

SANDRA CRISTINA BUCHELT

**SEMINÁRIO MULTIMODAL COMO INSTRUMENTO PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE**

SINOP/2020

SANDRA CRISTINA BUCHELT

**SEMINÁRIO MULTIMODAL COMO INSTRUMENTO PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – Profletras – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unemat, Câmpus Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leandra Ines Seganfredo Santos

SINOP/2020

SANDRA CRISTINA BUCHELT

**SEMINÁRIO MULTIMODAL COMO INSTRUMENTO PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – Proletras – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, julgado pela Banca composta dos membros:

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leandra Ines Seganfredo Santos  
Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat/Sinop  
(Presidente)

**TITULARES**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Albina Pereira de Pinho  
Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat/Sinop

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel  
Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul – UEMS/Campo Grande

**SUPLENTES**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Hilsdorf Rocha  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neusa Inês Philippsen  
Universidade Estadual de Mato Grosso – Unemat/Sinop

Data da defesa: 28 de fevereiro de 2020, às 09:00 h

Local da defesa: Bloco H, Sala 06, Campus Universitário de Sinop – Universidade do Estado de Mato Grosso.

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

B919s BUCHELT, Sandra Cristina.  
Seminário Multimodal como Instrumento para o  
Desenvolvimento da Oralidade / Sandra Cristina Buchelt - Sinop,  
2020.  
90 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu  
(Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e  
Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato  
Grosso, 2020.

Orientador: Leandra Ines Seganfredo Santos

1. Oralidade. 2. Letramento Oral. 3. Multimodalidade. 4.  
Intervenção Pedagógica. I. Sandra Cristina Buchelt.  
II. Seminário Multimodal como Instrumento para o  
Desenvolvimento da Oralidade: .

CDU 811:37.02

Dedico esse trabalho a meu marido, que me incentivou e apoiou; aos meus filhos, que sofreram a minha ausência, mas a compreenderam; e à minha mãe que sempre esteve ao meu lado.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus colegas do curso de Mestrado, turma V: Adalucy, Almir, Carlos, Cláudia, Daniela, Iraci, Izana, Márcia, Marciana, Margot, Patrícia, Saionara e Sinara, que muito contribuíram para tornar nossas aulas dinâmicas e ricas em trocas de experiências que me inspiraram ainda mais a ser uma professora melhor e dedicada.

Ao meu colega Almir, que foi companheiro de idas e vindas mensais e de parceira de muitos trabalhos, contribuindo constantemente com meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus professores pelos conhecimentos compartilhados.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ângela Rita Christofolo de Mello pela companhia adorável, por se mostrar um ser humano maravilhoso e ter sido peça fundamental em minha escolha de tema para o projeto de intervenção didática. Ela nos mostrou o quanto uma pessoa com tamanho conhecimento pode permanecer gentil, humana e compreensiva.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Leandra Inês Seganfredo Santos pelas contribuições e orientações, sempre me oferecendo o suporte necessário para a construção deste trabalho.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marta Cocco pela companhia, por sua criticidade lúcida e pelo olhar apaixonado com que transmitiu todo seu conhecimento e sabedoria para nós durante suas aulas.

Aos membros da Banca Examinadora, Prof<sup>º</sup>. Dr. Ruberval Franco Maciel e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Albina Pereira de Pinho Silva que contribuíram grandemente com orientações e sugestões durante o exame de qualificação e demonstraram respeito e carinho pelo trabalho que eu propunha naquele momento.

Aos profissionais de Escola Estadual Luiz Carlos Ceconello pelo acolhimento e carinho com que sempre me receberam.

Aos estudantes do oitavo ano que se dedicaram durante todo o processo de pesquisa e produção do seminário.

A João Paulo, meu marido e grande incentivador, por não ter me deixado desistir e ter me apoiado em todos os momentos, sendo pai e mãe de nossos filhos em minha ausência.

Aos meus filhos, Gabriel e Sofia, que sofreram a ausência da mãe, mas que sempre me recebiam com um abraço cheio de amor em meu retorno.

Aos meus sobrinhos, irmãs e pai que viveram esse sonho comigo e vibraram infinitamente por terem a primeira mestra na família.

À minha mãe, uma grande e incansável mulher, por sempre ter me ensinado a lutar pelo que queria. Mesmo diante de tantas dificuldades, jamais me fez sentir vitimada pelas batalhas

que enfrentamos e sempre me fez acreditar que sem estudo e honestidade não chegaria a lugar algum.

A Deus e Nossa Senhora pelas bênçãos derramadas em minha vida, pois sem a permissão Deles eu nada teria alcançado.

