em que o aluno poderá utilizar em várias outras atividades escolares que se voltem ao manuseio de textos.

Em aula anterior os grupos haviam trabalhado a seleção do acervo de informações relativas a seus temas, como descrito no módulo 1. Já, no módulo 2, os grupos se envolveram com a tarefa de recompor o material que havia sido selecionado anteriormente. A professora colaboradora pediu que, baseados no material selecionado, produzissem um novo texto, ou seja, era o momento de recompor as informações de modo a estruturá-las, elaborando um texto coeso e coerente. Verificamos que foi uma atividade essencial e bastante significativa como suporte à

exposição oral, visto que auxiliou os alunos na construção do roteiro que foi produzido e também descrito aqui, um pouco mais adiante, no módulo 5.

Figura 5 – Decomposição e recomposição do acervo de informações



Fonte: arquivo da professora pesquisadora

Nota-se que os alunos estavam bastante envolvidos e participaram ativamente da atividade proposta, tornando-se investigadores do acervo de informações sobre o assunto que iriam expor, exercitando, assim, habilidades relativas à leitura, tais como entendimento e interpretação textual.

5.4.3 Módulo 3

As atividades trabalhadas no módulo 3 tiveram como foco aspectos relacionados a outras semioses, considerando dimensões corporais, cinésicas, paralinguísticas e prosódicas. Assim, os alunos participaram de uma oficina e realizaram atividades relativas à desinibição, correção de postura ao se apresentar, impositação da fala, destravamento da timidez, entre outros. A esse respeito, Dolz, Schneuwly e Haller (2004), afirmam que:

a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos, vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004 p.160).

Diversas vezes, conforme coloca Gomes-Santos (2012), aquilo que se pretende explicar como inibição ou timidez de muitos alunos que se sentem desconfortáveis ao falar em público pode estar relacionado à complexidade que a fala

assume no momento da exposição oral, visto que a natureza multissemiótica da elocução do expositor exige a combinação de diferentes capacidades e habilidades.

Nas atividades deste módulo contamos com a participação de um profissional da área da neurolinguística, William Borghetti⁴, o qual envolveu praticamente todos os alunos da sala em sua oficina. Ele iniciou o processo chamando um aluno voluntário à frente da sala e pediu que se apresentasse de forma natural, sem qualquer intervenção, a fim de observar o seu nível de oratória. Em seguida, iniciou uma análise padrão, utilizada por William, relacionada a pessoas que tem medo de falar em público. Na grande maioria das vezes, de acordo com essa análise, essas pessoas apresentam três características: a primeira é não se movimentar, a segunda é não encarar a plateia, a visão se volta para o chão ou qualquer objeto da sala, e isso ocorre pela insegurança de não se achar capaz de expor uma ideia com clareza. A terceira característica, também muito comum, é a gesticulação deficiente. Mãos no bolso, segurando algum objeto ou mesmo espremendo-as são indícios de insegurança e desconforto com a situação. Ao analisar esses três pontos estratégicos, William elaborou ferramentas adequadas e as aplicou em tempo real, e os resultados, além de surpreendentes, foram imediatos.

De acordo com Gomes-Santos (2012), a realização da exposição por meio da fala do emissor adentra um campo em se misturam diferentes semioses e se alternam diversos recursos semióticos, entre os quais “qualidade da voz, recursos prosódicos (velocidade e ritmo da fala, pausa, entonação, risos, etc.) e recursos cinésicos (gestualidade, expressividade facial e corporal) (GOMES-SANTOS, 2012, p. 120).

Após analisar a performance dos alunos, o passo seguinte de William foi orientar e apresentar ferramentas para trabalhar cada uma das características citadas acima. A primeira intervenção foi em relação ao movimento, pediu-se que o aluno andasse de um lado ao outro, com o tronco levemente curvado indo em direção à plateia, notou-se resultado imediato.

Outra ferramenta aplicada, também eficaz, foi pedir para que o aluno alinhasse a velocidade dos passos à fala, levando os espectadores a acompanharem o assunto.

⁴ William Borghetti é especialista no “medo de falar em público”, licenciado internacionalmente como Master Practitioner em Programação Neurolinguística pela Sociedade Internacional de PNL.

Figura 6⁴: trabalho de William com a aluna voluntária



Fonte: arquivo da professora pesquisadora.⁵

Nesta imagem, percebemos a intervenção de modo que a aluna consiga ter domínio de palco no momento de sua fala e se aproprie também dos recursos cinésicos ao se apresentar, já que, como observado na análise da primeira produção, tratava-se de um recurso praticamente ausente.

Na sequência, foram desenvolvidas com os alunos atividades relacionadas à visão, pois em uma exposição oral encarar o auditório é primordial. O “olho no olho” transmite credibilidade à plateia, e como constatado na primeira produção, muitos alunos ao se exporem não encaravam os ouvintes, chegando até a olhar para o chão no momento de sua fala. Por isso, o objetivo dessa atividade foi quebrar conceitos antigos como o fato de mirar um determinado objeto do local ou até mesmo olhar para o horizonte, situação que não cria nenhuma conexão com o público.

A orientação para este momento foi manter visão direta com pessoas dispostas em pontos estratégicos da sala. O critério utilizado nesta escolha foi encontrar espectadores que se mostravam receptivos ao assunto, concordando com ele ao movimentar sua cabeça em sinal de “sim”, ou seja, pessoas com feição leve ao acompanhar o assunto. Conforme o orador ganhava segurança ao se expor, mais pessoas lhe pareciam simpáticas no auditório, e assim a plateia era envolvida no assunto.

Por fim, foi trabalhada a gesticulação. Aqui a intervenção foi simples: apenas deixar um dos braços relaxado, paralelo ao tronco. Dessa forma, o outro braço fica

⁵ William Borghetti assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando o uso de sua imagem.

livre para gesticular, evitando o encontro das mãos, espremendo-as, ou mesmo levando-as ao bolso.

Figura 7 - Intervenção trabalhando recursos cinésicos



Fonte: arquivo da professora pesquisadora.

Nessa imagem verifica-se o aluno sendo corrigido e orientado a utilizar gestos juntamente à fala, a fim de trazer à exposição recursos cinésicos, ausentes até então, conforme citado na análise da primeira produção.

Após essas intervenções, o aluno voluntário repetiu a sua apresentação, procurando colocar em prática todas as técnicas que foram trabalhadas e o resultado foi surpreendente, houve melhora em todos os aspectos antes não observados nas exposições dos grupos.

Nota-se que essa intervenção foi fundamental no percurso da SD, pois essas ferramentas trabalhadas não agem separadamente na produção oral, ou seja, mantêm relações de interdependência e, inclusive, os alunos não absorvem essas técnicas sozinhos. É necessário capacitá-los a fim de que esses recursos sejam manejados pelo falante.

Em síntese, observamos que houve real engajamento do auditório e também uma melhor compreensão do conteúdo da mensagem. Assim sendo, todos os alunos que se dispuseram a participar da oficina (apenas 04 alunos se negaram a realizar as atividades) tiveram a oportunidade de vivenciar novas experiências de se apresentar em público, ampliando as formas de se comunicar.

Em suma, vale ressaltar aqui que houve adesão de 95% da sala, fazendo com que esta pesquisadora e a professora colaboradora ficássemos surpresas e bastante contentes com os resultados alcançados, pelo fato de notarmos claramente a

participação e evolução dos alunos, principalmente de alguns que são muito tímidos e introvertidos, enxergando a exposição oral como um grande entrave.

5.4.4 Módulo 4

No módulo 4, o objetivo principal foi trabalhar a leitura de gêneros que envolvem a percepção de outras semioses, ou seja, articulam linguagem verbal e não verbal, com foco nos aspectos visuais dos textos, como charges e infográficos. A princípio, os grupos foram orientados pela professora colaboradora a pesquisarem na internet materiais referentes aos temas que estavam desenvolvendo na SD. Como já haviam trabalhado a decomposição e a recomposição do acervo de informações, os alunos elaboraram essa atividade com mais desenvoltura e domínio.