## RESUMO

Este trabalho se originou a partir da constatação de que a oralidade ainda ocupa um espaço bastante inexpressivo nas práticas docentes, mesmo depois de ganhar um pouco mais de ênfase nos documentos oficiais, tais como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e, no mais recente, Base Nacional Comum Curricular (2016). Portanto, o objetivo principal consistiu em analisar como o gênero seminário multimodal poderia contribuir para a ampliação da oralidade dos estudantes de uma turma de oitavo ano de uma escola da rede estadual localizada em Lucas do Rio Verde. As atividades constituintes da Sequência Didática geraram como produto final um seminário que foi gravado e disponibilizado em uma rede social da escola, a qual é acessada diariamente pela comunidade escolar. Posteriormente ao processo, foi realizada a análise dos dados recolhidos com o intuito de buscar respostas para dois questionamentos sobre oralidade oriundos do trabalho com o gênero seminário: De que forma o gênero seminário multimodal pode contribuir para a expansão da oralidade de alunos do Ensino Fundamental? Como as interfaces digitais podem colaborar para expandir a oralidade com atividades que envolvam gênero oral multimodal seminário? Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso, CEP – Unemat, com sede em Cáceres, através do Parecer nº 3.204.217, de 19 de março de 2019. O trabalho teve como embasamento os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa interpretativista e da pesquisa-ação descrita por Tripp (2005), a caracterização do professor pesquisador de Bortoni-Ricardo (2017) e as atividades foram organizadas em sequências didáticas baseadas em Dolz e Schneuwly (2011). O referencial teórico centra-se nas discussões sobre letramentos de Soares (2004), nos multiletramentos discutidos por Rojo (2012) e na multimodalidade definida por Dionísio (2007). No campo da oralidade destacam-se Marcushi (2001,2007) e Dolz et al (2011) na abordagem sobre os gêneros orais, bem como as diretrizes propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1998), Orientações Curriculares Área de Linguagens/MT (2008) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2016). Os resultados da intervenção evidenciam que o trabalho com o gênero multimodal seminário, concomitante ao uso das tecnologias da informação e comunicação, pode contribuir para a ampliação da oralidade dos estudantes. Para tanto é necessário que a oralidade tenha espaço garantido no planejamento didático.

**Palavras-chave:** Oralidade. Letramento oral. Seminário. Multimodalidade. Intervenção Pedagógica.

## **ABSTRACT**

This work originated from the realization that orality still occupies a very inexpressive space in teaching practices, even after gaining a little more emphasis in official documents, such as in the National Curriculum Parameters (1998) and, in the most recent, National Common Curricular Base (2016). Therefore, the main objective was to analyze how the multimodal seminar genre could contribute to the expansion of orality for students in an eighth grade class at a state school located in Lucas do Rio Verde. The activities constituting the Didactic Sequence generated as a final product a seminar that was recorded and made available on a school social network, which is accessed daily by the school community. Subsequently to the process, an analysis of the data collected was carried out in order to seek answers to two questions about orality arising from work with the seminar genre: How can the multimodal seminar genre contribute to the expansion of elementary school students' orality? How can digital interfaces collaborate to expand orality with activities involving a multimodal oral seminar? This project was approved by the Research Ethics Committee of the State University of Mato Grosso, CEP - Unemat, based in Cáceres, through Opinion No. 3,204,217, of March 19, 2019. The work was based on the theoretical assumptions -methodologies of qualitative interpretative research and action research described by Tripp (2005), the characterization of the researcher professor of Bortoni-Ricardo (2017) and the activities were organized in didactic sequences based on Dolz and Schneuwly (2011). The theoretical framework focuses on the discussions about literacies by Soares (2004), on the multi-literacies discussed by Rojo (2012) and on the multimodality defined by Dionísio (2007). In the field of orality, Marcushi (2001,2007) and Dolz et al (2011) stand out in the approach on oral genres, as well as the guidelines proposed by the National Curriculum Parameters (PCN, 1998), Curricular Guidelines Area of Languages / MT ( 2008) and the Common National Curricular Base (BNCC, 2016). The results of the intervention show that working with the multimodal seminar genre, concomitant with the use of information and communication technologies, can contribute to the expansion of students' orality. Therefore, it is necessary that orality has a guaranteed space in didactic planning.

**Keywords:** Orality. Oral literacy. Seminar. Multimodality. Pedagogical Intervention.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01. Oralidade na BNCC .....	30
Figura 2. Análise linguística .....	31
Figura 3. Professor pesquisador e reflexão .....	37
Figura 4. Estrutura de uma sequência didática .....	39
Figura 5. Captura da tela do vídeo seminário .....	57
Figura 6. Ficha avaliativa .....	59
Figura 7. Escolha de temas.....	60
Figura 8. Questionário para pesquisa.....	61
Figura 9. Planejamento do seminário.....	63
Figura 10. Pesquisa na internet.....	66
Figura 11. Pesquisa na internet.....	66
Figura 12. Elaboração das telas .....	70
Figura 13. Tela de abertura do seminário.....	71
Figura 14. Tela sobre malefícios do excesso de horas de jogo.....	72
Figura 15. Tela sobre dicas .....	73
Figura 16. Simulação do seminário .....	73
Figura 17. Simulação do seminário .....	73
Figura 18. Apresentação do seminário .....	76
Figura 19. Apresentação do seminário .....	76
Figura 20. Fase de abertura .....	77
Figura 21. Fase de apresentação do plano .....	77
Figura 22. Fase de recapitulação .....	78
Figura 23. Fase de conclusão.....	78

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Atividade oral ou escrita .....	51
Gráfico 2. Apresentação de trabalho oral .....	51
Gráfico 3. Percepção da atividade oral .....	52
Gráfico 4. Importância de atividade oral .....	53
Gráfico 5. Mais atividades orais nas aulas .....	53
Gráfico 6. Dificuldades para falar em público .....	54

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 O TRABALHO COM A ORALIDADE E OS DOCUMENTOS OFICIAIS – UMA BREVE ANÁLISE CRONOLÓGICA</b> .....	14
2.1 O que preconizam os documentos oficiais sobre ensino da Língua Portuguesa? .....	14
2.2 Letramento, multiletramentos e letramento oral .....	19
2.3 A oralidade como objeto de ensino .....	22
<b>3 O GÊNERO E SUAS ESPECIFICIDADES</b> .....	28
3.1 Gênero oral: seminário .....	28
3.2 O seminário como gênero multimodal .....	32
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	36
4.1 Método de pesquisa e procedimentos metodológicos .....	36
4.2 Características da pesquisa qualitativa, da pesquisa-ação e do professor pesquisador .....	38
4.3 Contextualização dos alunos e escola .....	38
4.4 Instrumentos e procedimentos didáticos norteadores da intervenção .....	40
<b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS ORIUNDOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	49
5.1 Breve introdução sobre a intervenção pedagógica desenvolvida e análise dos resultados de gráficos .....	49
5.2 Apresentação dos passos da sequência didática com análise dos dados .....	52
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85
Referências bibliográficas .....	85
Referências Webgráficas .....	88

## 1 – INTRODUÇÃO

A elaboração de documentos oficiais da educação no Brasil, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Base Nacional Comum Curricular (2016), trouxe à tona a importância de se trabalhar com gêneros e de enfatizar todos os eixos estruturantes do currículo, entre eles o da oralidade. Dentre os gêneros, importante ressaltar que não nos referimos apenas aos escritos, mas também aos orais.

A partir de uma análise cronológica das principais mudanças ocorridas no âmbito educacional, percebe-se que as atividades voltadas para as práticas e interação sociais que envolvem a oralidade começam a ganhar um pouco mais de destaque, principalmente depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II (BRASIL, 1998).

Concomitante a isso, os processos de modelização didática de um gênero tornam-se cada vez mais comuns na prática docente e nos remetem aos conceitos estabelecidos por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2011, p.185) que sugerem que determinados gêneros podem ser “objetos ensináveis” no ambiente escolar a partir de modalidades de intervenção.

Embora a oralidade venha ganhando destaque nesses documentos, percebe-se na prática que, quando os gêneros orais são trabalhados, a atenção maior é atribuída aos conteúdos e não à oralidade e aos processos multimodais que envolvem a construção de tais gêneros.

Isso nos leva a pensar na elaboração de uma intervenção na prática pedagógica a partir do desenvolvimento de uma sequência didática com o gênero oral multimodal seminário, a qual aborde seus aspectos multimodais com o objetivo geral de proporcionar a ampliação da oralidade dos alunos.

A partir da escolha do gênero, pensou-se em atividades que pudessem responder a duas perguntas norteadoras do trabalho:

1. De que forma o gênero seminário multimodal pode contribuir para a expansão da oralidade de alunos do Ensino Fundamental?
2. Como as interfaces digitais podem colaborar para expandir a oralidade com atividades que envolvam gênero oral multimodal seminário?

Diante disso, elaborou-se uma sequência didática com atividades com foco na ampliação da oralidade dos estudantes.

Importante ressaltar que as abordagens em relação ao trabalho com o gênero seminário multimodal mantiveram a ênfase nos seguintes aspectos: i) na utilização do gênero oral como texto e objeto de ensino; ii) na relação do gênero com as multimodalidades; e iii) no planejamento e produção da fala para adequar aos contextos situacionais, observando as situações sociocomunicativas como "um modelo de adequação comunicativa em que há uma relação entre o eu e o outro que interagem" (MARCUSCHI, 2007, p. 33).

O projeto elaborado obteve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso, CEP – Unemat, com sede em Cáceres, através do Parecer nº 3.204.217, de 19 de março de 2019.

No segundo capítulo deste trabalho, iniciamos as reflexões a partir de uma análise a respeito da abordagem da oralidade nos documentos oficiais desde meados do século XVI, passando por um marco significativo que abordou com mais ênfase os gêneros orais que foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), até os mais recentes documentos, a Base Nacional Curricular Comum (2016) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2018), buscando nas orientações e diretrizes nacionais e estaduais elementos teóricos que respaldaram o planejamento pedagógico pensado em uma prática voltada para a valorização da oralidade, por meio de leituras a respeito do gênero oral realizadas por Marcuschi (1996).