Dessa vez os próprios alunos pesquisaram, selecionaram os conteúdos e levaram para serem discutidos em sala de aula. Os alunos, em seus grupos, analisaram, confrontaram os materiais, selecionaram as informações mais significativas, planejaram e produziram um conteúdo, e posteriormente, sempre mediados pela professora colaboradora, iniciaram um debate em que todos os grupos expuseram sua pesquisa e puderam compartilhar ideias sobre os assuntos abordados. Para o debate, a professora colaboradora pediu que os alunos formassem uma roda a fim de conversarem a respeito de suas produções. Cada grupo apresentou os materiais que havia selecionado e expôs uma justificativa para sua produção. Como se pode verificar abaixo,

Figura 8 - Debate realizado pelo grupo 1



Fonte: arquivo da professora pesquisadora.

Nesse momento, os alunos, sempre mediados pela professora colaboradora, realizaram o debate, trocando ideias e compartilhando informações a respeito dos temas trabalhados. Foi uma ocasião bastante enriquecedora em que houve grande integração dos grupos.

Interessante destacar a grande motivação da professora colaboradora, a qual demonstrou bastante engajamento no planejamento e desenvolvimento das atividades e na condução do debate realizado.

Figura 9 - debate realizado pelo grupo 2



Fonte: arquivo da professora pesquisadora.

Nessa foto os alunos do grupo 2 realizavam o debate após terem pesquisado, decomposto e em seguida recomposto o acervo de informações que se tratava de charges e infográficos. Tarefa que evidenciou contribuições em relação às capacidades de linguagem oral dos alunos visto que necessitaram expor suas ideias à sala e também compartilharem os conhecimentos adquiridos.

Por fim, esse módulo teve por objetivo, de acordo com a análise das primeiras produções, trabalhar mais uma vez a decomposição e recomposição de informações, mas agora baseado em um acervo de textos multissemióticos, no caso os materiais

utilizados foram charges e infográficos, já que esse encontro de diversas textualidades, também caracteriza uma forma de apropriação de conhecimento.

Com isso, os grupos puderam apresentar um conteúdo melhor elaborado ao auditório, ou seja, aos alunos do 6º ano, a fim de lhes permitir a reflexão e conscientizá-los a respeito dos temas trabalhados.

5.4.5 Módulo 5

No módulo 5, os grupos se envolveram em planejar e elaborar uma parte bastante significativa da exposição oral: o roteiro. Conforme Gomes-Santos (2012, p. 75), roteirizar tem o objetivo de “reagrupar o conjunto de informações selecionadas e sumarizadas, dispondo-as em um esquema que servirá de guia para o momento da exposição”.

Ao elaborar o roteiro da exposição, o expositor poderá proceder de duas formas:

- I. hierarquizar as informações conforme seu nível de abrangência, estabelecendo, por exemplo, relações de subordinação entre informações principais e informações secundárias;
- II. distribuir as informações na ordem que pretende apresentá-las ao auditório (GOMES-SANTOS, 2012, p.75).

Com a progressão da aprendizagem da exposição, segundo Gomes-Santos (2012), o aluno vai internalizando métodos cada vez mais eficientes de formular o roteiro da exposição e conseqüentemente, tendo maior domínio em relação à elaboração dessa tarefa.

Previamente, planejamos um modelo de roteiro e apresentamos aos alunos, em que foi aberta a possibilidade dos grupos acrescentarem dados ou modificarem algo.

O modelo foi composto da seguinte forma, conforme quadro a seguir:

Quadro 12 - Planejamento do roteiro

ROTEIRO
1-Tema
2- Local
3- Data/Duração
4- Público
5- Objetivo
6- Assunto
7- Sequência:

a) Apresentação do grupo
b) Por que escolheram o tema
c) Descrição do assunto
8- Recursos: slides, cartazes, etc.
9- Conclusão do tema
10- Interação com o auditório
11- Despedida/agradecimentos

Fonte: arquivo da professora pesquisadora.

O primeiro item do roteiro é o tema, ou seja, o assunto que será apresentado pelo grupo, o qual já havia sido decidido, conjuntamente, conforme descrito na apresentação da situação de comunicação. O segundo é o local, as exposições ocorreriam em uma sala, próxima ao pátio da escola, a data foi previamente definida e as apresentações teriam duração de aproximadamente 10 minutos por grupo. O público definido como auditório foi o 6º ano, também definido anteriormente. Em seguida, o objetivo, ou seja, quais as pretensões do grupo com as exposições, utilizando-se dessa temática.

Depois, vêm os assuntos tratados, lembrando que havia sido acordado com os alunos que cada grupo trabalharia com três textos diferentes, dentro de cada assunto abordado, fazendo, conforme mencionado anteriormente, a decomposição e a recomposição do acervo de informações. Posteriormente, vem a sequência, a qual é composta pela ordem de apresentação dos componentes do grupo.

O passo seguinte é planejar o que relatar aos espectadores sobre o porquê de terem escolhido aquele tema específico, quais mensagens pretendem transmitir aos alunos do 6º ano.

O último elemento da sequência é a descrição do assunto, ou seja, os alunos planejam e elencam os itens que serão expostos à plateia, hierarquizando e ordenando as informações. Em seguida, tratam dos recursos que serão usados para complementar a apresentação, se utilizarão slides, cartazes, panfletos, entre outros. Segundo Berlo (1963), os espectadores serão melhor persuadidos se juntamente com a exposição oral o emissor utilizar outros recursos, como o visual.

O item seguinte do roteiro é a conclusão, momento em que o grupo irá finalizar a exposição, sintetizando, dando início à etapa seguinte que é a interação com o auditório. Nessa parte da apresentação o grupo pode fazer perguntas à plateia ou

responder aos questionamentos feitos pelo público. Por fim, chega a ocasião do desfecho da exposição, em que o grupo se despede, agradecendo a atenção recebida do auditório.

Com base, então, nesses itens do Roteiro, cada grupo elaborou o seu próprio roteiro da exposição oral. Após essa atividade, os grupos estavam com maior domínio do gênero, pois tinham mais elementos para organizar a exposição. Então, começaram a se preparar para o módulo seguinte, o qual consistiu em um ensaio que antecedeu a produção final. Além de ensaiarem a exposição oral propriamente dita, tiveram como tarefa, a ser realizada fora do ambiente escolar, confeccionar o material que serviria de apoio à exposição, ou seja, slides, cartazes, entre outros.

5.4.6 Módulo 6

O módulo 6 teve como principal objetivo fazer com que os alunos se apresentassem para a própria sala, como um ensaio para a produção final. Nesta ocasião os alunos exercitaram suas capacidades de “dar voz” ao roteiro elaborado. A professora colaboradora mediou o ensaio dos grupos, fez algumas intervenções durante as apresentações, como orientar os alunos quanto às falas, verificar se os conteúdos trabalhados pelos grupos estavam pertinentes à exposição, se havia sequência nos conteúdos, coesão interna nos grupos, como ocorriam as trocas de fala, entre outros. Isso, a fim de que os grupos alcançassem o domínio do gênero exposição oral.

Após a realização dos 6 módulos, os grupos realizaram a produção final, a qual será explicada a seguir.

5.5 A produção final

Terminados os módulos, chegou o momento de verificar se os alunos avançaram em relação às dificuldades apresentadas na primeira produção e, por conseguinte, se dominavam melhor o gênero exposição oral. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.90) esta é a “possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”.

Nesta última etapa da SD, os grupos apresentaram-se em uma sala que possuía TV e computador, sendo possível projetar os slides. Os alunos do 6º ano, a audiência, chegaram e se acomodaram para assistirem às exposições. Da mesma forma que ocorreu na primeira produção, as exposições foram gravadas e

posteriormente transcritas e analisadas, evidenciando-se que não apenas a representação da materialidade fônica foi considerada significativa, mas também, a performance das semioses não verbais, como: os movimentos corporais, os olhares, os gestos, inclusive o contexto no qual as exposições dos alunos ocorreram, relacionadas às práticas sociais e de linguagem. Assim sendo, conforme Goulart (2006),

o inventário de signos não verbais utilizado pelos falantes numa situação de interação tem valor de mensagem, ou seja, é impossível não levá-los em consideração, na medida em que alunos e professores não usam a linguagem (ou a língua) de forma simplificada, somente para codificar e decodificar frases, transmitir informações, ou para traduzir um pensamento e exteriorizá-lo, mas sobretudo para realizar ações, construir e produzir sentidos por meio de interações verbais emolduradas socialmente (GOULART, 2006, p.235).

Foi notório, na produção final, após as intervenções didáticas citadas nos módulos, que a performance dos alunos havia evoluído. Realmente incorporaram o papel de expositor, reavaliaram a postura, o entrosamento entre si, articulando recursos verbais, não verbais e prosódicos, inclusive envolvendo a plateia com indagações.

Outra progressão significativa diz respeito à seleção dos conteúdos trabalhados pelos grupos nessa segunda produção. Também podemos constatar o uso de alguns recursos como os cinésicos e os materiais, ausentes na primeira produção. Isso evidenciou que na produção final os grupos reformularam as exposições, apresentaram-se de forma muito mais articulada, coesa e coerente.

Diante disso, foi possível notar avanços em muitas dificuldades apresentadas pelos grupos durante a exposição da primeira produção, conforme citadas na grade de análise.

Podemos ressaltar que, na produção final, houve melhora na maioria das situações apontadas na análise da primeira produção. Os quadros a seguir, com base na grade de análise, evidenciam os avanços dos alunos na produção final.

Quadro 13 - Contexto de produção

Itens para a análise da exposição oral	Análise da produção final
a) O local de produção foi adequado à exposição?	O local de produção foi uma sala com recursos audiovisuais, o qual atendeu às expectativas, tendo os alunos do 6º ano como audiência.
b) Os alunos do 7º ano alcançaram os objetivos relativos à exposição?	Os objetivos foram atingidos em razão de alguns fatores: os alunos passaram a dominar seus

	conteúdos, abandonando as leituras, temas explorados com maior profundidade, além de haver mais entrosamento entre os integrantes do grupo.
c) Os expositores consideraram o público alvo da exposição (a audiência)?	Os grupos apresentaram-se dando maior importância à plateia, passaram a encarar o auditório, questionando se havia dúvidas, tentando reformular elementos mais complexos.
d) A exposição foi produzida de forma e linguagem adequadas aos destinatários?	As trocas de fala entre os colegas ocorreram de maneira mais formal. Os alunos se policiaram em relação à linguagem, evitando gírias, aumentaram o tom de voz, falando pausadamente, utilizaram slides e cartazes como recursos visuais.

Quadro 14 - Conteúdos temáticos

Itens para a análise da exposição oral	Análise da produção final
a) De que forma os temas foram selecionados?	Os temas foram selecionados em sala por intermédio da professora colaboradora, a qual abriu espaço para os alunos darem sugestões. Temas amplos, que circulam na escola e são ligados ao conjunto de conhecimentos dos alunos.
b) As informações sobre o tema da apresentação são relevantes e adequadas ao público alvo?	São temas que, de fato, despertaram o interesse do público-alvo, por conscientizá-los e fazê-los refletir sobre assuntos relacionados ao seu dia a dia.
c) A forma de organização das informações, na exposição oral, está adequada? Houve hierarquização das ideias?	Houve avanços em relação à primeira produção pois os alunos conseguiram estruturar os conteúdos que seriam expostos, separando ideias principais das secundárias, utilizando exemplos.
d) A apresentação possui desenvolvimento adequado das ideias?	As informações estavam articuladas, ocasionando encadeamento no fluxo de ideias e conseqüentemente entendimento pelo auditório.
e) Houve decomposição e recomposição do acervo de informações de forma processual e contínua?	Os grupos primeiro elaboraram a seleção e síntese do acervo para posteriormente recomporem as informações que seriam expostas à plateia.

f) As fontes consultadas para pesquisa foram fidedignas e de diferentes suportes e linguagens, como vídeos, textos de jornal, internet, entrevistas, gráficos e etc.	Os alunos trabalharam com materiais oriundos de fontes fiéis e diversificadas (Anexos A e B)
--	--

Quadro 15 - Estrutura composicional da exposição

Itens para a análise da exposição oral	Análise da produção final
a) Houve abertura da exposição?	Os alunos assumiram o papel de expositores pois se apresentaram, realizaram saudação ao auditório e anunciaram o tema da exposição, criando interação com os alunos do 6º ano, os quais assumiam o papel de audiência.
b) A introdução ao tema foi elaborada de forma a instigar o ouvinte?	A introdução ao tema foi realizada de forma a captar a atenção da plateia, justificando sua relevância. Os expositores fizeram questionamentos ao auditório relacionados ao tema, levando a plateia a refletir sobre certos assuntos.
c) A progressão do roteiro temático foi desenvolvida de forma satisfatória?	Os grupos planejaram um roteiro e seguiram suas etapas durante a exposição, apresentando as ideias de forma sequenciada (Quadro 12).
d) A fase de recapitulação e síntese apresentou-se adequadamente?	Os expositores se preocuparam em sumarizar o conjunto de conteúdos expostos.
e) Houve encerramento da exposição?	Os grupos anunciaram o final da exposição, houve agradecimentos ao auditório, e questionaram se haviam perguntas a serem feitas.
f) Foram utilizados recursos variados para a exposição (imagens, vídeos, cartazes, slides, etc.)	Os alunos se utilizaram da linguagem verbal, não verbal e também de recursos visuais, como cartazes e slides.
g) Houve autonomia dos expositores, na apresentação, e não apenas leitura?	Todos os alunos passaram a dominar o conteúdo, desenvolvendo-o com autonomia e desenvoltura, não tinham mais cópias em mãos para leitura.
h) Houve antecipação das dificuldades de compreensão dos ouvintes e uso da reformulação na forma de paráfrase ou de definição?	Os expositores previam as dificuldades da audiência e reformulavam as partes mais complexas, explicando-as ou parafrazeando-as.

Quadro 16 - Mecanismos de textualização

Itens para a análise da exposição oral	Análise da produção final
a) Os alunos utilizaram mecanismos conversacionais formais adequados ao gênero? Quais? De que tipo?	Os alunos fizeram uso, por exemplo, de organizadores temporais de caráter mais formal: “agora vamos falar de”...; “nesse sentido”, ...; “depois”...; “em seguida”...; “primeiramente”... Introdução de exemplos: “por exemplo”; “para exemplificar”... Reformulações: “isto é”; “ou seja”; “quer dizer”...
b) Notou-se, na exposição, características do texto falado, como os vícios de fala (não adequados)?	Os alunos reduziram a utilização de marcadores conversacionais característicos de textos falados informais, tais como: “bom”, “tipo assim”, “aí”, “daí”; e também das ocorrências que indicam hesitação, como “né” e “tá”, traços do processo de produção de fala em contextos informais do cotidiano.
c) Foram utilizadas, pelos expositores, formas linguísticas adequadas ao se dirigirem aos ouvintes?	Os grupos, ao se apresentarem, passaram a considerar a audiência. Logo, foi uma preocupação concreta se utilizarem de marcas linguísticas adequadas ao se direcionarem a ela.
d) Presença de coesão durante a exposição?	Houve coesão temática, os grupos conseguiram articular as diferentes partes do conteúdo apresentado. Notou-se presença de conectivos textuais, os quais marcam e auxiliam na passagem de um tópico ao outro.
e) Como ocorreu o mecanismo de interação dos expositores com a plateia?	Houve entrosamento dos expositores com o auditório. Estes se preocuparam com o entendimento da plateia, abriram espaço para os questionamentos e faziam retomada de assunto já mencionado.

Quadro 17 - Aspectos não linguísticos: meios paralinguísticos

Itens para a análise da exposição oral	Análise da produção final
a) A voz dos expositores é audível?	O tom de voz dos alunos tornou-se audível, passaram a se expor com firmeza, mostrando-se bem mais confortáveis e seguros durante a exposição.
b) Os expositores apresentam pausas, respiração e elocução?	Presença de recursos prosódicos, com monitoramento das falas e particularidades importantes, como pausas e variação no tom de voz, foram trazidas à exposição, atribuindo clareza e coerência ao conteúdo como um todo.

c) O ritmo da apresentação é adequado?	A apresentação mais articulada normalizou o ritmo das falas, visto que estas estavam mais espaçadas, configurando um conteúdo bem mais natural e progressivo à exposição.
--	---

Quadro 18 - Aspectos não linguísticos: meios cinésicos

Itens para a análise da exposição oral	Análise da produção final
a) Alunos apresentam postura e movimentos condizentes ao realizarem a exposição?	Os recursos não verbais tornaram-se presentes, os alunos atentavam-se à postura corporal, adotaram movimentação dos braços e cabeça de forma a enfatizar o que estava sendo enunciado. (Figura 10 e 11).
b) Utilizam gestos, troca de olhares e expressões faciais conjuntamente à fala, para estabelecer a interação entre os expositores no grupo e entre os expositores e os ouvintes?	Os alunos passaram utilizar os recursos cinésicos, logo os gestos e as expressões faciais se fizeram presentes, notou-se direcionamento do olhar para o auditório, ou seja, os grupos se preocuparam em criar interação com os ouvintes.
c) Como os locutores se posicionam fisicamente no momento da exposição?	Houve domínio de palco, os alunos se colocaram um ao lado do outro, mas se movimentavam e se destacavam no momento de suas falas. (Figura 10 e 11).
d) Como realizam a alternância de falas?	As trocas e as retomadas de falas ocorreram de maneira natural pois os alunos dominavam o conteúdo como um todo e sabiam o momento de se pronunciar. Houve complementariedade entre as falas, promovendo a construção de sentido do texto.