Neste capítulo também se realiza uma pequena reflexão sobre letramento, multiletramentos e letramento oral a partir de leituras das obras de Soares (2004), Rojo (2014) e Coscarelli (2017).

Prosseguimos as discussões teóricas no terceiro capítulo centradas em Dolz et al (2011) com a caracterização dos gêneros orais, com ênfase nas especificidades do gênero seminário e suas multimodalidades ao destacar os aspectos multimodais da escrita e da fala discutidos por Dionísio (2007).

No capítulo 4, estão descritos os fundamentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da intervenção didática, assim como alguns pressupostos teóricos caracterizadores da pesquisa-ação, da pesquisa qualitativa interpretativista e da sequência didática, descrevendo suas etapas e objetivos de acordo com a Base Nacional Curricular Comum e as Orientações Curriculares de Mato Grosso a serem alcançados.

No último capítulo, realizamos a apresentação dos resultados de um questionário realizado com os estudantes antes do desenvolvimento da sequência didática que teve como objetivo sondar o conceito de oralidade que os estudantes têm e, a partir dos resultados, pudemos

direcionar melhor as ações para a ampliação da oralidade. Também elaboramos a análise dos dados obtidos a partir das atividades e observações realizadas durante o processo de desenvolvimento dos módulos.

Por fim, seguimos com as considerações finais e as referências bibliográficas e webgráficas utilizadas nesta pesquisa.

## **2 – O TRABALHO COM A ORALIDADE E OS DOCUMENTOS OFICIAIS – UMA BREVE ANÁLISE CRONOLÓGICA**

O trabalho com a Língua Portuguesa vem sofrendo mudanças ao longo dos últimos dois séculos, podendo-se dizer que as mais profundas e voltadas para a interação ainda são bastante recentes.

A escrita em grande parte do tempo foi tratada como elemento superior à oralidade, porém Marcuschi (2001, p.17) enfatiza que ambas são “práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” e afirma que, na sociedade atual, ambas são imprescindíveis.

Nos últimos anos pode-se observar, em sala de aula, que começam a surgir atividades que contemplam práticas direcionadas à ampliação da oralidade, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase em que a escrita ainda não é dominada pelos estudantes, porém nos anos finais esse espaço vai se perdendo em detrimento à transmissão oral de conteúdos específicos das disciplinas, que, muitas vezes, despreza todo o contexto multimodal que a acompanha.

Neste trabalho, iniciamos com uma reflexão histórica sobre o ensino da Língua Portuguesa e o conteúdo de documentos oficiais que ainda discutem as transformações ocorridas ao longo do tempo no processo de ensino.

Percebe-se desta forma, a importância da leitura dos documentos oficiais que contemplam ações e oferecem embasamento teórico em que se destaca a necessidade da inserção de práticas pedagógicas que contemplem a oralidade e suas modalidades, tornando-a objeto de ensino e com vistas à ampliação do letramento oral.

### **2.1 – O que preconizam os documentos oficiais sobre ensino da Língua Portuguesa?**

A partir dos meados do século XVI até 1759, o ensino do português baseava-se na estrutura gramatical, dialética e retórica do latim. Mesmo com a reforma educacional pombalina e o Alvará Régio, a transformação do português como língua falada obrigatória na colônia, o trabalho com a gramática portuguesa servia, ainda, como pressuposto para o ensino do latim.

Somente com a independência do Brasil e a necessidade de uma “língua nacional”, vista como instrumento para garantir afirmação política e cultural da nação, é que o português e sua

literatura foram adotados no currículo oficial do ensino secundário. Muitas mudanças ocorreram gradativamente, porém sempre ligadas ao ensino da gramática tradicional.

Em 1959, por meio de portaria, foi instituída a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que consistiu em uma padronização de termos técnicos empregados e vigentes até hoje mesmo sendo alvo de críticas.

Com publicação da Lei de Diretrizes e Bases (5692/71), houve uma mudança bastante significativa no ensino de Língua Portuguesa, estabelecendo o conceito de comunicação - Comunicação e Expressão (nas séries iniciais), Comunicação em Língua Portuguesa (nas séries finais), Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (no então 2º grau). Foram inseridos exercícios de expressão oral e textos com linguagem mais coloquial. Segundo Soares (1998), é a partir da década de 70 que se passa a tratar a língua nacional nas escolas como “instrumento de comunicação”.

Na década de 80 do século passado, a disciplina foi denominada Língua Portuguesa e sofreu influências da Linguística Textual e de estudos do discurso, tendo como foco o ensinar e o aprender, considerando, então, as condições sócio-históricas na produção da linguagem. Nos anos da década de 90, os PCN partiram do pressuposto que “a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles” (BRASIL, 1998, p. 30), baseando-se no seu uso – reflexão – uso, por meio de reflexões sobre a prática efetiva da leitura, oralidade e escrita.

O ensino da Língua Portuguesa passou a ser trabalhado por meio da concepção de linguagem como meio de interação, ou seja, como atividade que conduz à interação social, levando-se em consideração a diversidade de sentidos que assume nas diferentes situações sociocomunicativas.

Nessa perspectiva, os PCN destacam como objetivos do Ensino Fundamental que o aluno seja capaz de ter um posicionamento crítico, com responsabilidade e construtivo nas mais diversas situações sociais, fazendo uso do diálogo para que possa mediar conflitos e tomar decisões. Para isso, é necessário que a escola adote práticas que envolvam a fala, a reflexão, a escuta e o próprio ato de planejá-la para que atinjam sua intenção comunicativa, pois quem fala o faz para um ouvinte e com um objetivo.

Com essa mesma concepção no trabalho com a linguagem, a Base Nacional Comum Curricular, doravante denominada BNCC, acrescenta que

Assume-se a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem[...] na qual a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 2017, p. 65).

De acordo com as Orientações Curriculares de Linguagem do Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010, p. 99-100), doravante OCL, “o resultado do processo de ensino-aprendizagem passou a considerar, necessariamente, o contexto, as intenções, as estratégias e os recursos linguístico-discursivos requeridos em tal produção”.

Busca-se, então, a partir da concepção interacionista, ensinar não mais apenas a gramática tradicional e sua taxionomia, ligada a normas e regras desvinculadas da interação efetiva entre os falantes.

Ainda de acordo com as OCL, a concepção de linguagem como prática sociointeracionista, constituída nas relações sociais e delas resultante, é a mais adequada para alcançar um dos principais objetivos da disciplina: tornar o aluno proficiente em sua língua materna, oral e escrita, a fim de lhe garantir o pleno exercício da cidadania.

Além da escrita ser foco do ensino, o trabalho com a oralidade começou a ocupar um espaço de destaque, pois “Ensinar a língua significa possibilitar o acesso a usos da linguagem mais formais e convencionais, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 21).

A partir da análise dos documentos, percebe-se a necessidade de se buscar atividades que possibilitem ao aluno o desenvolvimento das capacidades de ouvir, expressar-se e produzir textos orais em diferentes situações comunicativas, com ênfase na construção e ampliação de conhecimentos, interação e compartilhamento de ideias, como também na exposição de argumentos na defesa do ponto de vista.

É por intermédio do domínio e conhecimento sobre a própria língua que os indivíduos se comunicam, socializam informações diversas, têm acesso a uma gama infinita de conhecimentos, expressam opiniões, ideias e defendem seu posicionamento baseado em argumentos sólidos, buscam e compartilham conhecimento, tornando-se cidadãos críticos e protagonistas de sua própria história.

Nas OCL de Mato Grosso, percebem-se diversos descritores e capacidades específicos do eixo da oralidade que orientam o trabalho com turmas do de 6º a 9º ano, conforme resumido no quadro que segue:

Quadro 01 – Capacidades e Descritores

Capacidades	Descritores
<p>Fazer uso das linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação;</p> <p>Compreender e utilizar as linguagens</p> <p>Ler, compreender e construir diferentes textos, considerando as condições de produção, recepção e circulação.</p>	<p>Expõe opiniões e apresenta argumentos em situações dialógicas;</p> <p>Usa a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação;</p> <p>Expressa-se em situação comunicativa oral com opiniões embasadas.</p> <p>Compreende a linguagem como meio privilegiado de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para sua formação, bem como produzi-los sempre que necessário;</p> <p>Faz uso proficiente da língua escrita e falada;</p> <p>Planeja o discurso oral levando em consideração as condições de produção, circulação e recepção;</p> <p>Analisa os fatores sociais, políticos e culturais e o juízo de valor relacionados às variedades linguísticas em situações interlocutivas.</p>

**Fonte:** Orientações Curriculares de Linguagem (Mato Grosso, 2010, p. 48 a 53)

De forma sucinta, os trechos selecionados abrangem desde o ensino da norma padrão ao uso das variedades linguísticas, bem como o uso proficiente da escrita e da fala em diversas situações e os valores sociais atribuídos a elas. Sendo assim, é papel da escola oferecer ferramentas que possibilitem o conhecimento dos saberes linguísticos que auxiliarão no exercício pleno e efetivo da cidadania, possibilitando a construção de sua cidadania e, portanto, sua inclusão no mundo social. Todavia Castilho (1998, p.13) afirma:

[...] não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobrira a importância da língua falada mesmo para a aquisição da língua escrita.

Trabalhar com a oralidade pode possibilitar ao aluno o desenvolvimento de diversas capacidades, entre elas a de autorregular-se de acordo com as situações, sejam elas no cotidiano familiar ou social e profissionalmente mais formais. Schneuwly *et al* (2011, p. 147) observam

que o papel da escola é incentivar os alunos “a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com formas mais institucionais”, pois exigem antecipação e, portanto, preparação, necessitando de uma intervenção didática que pode ser proporcionada nas aulas de língua portuguesa, para que os conteúdos possam ser previamente preparados e adaptados à situação.