De acordo com a análise da produção final, notou-se que os alunos assumiram, realmente, os papéis de expositores. Ao iniciarem as exposições, os grupos passaram a encarar o auditório de forma diferente, ou seja, com o olhar direcionado ao seu público interlocutor. Utilizaram-se também dos indicadores das fases de abertura e de introdução ao tema, por exemplo:

- ✓ *“bom dia, pessoal”;*
- ✓ *“a gente vai começar”;*
- ✓ *“esses são os integrantes do nosso grupo”;*
- ✓ *“pesquisamos sobre ...”;*
- ✓ *“agora eu vou falar sobre”.*

De forma geral, os grupos conseguiram articular a saudação, introdução ao tema, desenvolvimento das ideias, conclusão e despedida/agradecimentos, ou seja, cumpriram todas as etapas que compõem a exposição oral.

Foi possível perceber que os alunos utilizaram recursos não linguísticos presentes no gênero, tais como movimentos faciais, troca de olhares e sorrisos, gestos e movimentos corporais, aumentavam ou reduziam o tom de voz, criando interação com a plateia. Recursos esses que não apareceram na primeira produção, conforme aponta a análise da primeira produção, e que, posteriormente, foram trabalhados nos módulos. Além disso, na produção final, os grupos exploraram recursos materiais, como slides, cartazes, vídeos, os quais serviram de suporte à exposição oral, fazendo com que o auditório interagisse de maneira mais eficaz com os expositores.

Isto posto, verificou-se, por meio da análise da produção final que houve avanço nas capacidades de linguagem dos alunos e, também, que os alunos conseguiram materializar aquilo que, baseado em Bakhtin (2006), define-se como as três características básicas que formam o gênero, são elas: estrutura composicional, conteúdo temático e o estilo. Falamos em estrutura composicional na medida em que os alunos foram capazes de replanejar o discurso e gerar uma atitude responsiva ativa no auditório; já, o conteúdo temático envolve o fato dos alunos terem conseguido, após as intervenções didáticas, reformular a exposição em si, tanto em relação à estrutura quanto aos conteúdos trabalhados e, por fim, o estilo, ou seja, a forma como os alunos reestruturaram seus discursos, utilizando-se de meios linguísticos, verbais e não verbais.

Portanto, em função dos alunos terem ampliado habilidades e capacidades relativas ao gênero exposição oral, evidencia-se que o dispositivo da SD contribuiu, de fato, para tais avanços.

Seguem imagens dos grupos em momentos referentes às produções finais.

Figura 10 – Produção final do grupo 1



Fonte: arquivo da professora pesquisadora.

Percebe-se o grupo muito mais seguro, as posturas todas corrigidas em relação à primeira produção, apresentação articulada e coesa, de modo que os integrantes sabem o momento exato de suas falas, sem precisarem ser avisados, além de conseguirem alterná-las.

Figura 11 – Produção final do grupo 2



Fonte: arquivo da professora pesquisadora.

O grupo 2 também se mostrou bem mais organizado no momento da produção final, mobilizando a atenção e participação dos espectadores, posturas condizentes à situação, sem leitura em papel. Enfim, observa-se que houve significativa melhora em relação à estrutura da exposição oral.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional, fruto deste trabalho de pesquisa, consiste em um material de apoio voltado ao professor, no formato e-book, denominado “**Sequência didática de gênero textual: Exposição Oral**”, com exemplo de atividades modulares a fim de servir de referência para a produção de uma SD de gênero textual oral.

Para o planejamento de uma SD com gêneros textuais, faz-se necessário partir da análise das produções iniciais dos alunos, portanto não é possível definir uma sequência de atividades padronizadas que possa ser reproduzida em toda e qualquer situação. Entretanto é possível apontar possibilidades para os professores desenvolverem suas próprias sequências, repertoriando-as com atividades como as realizadas nos módulos constantes desta pesquisa, visto que partiram de um modelo didático do gênero.

Este material tem como base o percurso realizado nesta pesquisa, fornecendo aos professores oportunidades de utilização do dispositivo SD de gênero textual “exposição oral”, de modo a desenvolver nos alunos capacidades de linguagem verbal e não verbal, por meio de exemplos e situações vivenciadas em sala de aula, sugestões de atividades de natureza teórico-metodológica e práticas as quais podem orientar o processo de planejamento, elaboração e aplicação de um SD de gênero textual, mais especificamente em contextos orais formais.

Dessa forma, esperamos contribuir para o desenvolvimento profissional docente do professor e também almejamos que sejam reconhecidas as possibilidades de utilização do dispositivo SD de gêneros orais, compreendendo-a como significativo instrumento para o aprimoramento das capacidades de linguagens orais formais públicas dos alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado na introdução, a intenção dessa pesquisa foi estudar a problemática bastante recorrente nos dias de hoje, frequente em salas de aula do ensino superior e que poderia ser trabalhada desde a educação básica.

Vale ressaltar que hoje, no ambiente escolar, os gêneros textuais orais são trabalhados tendo como objetivo a aprendizagem da escrita. A leitura em voz alta é considerada a atividade oral mais recorrente em sala de aula, entretanto não se refere a um texto oral e sim, de acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2004) trata-se apenas de uma escrita oralizada.

Consoante os PCN e mais recentemente a BNCC – Língua Portuguesa, anos finais do Ensino Fundamental, as diretrizes de trabalho estabelecidas para o ensino da Língua Portuguesa preveem a necessidade de capacitar os alunos em relação à linguagem oral, pois nas mais variadas situações de exercícios da cidadania que se depararem serão aceitos ou rejeitados à medida que dominarem ou não as diversas modalidades do gênero oral. Contudo, na prática não é bem isso que se verifica.

Diante disso, torna-se necessário que a escola tenha consciência que é seu dever se comprometer com o ensino da linguagem oral em situações formais públicas.

Pelo fato de a exposição carecer de elaboração de um texto oral relativamente longo, o qual requer, entre outros, pesquisa a respeito do tema que será exposto, decomposição e recomposição do acervo de informações e preparação de um roteiro de apresentação, sem esquecer que os alunos não dominam a produção de um texto desse gênero, é que se fazem necessárias as intervenções didáticas com a finalidade de assegurar aos alunos a materialização desse gênero textual oral, justamente pelo fato de não ser objeto de ensino no ambiente escolar.

Diante do exposto surgiu a pergunta a qual ensejou essa pesquisa: quais as possíveis contribuições do dispositivo Sequência Didática para o desenvolvimento das capacidades de linguagem oral dos alunos na comunicação formal pública?

O dispositivo sequência didática (SD), desenvolvido pelos pesquisadores do campo da Didática da Língua Materna da Universidade de Genebra, foi a ferramenta utilizada para trabalhar o gênero em questão.

Por intermédio da análise dos dados colhidos na pesquisa de campo foi possível identificar as contribuições do uso do dispositivo SD para o desenvolvimento

e domínio das capacidades de linguagem oral formal dos alunos, especificamente do 7º ano.

Inicialmente foi possível perceber as dificuldades dos alunos em relação aos gêneros textuais orais, justamente pelo fato de ser algo novo para eles, ou seja, nunca trabalhado anteriormente em razão de não ser valorizado pelo Currículo do Estado de São Paulo e pelos livros didáticos utilizados.

A análise das duas produções, antes e após da realização dos módulos, proporcionou a verificação de algumas situações:

a) os alunos não dominam o gênero exposição oral, por ser secundário, relacionado às esferas públicas de produção de linguagem;

b) o gênero exposição oral deve ser considerado objeto de ensino e como tal, ensinado por meio de estratégias didáticas.

Dessa forma, pode-se considerar que os resultados do trabalho com a SD, de acordo com os objetivos desta pesquisa, evidenciaram algumas contribuições para o desenvolvimento das capacidades de linguagem oral dos alunos na comunicação formal pública, a saber:

- ensino e aprendizado incorporado pelos alunos;
- avanços e capacidades de linguagem oral adquiridos, conforme comprovado com base nas comparações entre as produções iniciais e finais dos grupos;
- por meio da análise do processo de construção da SD de gênero oral, comprovou-se a eficácia da elaboração das tarefas relacionadas às vivências dos alunos em contextos reais de produção, possibilitando-lhes se materializar do aprendizado.

Além disso, auxiliou as professoras envolvidas na construção de novas aprendizagens, por meio do trabalho colaborativo, o qual proporcionou a realização de atividades relevantes e a construção do conhecimento sobre a prática, à proporção que a professora colaboradora se tornava, cada vez mais, autora do processo, em virtude de seu comprometimento desde o planejamento, organização e a aplicação da SD em suas turmas.

Podemos observar o depoimento da professora colaboradora em relação à sua participação nessa pesquisa:

Professora colaboradora: *Ao término da aplicação da SD muita coisa mudou. A primeira delas foi, sem dúvida, o medo de falar em público, julgo que no início em*

torno de 65% dos alunos tinham esse medo e outros 20% até mesmo pânico. Com a finalização da SD apenas um aluno não quis participar da produção final.

A SD revelou até mesmo alguns talentos, alunos que não participavam das aulas posteriormente adquiriram boa postura, domínio da oralidade e imposição na voz. Uma aluna que era muito tímida e não possuía um bom relacionamento com a turma passou a ser mais acolhida quando se revelou uma excelente oradora.

Outro ponto positivo é que a SD ensinou aos alunos a pesquisarem conteúdos, levantarem dados, decompor e recompor informações e fazerem discussões. Sendo que antes os trabalhos eram impressos e lidos, muitas vezes na íntegra no momento de apresentação, sem o mínimo processo de reflexão.

Muitos conseguiram entender que uma exposição não precisa ser unilateral, e que promover provocações e questionamentos envolvem o público e deixam a exposição mais dinâmica e interessante.

Mesmo com o mínimo de recursos e não tendo sido oferecido espaço para oficinas de criação de vídeos e confecção de slides, todos os grupos buscaram criar e desenvolver seus materiais em suas casas, pois conseguiram entender que a fala aliada ao visual acaba por deixar mais claro o conteúdo que está sendo transmitido.

Cabe ressaltar que para mim, como professora colaboradora, a construção colaborativa da SD foi uma experiência motivante, enriquecedora e transformadora, inclusive para os alunos. Visto que se trata de algo novo, que não é trabalhado habitualmente na escola e nem mesmo valorizado pelo Currículo e livros didáticos, mas que é tão significativo quanto saber ler, escrever e calcular.

Portanto, a construção colaborativa da SD contribuiu tanto para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos na expressão oral formal pública, quanto para o desenvolvimento profissional docente desta professora colaboradora, no ensino da língua materna, especialmente dos gêneros orais formais públicos.

Dessa forma, segundo Damiani (2012), pelo fato deste trabalho seguir os pressupostos da pesquisa qualitativa, de cunho colaborativo intervencionista, o engajamento da pesquisadora e da professora colaboradora promoveu uma reflexão na e sobre suas práticas pedagógicas, sendo possível repensar novas didáticas e avanços no objeto de estudo. Ainda, consoante Gasparotto e Menegassi (2016), e já mencionado nesta pesquisa, as transformações das ações docentes foram resultado

de colaboração, construção e responsabilidades partilhadas, as quais possibilitaram, tanto à pesquisadora como à professora colaboradora, se reestruturarem em suas práticas discursivas.

Certamente, essa pesquisa foi de extrema importância tanto para os alunos como para as professoras envolvidas, visto que puderam trabalhar o planejamento e organização de situações didáticas que permitiram aos alunos superarem suas dificuldades relacionadas à linguagem oral em situações formais. E, também, o trabalho com a SD de gênero textual oral ofereceu-lhes a possibilidade de vivenciarem práticas de produção oral com intenções claras e definidas, antes nunca trabalhadas em sala de aula, em que puderam assumir o papel de protagonistas, sendo possível observar seus próprios avanços e domínio em relação ao gênero exposição oral.

Diante do exposto é que esperamos ter contribuído com a presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

APARÍCIO, A. S. M. e ANDRADE, M. F. R. de. A construção colaborativa de sequências didáticas de gêneros textuais: uma estratégia inovadora de formação docente. In: Marli André (org.) **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**, Campinas, SP: Papirus, 2016, p.71.

APARÍCIO, A. S. M. e SILVA, S. R. de **Gêneros textuais: mediadores no ensino e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Pontes, 2018.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**, v. 4, p. 261-306, 2006.

BERLO, David Kenneth. **O processo da comunicação; introdução à teoria e prática**. USAID, 1963.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino da produção escrita. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150/0>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BUENO, L.; ABREU, C.J. Gêneros orais na universidade: relato de uma experiência com o seminário. **Synergies Brésil**, n. 8, p. 119-125, 2010.

CAVALCANTE, M.C.B.; MARCUSCHI, L.A. Das práticas sociais cotidianas para a escola: os gêneros textuais da oralidade e da escrita na/da escola. In: MARCUSCHI, L.A.; DIONÍSIO, A.P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAVALCANTE, M.C.B; MELO, C.T.V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 181-198.

Costa, Marcos Antônio. **Estruturalismo**. et al. Manual de Linguística. São Paulo: Contexto (2008).

CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2012, Campinas. **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-9.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J-F.; ZAHND, G. **A exposição oral**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. In: Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. In: Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. In: Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.125-155.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2010.

FARACO, C. A. Chomsky no Brasil: uma breve nota de leitura. **Revista Letras**, n. 53, p. 157-162. jan./jun., 2005.

FÁVERO, L.L.; ANDRADE, M.L.C.V.O.; AQUINO, Z.G.O. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. São Paulo, Cortez, 2000.

GASPAROTTO, D.M.; MENEGASSI, R.J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n.3, p. 948-973, set.dez. 2016.

GOMES-SANTOS, S.N. **A exposição oral**: nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Adair Vieira. O gênero “seminário” como objeto de ensino-aprendizagem: modelo didático. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET*. 5., 2009. **Anais [...]**. Caxias do Sul, 2009.

GOULART, Cláudia. A caracterização do gênero exposição oral no contexto das práticas de linguagem na escola. **Olhares & Trilhas**, v. 19, n. 2, p. 236-264, 2017.

GOULART, C. **As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. 2005. 210f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Campinas, 2005.

HORIKAWA, A.Y. Pesquisa colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, v. 28, p. 22-42, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KOCH, I. G.V. Interferência da oralidade na aquisição da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 30, Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

MACHADO, Anna Rachel, Eliane LOUSADA, and Lília Santos Abreu TARDELLI. **Resumo: leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The Specialist**, v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para compreensão crítica das ações da sala de aula. *In: Congresso da Sociedade Internacional para a Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade*, 5. 2012, Amsterdam. **Anais**. Amsterdam: VrijeUniversity, 2002. p. 18-22.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical Collaborative research: focus on meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 773- 797, 2010.

MARCUSCHI, L.A. A cognição e a produção textual: processo de referenciação. *In: Conferência no II Congresso Nacional da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística)*, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, 1999.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Ed., 2008.

- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.
- MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e formação de professores: sequência didática para o ensino de produção de texto. **Gêneros textuais**: teoria e prática II. Palmas e União da Vitória: Kaygangue (2005): 163-174.
- NASCIMENTO, E.L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 51-90.
- OLIVEIRA, M.A.; DUARTE, A.M.M. Controle de respostas de ansiedade em universitários em situações de exposições orais. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 6, n. 2, p. 183-200, 2004.
- OLIVEIRA, Mariangela Rios de, and Victoria WILSON. **Linguística e ensino**. Manual de linguística. São Paulo: Contexto (2008): 235-242.
- PETRI, D. **Estudos da língua oral e escrita**. Teresópolis: Lucena, 2004.
- REYZÁBAL, M.V. **A comunicação oral e sua didática**. São Paulo: EDUSC, 1999.
- ROBSON, C. **Real World Research**. Oxford: Blackwell, 1995.
- ROJO, R.; BARBOSA, J.P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, R.H.R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/ escrita nos gêneros formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso**, v.5, p. 603-606, 2006.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SOARES, Magda. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola (2002): 155-177.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- ZIRONDI, Maria Ilza. **Professor formador e professor em formação**: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento. 2013. 366p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

APÊNDICE A - Grade de análise das produções do gênero exposição oral

Contexto de produção
a) o local de produção foi adequado à exposição?
b) os alunos do 7ºano alcançaram os objetivos relativos à exposição?
c) os expositores consideraram o público alvo da exposição (a audiência)?
d) a exposição foi produzida de forma e linguagem adequadas aos destinatários?
Conteúdos temáticos
a) De que forma os temas foram selecionados?
b) As informações sobre o tema da apresentação são relevantes e adequadas ao público alvo?
c) A forma de organização das informações, na exposição oral, está adequada? Houve hierarquização das ideias?
d) A apresentação possui desenvolvimento adequado das ideias?
e) Houve decomposição e recomposição do acervo de informações de forma processual e contínua?
f) As fontes consultadas para pesquisa foram fidedignas e de diferentes suportes e linguagens, como vídeos, textos de jornal, internet, entrevistas, gráficos e etc.
Estrutura composicional da exposição
a) Houve abertura da exposição?
b) A introdução ao tema foi elaborada de forma a instigar o ouvinte?
c) A progressão do roteiro temático foi desenvolvida de forma satisfatória?
d) A fase de recapitulação e síntese apresentou-se adequadamente?
e) Houve encerramento da exposição?
f) Foram utilizados recursos variados para a exposição (imagens, vídeos, cartazes, slides, etc.)
g) Houve autonomia dos expositores, na apresentação, e não apenas leitura?
h) Houve antecipação das dificuldades de compreensão dos ouvintes e uso da reformulação na forma de paráfrase ou de definição?
Mecanismos de textualização (capacidades linguístico-discursivas)
a) Os alunos utilizaram mecanismos conversacionais formais adequados ao gênero? Quais? De que tipo?
b) Notou-se, na exposição, características do texto falado, como os vícios de fala (não adequados)?

c) Foram utilizadas, pelos expositores, formas linguísticas adequadas ao se dirigirem aos ouvintes?
d) Presença de coesão durante a exposição?
e) Como ocorreu o mecanismo de interação dos expositores com a plateia?
ASPECTOS NÃO LINGUÍSTICOS:
Meios paralinguísticos
a) A voz dos expositores é audível?
b) Os expositores apresentam pausas, respiração e elocução?
c) O ritmo da apresentação é adequado?
Meios cinésicos
a) Alunos apresentam postura e movimentos condizentes ao realizarem a exposição?
b) Utilizam gestos, troca de olhares e expressões faciais conjuntamente à fala, para estabelecer a interação entre os expositores no grupo e entre os expositores e os ouvintes?
c) Como os locutores se posicionam fisicamente no momento da exposição?
d) Como realizam a alternância de falas?

ANEXO A – Textos do grupo 1

Texto 1- A importância da atividade física para a saúde

Prevenção e tratamento de doenças através da prática de exercício físico

Apesar do aumento de mortes por doença do coração ser um fato nos dias atuais, todo indivíduo pode se beneficiar amplamente com a prática regular do exercício físico. Para a prevenção de doenças, é necessário deixar o sedentarismo de lado. Vale ressaltar que para deixar de ser sedentário, segundo as orientações do colégio americano de medicina esportiva e a associação americana do coração, deve-se realizar pelo menos 30 minutos de exercício aeróbio contínuo ou acumulado (3 x 10 minutos ou 2 x 15 minutos) cinco vezes por semana.

Ao eliminar o sedentarismo, fator de risco para o desenvolvimento de doenças cardíacas, o indivíduo passa a ter menor chance de desenvolver doenças do coração, como o infarto. Baseado em dados da Organização Mundial da Saúde, o Ministério da Saúde informou que se toda a população brasileira fizesse 30 minutos de exercício físico cinco vezes por semana e mudasse favoravelmente o padrão alimentar, seria possível evitar 260 mil mortes por ano por causas como câncer e doença coronariana crônica.

Além disso, a prática regular de exercício físico contribui para controlar o sobrepeso corporal ou a obesidade, a hipertensão arterial sistêmica, diminuir o estresse, aumentar o colesterol bom (HDL) e favorece o controle de açúcar no sangue. Para atender a esses objetivos, o indivíduo pode exceder a recomendação mínima, realizando mais que 30 minutos de exercício físico diariamente.

O recomendado são exercícios que movimentem grandes grupos musculares, como caminhada ou corrida, ciclismo, natação. Mas deve-se ter em mente que a intensidade do exercício deve ser moderada, ou seja, confortável. Uma maneira simples de saber se você está se exercitando confortavelmente é observar sua respiração. Para que o exercício tenha efeito sobre sua saúde não é necessário ficar ofegante. Não se pode esquecer que o fortalecimento muscular é importante e deve ser feito pelo menos duas vezes por semana. Ao final da sessão de exercícios, deve se realizar exercícios de alongamento, que contribuirão para a recuperação da musculatura e para aumentar a flexibilidade articular.

É sempre bom lembrar que a consulta cardiológica é importante para todo indivíduo que possui fatores de risco (hipertensão, diabetes, colesterol elevado), ou que deseje fazer exercícios mais intensos, como jogar futebol, basquete ou corrida competitiva.

Uma boa notícia é que aumentou de 14,9%, em 2006, para 16,4%, em 2008, o número de indivíduos que praticam exercício físico regular nas principais cidades brasileiras, segundo pesquisa realizada nos 26 estados e no Distrito Federal, entre abril e dezembro de 2008, por meio de 54 mil entrevistas telefônicas (Estudo Vigitel). Este é um bom sinal, mas, sem dúvida, ainda não é suficiente. Assim, com a nova política do plano nacional de atividades física do ministério da saúde em parceria com o ministério dos esportes, que incentivará exercícios e atividades físicas em praças e espaços públicos das cidades, espera-se aumentar o número de indivíduos regularmente ativos e melhorar a saúde dos mesmos.

Por: Professora Luciene Ferreira Azevedo, membro do Departamento de Educação Física e Esporte da SOCESP

<http://www.soces.org.br/blogdocoracao/2011/11/14/a-importancia-da-atividade-fisica-para-a-saude/> Acesso em 25/04/2019

Texto 2- A importância do exercício físico na sua saúde

Hoje em dia, a vida moderna fomenta o sedentarismo, o que segundo diversos estudos e pesquisas tem vindo a prejudicar, e muito, a nossa **saúde**.

Se pretende emagrecer, manter-se em forma ou apenas mais saudável, o **exercício físico** é absolutamente essencial. Contudo, inserir nas suas rotinas exercício físico frequente, mas manter uma alimentação pouco equilibrada também não irá resultar e poucos ou nenhuns resultados irá ver na melhoria da sua saúde.

Por isso, um programa de exercício físico regular deve ser sempre acompanhado de uma alimentação saudável, o que a longo prazo pode vir a ajudar a reduzir o risco de doenças cardiovasculares, de osteoporose, de diabetes de Tipo 2 e até melhorar a forma como lida com o stress diário.

Assim, as atividades físicas são muito importantes e trazem diversos benefícios para a nossa saúde e bem-estar. Destacamos os seguintes:

- A prática de exercício aumenta o ritmo do nosso metabolismo, ou seja, aumenta a velocidade a que o nosso corpo consegue transformar o que consumimos em energia para ser utilizada nas nossas atividades diárias.

- O exercício físico também é uma excelente forma de prevenir diversas doenças e problemas a elas associados. Para prevenir doenças do coração, os exercícios aeróbicos são dos mais recomendados. Também no tratamento e prevenção de diabetes a prática regular de exercício é aconselhada, sendo necessário adicionar alguns exercícios de musculação com pesos leves aos seus exercícios habituais. Na prevenção da osteoporose e até de alguns tipos de cancro o exercício físico é um poderoso aliado.

- Em problemas como dores de costas, por exemplo, fazer exercício tem um efeito preventivo: ajuda a manter uma boa postura e a adaptar melhor a determinadas alterações na coluna vertebral, que podem acontecer com o processo natural de envelhecimento.

Fazer exercício físico também é excelente a nível psicológico, tendo inclusive um efeito antidepressivo. Algumas pesquisas já comprovaram que reduz a ansiedade, diminui o stress e também aumenta a autoconfiança.