Os autores destacam que trabalhar com o gênero oral, ou como afirma o autor “os orais”, referindo-se a atividades de linguagem que são realizadas oralmente, “trata-se de levar os alunos das formas de produção oral autorreguladas, cotidianas e imediatas a outras, mas definidas, do exterior, mais formais e mediadas” (SCHNEUWLY, 2011, p. 121), oportunizando aos educandos a acessibilidade a diversas atividades de linguagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento de capacidades.

Com referência ao trabalho com os gêneros do discurso oral, a Base Nacional Comum Curricular, doravante denominada BNCC, destaca diversas práticas no ensino da linguagem que buscam desenvolver habilidades em:

Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversa espontânea, conversa telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.). (BRASIL, 2016, p. 111).

Em 2018, a partir das discussões sobre a BNCC e a necessidade de se manter paridade com a organização do currículo nacional, a Coordenação Estadual e os Coordenadores de Etapas da implementação da Base Nacional Comum Curricular no estado de Mato Grosso elaborou um Documento de Referência Curricular para Mato Grosso onde reitera-se a importância do trabalho com a oralidade, destacando-se “que, na medida em que se avança nos níveis de estudo, diminui-se o uso pedagógico da oralidade, na contramão do que pedem os documentos citados.” (MATO GROSSO, 2018, p. 19).

Além disso, enfatiza que é necessário planejamento pedagógico e ações de aprendizagem articuladas que contemplem o uso da língua em práticas de oralidade, desde conversações espontâneas até planejamento de falas e produção de textos orais, como entrevistas, seminários, debates, júris simulados, entre outros.

Todos os documentos mencionados destacam a importância de se fortalecer uma prática docente com o intuito de buscar estratégias centradas também no desenvolvimento da oralidade e no aprimoramento das competências comunicativas dos alunos, visto que a escola é a

instituição que tem a função de ser mediadora e oferecer recursos para que se faça uso da língua oral em estilos monitorados à medida que vão se inserindo em novos domínios sociais para além daqueles que estão habituados e que exigirão maior grau de monitoração estilística, principalmente, a situações relacionadas às práticas sociais de letramento.

## **2.2 – Letramento, multiletramentos e letramento oral**

Soares (2017) relata que em meados da década de 80, países como França e Estados Unidos se depararam com um problema relacionado à aprendizagem de seus alunos: estavam alfabetizados, porém não dominavam habilidades de leitura e escrita, fato este que dificultava sua inserção efetiva nas práticas sociais e profissionais que exigem a língua escrita. Então, surgiram discussões a respeito do problema e a busca de práticas que tornassem esses cidadãos letrados.

No Brasil, na mesma década, a discussão a respeito de letramento ganhou destaque nos meios acadêmicos e escolares, levantando a ideia de que é necessário muito mais do que alfabetizá-los. Para Soares (2014, p. 47), “Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e escrever” e “Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Nesta perspectiva, a autora destaca que não basta apenas levá-los à aquisição do sistema alfabético-ortográfico e das convenções para seu uso, ou seja, o processo de aprendizagem de ler e escrever, com a função de ensinar as relações entre fonemas e grafemas.

Busca-se o letrar, processo que vai muito além da prática de ensinar a ler e escrever e tornará o aluno capaz de utilizar a leitura e a escrita como formas de realizar sua prática social adequada e eficiente em diversas situações pessoais, sociais, profissionais e escolares. Para Soares (2014, p. 47), “[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Enquanto a alfabetização possui um período para iniciar e terminar, ao menos em tese, o letramento permeia toda a vida do ser social. Visto que ambos são processos indissociáveis, surge a postulação de que era necessário alfabetizar e, ao mesmo tempo, promover o letramento, como propõe Magda Soares no trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e

escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p. 6).

A busca pela prática do letramento se baseia nas atividades de leitura e escrita e sua inserção nas práticas sociais e profissionais. Porém, com a utilização de mídias digitais e de adventos tecnológicos, não basta mais formar cidadãos apenas letrados.

Mediadas pelas tecnologias digitais, as práticas de leitura e escrita passaram a abranger diversas características visuais, como o uso de imagens imóveis ou em movimento, e muitas vezes com a utilização simultânea de elementos de áudio. Automaticamente, aparecem outros gêneros discursivos, como e-mail, memes, fanzines, blog etc. A partir dessas transformações, Coscarelli (2017, p. 9) afirma que

Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização. No caso do letramento digital não é diferente. É preciso ir muito além do aprender a digitar em um computador. Quando pessoas em situação de exclusão social passam a ter acesso ao computador e a seus recursos, pode-se falar em popularização ou mesmo em democratização da informática, mas não necessariamente em inclusão digital.

Diante do atual cenário, um dos desafios da escola é a inserção dos estudantes na realidade da cultura digital, a fim de ampliar suas habilidades de leitura e escrita para que esses não se tornem mais uma vez excluídos ou marginalizados na sociedade atual, ou seja, o objetivo não é mais apenas o letramento, mas sim, trabalhar a noção de multiletramentos, conforme enfatiza Rojo (2012, p. 13)

O conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Para se alcançar esse objetivo, reflete-se sobre o que explica João Thomaz Pereira (2011) ao afirmar que não basta o aluno ter acesso ao computador, utilizar jogos ou digitar textos. Inserir-lo neste mundo dentro da escola não significa levá-lo ao laboratório de informática, deixá-lo apenas brincando nos joguinhos disponíveis ou navegando na internet sem ter um objetivo. Significa proporcionar o desenvolvimento de habilidades que o leve a se inserir

no letramento digital e compartilhar informações, que tenha direitos e deveres iguais aos demais. De acordo com Coscarelli (2017, p. 17),

Precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo a computadores, softwares, Internet, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar um mouse. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento.

Rojo (2014) afirma que é preciso que a escola prepare os cidadãos para a vivência em uma sociedade cada vez mais digital e também para que possa buscar no ciberespaço, espaço da comunicação que não exige a presença física, um lugar para se encontrar de forma cada vez mais crítica, com diversas diferenças e identidades múltiplas.

Inseridas nestes ambientes digitais, as práticas de leitura e escritas não são mais as mesmas de outrora, pois abordam diferentes modos de produção de leitura de textos, exigindo de seus usuários habilidades específicas do ambiente virtual.

A leitura e escrita de códigos verbais e não verbais, através de programas editores de texto em dispositivos tecnológicos, requer a adoção de novas práticas pedagógicas docentes que levem ao desenvolvimento de tais competências. De acordo com Soares (2002, p.152),

Pode-se concluir que a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

Como agência de letramento, a escola pode oferecer oportunidades de trabalho com o uso real da leitura e da escrita, diversificando os suportes dos textos e proporcionando a utilização de recursos tecnológicos como forma de acessibilidade a infindáveis fontes de pesquisa, produção e leitura.

Assim como é importante a escola pensar em multiletramentos, destaca-se a necessidade de uma prática pedagógica que amplie o letramento oral, visto que as práticas orais devem ocupar um lugar de relevância como a das práticas da escrita, uma vez que a oralidade é requerida em grande parte do cotidiano das pessoas.

Geraldi (2006, p. 41) sintetiza, de forma objetiva e clara, a importância do trabalho com os usos orais da linguagem ao dizer que por meio deles, “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo a não ser falando: com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala”.

É através do letramento oral que o aluno será aproximado de ações de fala de seu cotidiano e poderá atuar em práticas sociais interativas orais na sociedade.

Mais do que dar espaço à fala e voz dos estudantes, deve-se despertar o olhar para o entendimento de que o ato da fala não é algo puro e isolado; é um processo constituído de diversas modalidades e intenções para produzir os sentidos desejados na interação com o outro. Envolve elementos diversos como gestos, postura corporal, expressões faciais e tom de voz. Todos esses aspectos podem e devem ser observados ao se propor um trabalho com a oralidade.

Portanto, a escola, sendo considerada por muitos como a maior difusora do conhecimento formal e espaço de reflexão a respeito do mundo em que vivemos, torna-se o local ideal para se buscar ações efetivas que almejem os multiletramentos, entre eles o oral, tornando as práticas pedagógicas mais próximas possíveis da realidade do estudante e de suas práticas sociais, para dar sentido àquilo que é ensinado, a fim de que os estudantes saibam o que e por que aprendem, podendo transferir esses conhecimentos para sua prática social e profissional.

### **2.3 – A oralidade como objeto de ensino**

As discussões sobre a importância de se introduzir mais atividades que permitam o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno ganharam ênfase nos últimos anos, tanto é que o tema é abordado com destaque nos PCN, pois:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. (BRASIL, 1999, p. 67).

Porém, muitas vezes, esse trabalho com a oralidade fica restrito à leitura em voz alta, apresentação de trabalhos, a respostas dadas na correção das atividades e conversas, o que geralmente leva à participação dos mesmos alunos, ficando relegado a um segundo plano o desenvolvimento deste eixo temático tão importante, ou seja, muitas vezes não há situações concretas de interação. O fato de os alunos falarem muito em sala de aula não garante que consigam expressar-se em público em diferentes situações profissionais e sociais.

O trabalho com a oralidade vai além do simples ato de falar. Exige conhecimento de ferramentas que vão proporcionar a adequação do discurso às diferentes situações e

formalidades que possam exigir, levando em consideração os indivíduos envolvidos em contextos de interação. Segundo Castilho (1990, p. 110), “a língua oral se constitui num excelente ponto de partida para o desenvolvimento das reflexões sobre a língua, por se tratar de um fenômeno “mais próximo” do educando, e por entreter com a língua escrita interessantes relações”.