QUAL O MELHOR TIPO DE EXERCÍCIO PARA SI?

O tipo de exercício perfeito para si vai depender de diversos fatores, entre os quais se destacam a sua forma física atual, idade e objetivos. Acima de tudo, o que precisa em primeiro lugar é de consultar o seu médico, a fim de averiguar se está bem de saúde e é capaz de aguentar o esforço físico adicional a que será submetido. Posteriormente consulte um profissional adequado sobre o tipo de exercício a fazer.

Dependendo da sua forma física atual pode optar por fazer atividade física num ginásio (com supervisão de um instrutor qualificado), como aulas de aeróbica e musculação, ou então optar por atividades ao ar livre, como jogging, caminhadas, jogar futebol ou praticar ténis, por exemplo.

Se não tem por norma praticar exercício e não se sente motivado para o iniciar, então a melhor estratégia é começar a implementar este de forma gradual e lentamente. Tente começar por fazer alguns passeios ao fim do dia, sair uma paragem antes do autocarro para caminhar um pouco até ao seu trabalho, passear o seu cão durante algum tempo, passar a utilizar as escadas em vez do elevador, etc. Faça um esforço por encontrar atividades físicas que lhe agradem e lhe proporcionem mais motivação para serem praticadas regularmente.

O fundamental é que se mantenha ativo. A atividade escolhida não tem importância, a menos que tenha um objetivo muito específico em mente, como tonificar alguma parte do corpo em concreto. Desde que faça **exercício físico** no mínimo durante 30 minutos, três vezes por semana, os benefícios para a sua **saúde** serão imensos.

Texto 3 - Entenda a importância da atividade física para a saúde

Quem tem uma rotina diária cansativa e se desdobra para lidar com trabalho, estudos, casa e filhos, muitas vezes, coloca as atividades físicas no final da lista de preocupações. No entanto, é preciso repensar essas prioridades. A importância da atividade física para a saúde e para a qualidade de vida é enorme — e isso pode ser visto por meio dos benefícios que a prática traz. Quer saber quais são? Continue a leitura e veja cinco motivos para começar a se exercitar — além de entender o que é preciso fazer antes de começar uma atividade. Confira:

1. Aumenta a disposição

Essa é a primeira mudança que um novo praticante de atividades físicas vai perceber: o aumento significativo da disposição durante as tarefas rotineiras. Ou seja, quem praticar exercícios físicos acaba mais disposto e não se cansa facilmente ao longo do dia. E o melhor: para conseguir essa energia, não é preciso passar horas na academia. Comece com algo simples e que não leve o seu corpo ao extremo. Um alongamento seguido de uma caminhada ou de uma corrida leve durante meia hora por dia já é o bastante para perceber o resultado.

2. Melhora o condicionamento

Além de queimar gordura, quem se exercita regularmente começa a notar uma definição gradual dos músculos trabalhados. Isso, é claro, com uma bateria de exercícios mais puxados e direcionados, como as aulas de *spinning* para a definição das pernas ou o levantamento de halteres para os braços. Vale salientar, também, que há uma melhora no condicionamento mental quando passamos a gastar mais energia com exercícios. Assim, fica mais fácil se concentrar nas tarefas do dia a dia — e a produtividade no trabalho e nos estudos aumenta consideravelmente.

3. Previne doenças

Muitas pessoas relacionam diretamente algumas doenças, como a diabetes e o aumento de colesterol, à obesidade. No entanto, mesmo uma pessoa magra não está imune a esses problemas. Isso acontece pois essas doenças estão associadas ao sedentarismo — e não ao peso. Agora, se você não suporta a ideia de frequentar uma academia, considere, então, começar a praticar um esporte — seja futebol, vôlei ou natação, por exemplo. O importante é se movimentar!

4. Fortalece o organismo

A importância da atividade física também diz respeito ao fortalecimento do nosso organismo. Além de deixar tendões e ligamentos mais flexíveis e a musculatura mais forte, é possível perceber, também, o fortalecimento no funcionamento do coração, do sistema respiratório e da imunidade.

5. Contribui para o bom humor

Quando você se exercita, há a liberação de substâncias neurotransmissoras, como a dopamina e a serotonina, responsáveis pela sensação de prazer e felicidade. Isso não somente ajuda a combater a ansiedade e a depressão, como contribui para a melhora do nosso humor — e esse é um benefício que não pode ser ignorado. Que a atividade física é capaz de trazer muitas vantagens, isso já deu para notar, certo? No entanto, é preciso salientar a importância de realizar uma avaliação médica antes de começar a praticar qualquer exercício.

Além de avaliar o sistema cardiovascular, o exame médico é capaz de detectar patologias que possam dificultar ou interferir na realização das atividades — seja um problema de natureza óssea, muscular ou respiratória. Ainda restam dúvidas de que realizar atividades físicas ajudam a elevar a qualidade de vida? Se a avaliação médica constatar qualquer problema muscular, recorra aos melhores médicos fisioterapeutas.

ANEXO B – Textos do grupo 2

Texto 1 - Entenda a importância da atividade física para a saúde

Quem tem uma rotina diária cansativa e se desdobra para lidar com trabalho, estudos, casa e filhos, muitas vezes, coloca as atividades físicas no final da lista de preocupações. No entanto, é preciso repensar essas prioridades. A importância da atividade física para a saúde e para a qualidade de vida é enorme — e isso pode ser visto por meio dos benefícios que a prática traz. Quer saber quais são? Continue a leitura e veja cinco motivos para começar a se exercitar — além de entender o que é preciso fazer antes de começar uma atividade. Confira:

1. Aumenta a disposição

Essa é a primeira mudança que um novo praticante de atividades físicas vai perceber: o aumento significativo da disposição durante as tarefas rotineiras. Ou seja, quem praticar exercícios físicos acaba mais disposto e não se cansa facilmente ao longo do dia. E o melhor: para conseguir essa energia, não é preciso passar horas na academia. Comece com algo simples e que não leve o seu corpo ao extremo. Um alongamento seguido de uma caminhada ou de uma corrida leve durante meia hora por dia já é o bastante para perceber o resultado!

2. Melhora o condicionamento

Além de queimar gordura, quem se exercita regularmente começa a notar uma definição gradual dos músculos trabalhados. Isso, é claro, com uma bateria de exercícios mais puxados e direcionados, como as aulas de spinning para a definição das pernas ou o levantamento de halteres para os braços. Vale salientar, também, que há uma melhora no condicionamento mental quando passamos a gastar mais energia com exercícios. Assim, fica mais fácil se concentrar nas tarefas do dia a dia — e a produtividade no trabalho e nos estudos aumenta consideravelmente.

3. Previne doenças

Muitas pessoas relacionam diretamente algumas doenças, como a diabetes e o aumento de colesterol, à obesidade. No entanto, mesmo uma pessoa magra não está imune a esses problemas. Isso acontece, pois essas doenças estão associadas ao sedentarismo — e não ao peso. Agora, se você não suporta a ideia de frequentar uma academia, considere, então, começar a praticar um esporte — seja futebol, vôlei ou natação, por exemplo. O importante é se movimentar!

4. Fortalece o organismo

A importância da atividade física também diz respeito ao fortalecimento do nosso organismo. Além de deixar tendões e ligamentos mais flexíveis e a musculatura mais forte, é possível perceber, também, o fortalecimento no funcionamento do coração, do sistema respiratório e da imunidade.

5. Contribui para o bom humor

Quando você se exercita, há a liberação de substâncias neurotransmissoras, como a dopamina e a serotonina, responsáveis pela sensação de prazer e felicidade. Isso não somente ajuda a combater a ansiedade e a depressão, como contribui para a melhora do nosso humor — e esse é um benefício que não pode ser ignorado. Que a atividade física é capaz de trazer muitas vantagens, isso já deu para notar, certo? No entanto, é preciso salientar a importância de realizar uma avaliação médica antes de começar a praticar qualquer exercício.

Além de avaliar o sistema cardiovascular, o exame médico é capaz de detectar patologias que possam dificultar ou interferir na realização das atividades — seja um problema de natureza óssea, muscular ou respiratória. Ainda restam dúvidas de que realizar atividades físicas ajudam a elevar a qualidade de vida? Se a

avaliação médica constatar qualquer problema muscular, recorra aos melhores médicos fisioterapeutas.

<https://blog.drconsulta.com/2017/07/03/entenda-a-importancia-da-atividade-fisica-para-a-saude/>
Acesso em 25/04/2019

Texto - 2 Qual a importância da tecnologia na educação?

Para atender às novas demandas do mundo moderno, cada dia mais os educadores concordam em oferecer um ensino que extrapole os conteúdos da grade curricular tradicional e contemple a tecnologia, seja como recurso didático para o professor ou como fórmula de estímulo para o aluno. No entanto, é necessário sempre levar em conta a essência dos objetivos pedagógicos, sendo os recursos tecnológicos e digitais instrumentos importantes para fomentar o aprendizado.

Por isso, elencamos alguns pontos essenciais para mostrar a importância da tecnologia na educação. Confira a seguir,

O mundo digital

Temos hoje inúmeros dispositivos digitais (como computadores e smartphones, para citar apenas os mais populares) e a tendência é que a presença desses dispositivos aumente cada vez mais em nossas vidas. Segundo a Manpower Group, empresa americana de RH, nossas crianças provavelmente exercerão profissões que ainda não existem, quase todas voltadas para a área tecnológica.

Não podemos fechar os olhos para um futuro próximo, no qual já não é possível ficar apenas no pacote Office. Ter uma educação pautada no uso da tecnologia será o diferencial para o mercado de trabalho nos próximos anos.

Adaptação às novas demandas

Em 2016, chegou a 92% o número de escolas urbanas brasileiras que possuíam rede Wi-Fi, de acordo com a pesquisa TIC Educação 2016, feita pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic).

O número é animador, mas o levantamento aponta que o uso da rede sem fio ainda é restrito dentro das escolas: 61% dos diretores disseram que o acesso não é liberado aos estudantes. Isso é ruim, tendo em vista que impede que eles mesmos explorem todo o potencial dos recursos tecnológicos em benefício do conhecimento.

O estudo serviu também para avaliar como os professores enxergam a tecnologia na educação. A percepção da maioria é positiva. Confira:

- 67% passaram a ter contato com profissionais de outras unidades escolares;
- 77% garantiram que ficou mais fácil se comunicar com os alunos;
- 94% afirmaram que têm acesso a materiais mais qualificados e diversificados.

O mundo sofreu grandes transformações e, no cenário atual, é preciso complementar o uso dos modelos tradicionais (quadro-giz) e se adaptar às novas demandas. Disseminar o uso da tecnologia dentro da escola é fundamental para garantir que a escola reflita a realidade social vigente, além de propiciar um ambiente interativo e mais próximo da realidade dos estudantes.

Nativos digitais

Diferente daqueles nascidos antes do advento da internet e que vivem a transição do mundo analítico para o digital, as crianças atualmente já nascem imersas no mundo tecnológico. Melhor do que barrar o uso ou ser avesso à aplicação de novos métodos é ensinar aos alunos um uso proveitoso dos recursos disponíveis.

Se você lê este texto de um celular, saiba que tem em mãos um dispositivo com capacidade de processamento superior ao computador da NASA que colocou o homem na lua. Mas, qual o uso que estamos dando a ele?

Incentivar o uso consciente da tecnologia é tornar o aluno mais do que um simples usuário ou espectador desse recurso. É dar a ele suporte para ir além, explorar, criar e ser inventivo.

Tecnologia na educação: proibir ou estimular

É papel fundamental da escola preparar o aluno para o mundo moderno que, querendo ou não, é ditado pelo uso massivo da tecnologia. **Em vez de impedir o uso, devemos usar o espaço da escola para estimular e educar para o uso adequado desse recurso.**

No entanto, é preciso saber que, utilizando a tecnologia, estamos entrando no campo de conhecimento do aluno, haja vista que muitos deles possuem um domínio maior que o dos professores. É um lugar onde ele se sente à vontade para ser inventivo e usando ferramentas habituais como computadores e celulares em prol da educação.

A tecnologia deve estar presente de forma crítica na escola. Os recursos digitais devem ser aliados às práticas de ensino e ao projeto pedagógico. Além disso, é essencial educar para saber discernir a informação correta dentro de um mar de dados e entender que a internet vai além do Google ou das redes sociais.

Usar ou não a tecnologia na educação já não é mais tema de debate. A nova pauta é saber qual a melhor forma de usufruir desse recurso e como vamos alfabetizar nossos alunos para a linguagem tecnológica.

<https://gutennews.com.br/blog/2018/04/24/qual-a-importancia-da-tecnologia-na-educacao/> Acesso em 25/04/2019.

Texto 3 - Vício em tecnologia abala a qualidade de vida

Quando você olha para os lados, costuma se deparar com muitas pessoas mexendo em **celulares e tablets**? Para desvendar até que ponto essa dependência tecnológica atinge os adolescentes, a pesquisadora Fernanda Davidoff, da Universidade Federal de São Paulo, realizou um levantamento com 264 estudantes entre 13 e 17 anos.

Os participantes eram de escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo e responderam questionários que avaliam a qualidade de vida. Entre os entrevistados, 68% foram classificados como dependentes moderados de tecnologias, enquanto 20% se mostraram dependentes graves. O estudo também contemplou a incorporação de celulares e afins nos hábitos diários desses estudantes. Os resultados: 33% relataram usar os smartphones quando vão ao banheiro, 51% durante as refeições e 90% antes de dormir, quando já estão na cama. E, ao acordar, a primeira coisa que fazem (92%) é checar o celular.

Leia mais: [Qual o limite de tecnologia para crianças?](#)

Só que a dependência dos dispositivos digitais parece influenciar no bem-estar desses jovens. A qualidade de vida era mais alta entre os alunos com dependência leve de tecnologia. Porém, os voluntários que abusavam mais de tablets, smartphones e afins apresentaram médias menores nos aspectos físico, sentimental, social e escolar.

Para Denise De Micheli, orientadora do projeto, as informações coletadas nessa pesquisa mostram dificuldades no controle de impulsos entre os adolescentes, que acabam utilizando os meios tecnológicos como principal recurso para lidar superficialmente com problemas de relacionamento.

E você, se considera um dependente de tecnologia? Elencamos aqui oito condições já definidas por especialistas e que têm a ver com o abuso da tecnologia.

Síndrome do toque fantasma

É a sensação constante de que o celular está tocando. Segundo estudo do Centro Médico Baystate (EUA), 68% dos 176 voluntários entrevistados sentiam a alucinação sensorial, que gera ansiedade.

Nomofobia

Trata-se do medo crônico de ficar sem celular. Um levantamento da Universidade Federal do Rio de Janeiro indica que mais de 30% das pessoas entram em paranoia quando não conseguem utilizá-lo.

Cibercondria

Hábito de vasculhar sites em busca de sintomas para os males que a pessoa acha que tem. Uma pesquisa da Universidade de São Paulo (USP) apontou que 83% dos voluntários avaliados eram hipocondríacos digitais, situação que predispõe a crises de pânico e ansiedade.

Danos aos testículos

Usar notebook no colo pode reduzir a capacidade reprodutiva, alerta experimento da Universidade Stony Brook (EUA). É que isso eleva a temperatura dos testículos e debilita os espermatozoides. Recorrer a uma almofada não ofereceria proteção.

WhatsAppite

É uma inflamação nos pulsos causada pela troca de mensagens no Whatsapp. Foi descrita pela primeira vez na revista médica The Lancet depois que uma espanhola passou seis horas seguidas no aplicativo e foi parar no hospital.

Náusea digital

Mal-estar provocado por programas, jogos e equipamentos baseados em realidade virtual. Usuários de dispositivos Apple chegaram a relatar enjoo, vertigem e dor de cabeça por causa do abrir e fechar de alguns aplicativos.

Efeito Google

Por que decorar uma informação se você a encontra em um site de busca? Na Universidade Colúmbia (EUA), cientistas estão sondando como esse acesso imediato mexe com o cérebro. Primeira conclusão: a memória sai mesmo prejudicada.

Problemas osteomusculares

O uso de tablets, computadores e afins exige movimentos repetitivos e pode resultar em posturas nocivas. Por isso, viram uma fonte de dor e inflamação nos punhos, nos ombros, no pescoço e, claro, nas costas. Lembre-se, portanto, de fazer pausas e cuidar da coluna quando estiver em frente às telas.

<https://saude.abril.com.br/bem-estar/vicio-em-tecnologia-abala-a-qualidade-de-vida/> Acesso em 25/04/2019