Marcuschi (1996) destaca a importância do trabalho com a oralidade como objeto de ensino, visando ao desenvolvimento de suas competências na escola ao apresentar quatro premissas:

1. A língua é heterogênea, variável e seu estudo não se esgota na análise de propriedades intrínsecas.
  2. Em relação à língua, a escola tem no ensino da escrita sua missão fundamental, mas não única.
  3. Quando apreende a escrita, o aluno se torna bimodal na sua própria língua materna.
  4. O uso da língua se dá em textos, sejam eles falados ou escritos e não em unidades isoladas.
- (MARCUSCHI, 1996, p. 2).

Na primeira premissa observa-se a língua vista como variável e heterogênea, fato social e histórico, desenvolvida consoante às práticas sociais, possibilitando sentidos diversos em consonância com as situações de uso e seus contextos. Para o autor, a língua deve ser trabalhada como uma atividade interativa, social, “ não autônoma, indeterminada e situada [...], esta que utilizamos em situações empíricas em nosso dia-a-dia, seja em situações públicas, seja em situações privadas, formais ou informais, materializada em textos diversos que circulam socialmente”. (MARCUSCHI, 2007, p. 124).

Em relação a segunda premissa, o autor discorre sobre o fato de se dar preferência ao ensino da escrita na escola, pois essa prática ocupa, ainda, um lugar de destaque nas sociedades letradas. Contudo, propõe um trabalho concomitante entre fala e escrita, pois ambas vão sendo adquiridas num processo de socialização.

A terceira premissa diz respeito à bimodalidade. O aluno tornar-se-á bimodal ao dominar a modalidade escrita e falada de sua língua, respeitando a variedade adquirida em casa em suas relações familiares e passa a conhecer e dominar a nova ensinada na escola.

Já a quarta, e última premissa, diz respeito ao uso da língua em textos contextualizados e a “trabalhar integradamente as várias atividades no uso língua, ou seja, a produção oral, a produção escrita, a leitura e a compreensão” (MARCUSCHI, 1996, p. 8), evitando o ensino com elementos isolados, como frases e palavras soltas.

Sendo assim, a oralidade precisa ser vista como um fenômeno heterogêneo ligado diretamente a contextos e interações sociais, desde locais familiares a profissionais, e tudo isso

deve ser observado pelo docente ao apropriar-se da oralidade como objeto de ensino, visto que ao chegar à escola, o aluno traz consigo uma gama de conhecimentos extraescolares, entre eles o domínio sobre a sua língua materna e a capacidade de produzir sentenças “bem formadas”, que muitas vezes distanciam-se da norma padrão.

Bortoni-Ricardo (2017) explica que à medida que ampliamos nossas experiências onde vivemos, apropriamos cada vez mais de recursos comunicativos, mas que em determinados momentos, esses não são suficientes, pois o grau de formalidade pode aumentar, tornando-se mais complexo, exigindo assim, maior monitoração. Sendo assim, é papel da escola proporcionar instrumentos que ampliem essa competência comunicativa.

Porém, ainda é comum muitos professores corrigirem a fala de seus alunos por entenderem que apresentam “erros de português” e tentam ajustá-las à norma padrão, inibindo suas falas, visto que esses, por sua vez, acreditam que não “sabem falar” e acabam por participar pouco dos eventos de oralidade proporcionados durante as aulas.

Diante do exposto, reflexões são necessárias sobre as variações existentes na Língua Portuguesa e uma série de preconceitos que atribuem um valor menor àquelas que se afastam da norma padrão, tida como modelo de fala “correta” e adotada como “modelo” no ensino da língua.

Ao trabalhar o conceito sociolinguístico de língua como processo de atividade social, heterogêneo e variável, a escola promove valorização das diferenças para se lutar contra a ideia de erro, de que há apenas uma forma “correta” e passe a buscar meios de mostrar que há situações diversas de fala, ou seja, quanto maior conhecimento um aluno tiver sobre sua língua, maiores serão suas chances de adequar sua fala, seu modo de e como dizer, ou seja, adequar-se aos contextos de comunicação dentro de diversas situações.

A questão não é falar “certo” ou “errado”, mas qual é a melhor forma de se falar de acordo com a situação comunicativa.

Esses saberes são essenciais para que o aluno não se sinta deslocado, como se a fala que utiliza em sua casa, com seus amigos e nos mais diversos lugares, não seja “correta” e sejam desconsideradas suas práticas reais de letramento e oralidade. O trabalho focado apenas no ensino da norma culta desvincula a relação entre oralidade e letramento, tornando a língua abstrata e desassociada dos usos reais. De acordo com Bortoni-Ricardo (2017, p. 34),

Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso

linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a do tipo de interação.

Da mesma forma, Castilho (2016) enfatiza que o trabalho com a Língua Portuguesa na escola precisa conter diversos recortes linguísticos que ilustrem as variedades socioculturais para que se combatam as discriminações contra a fala do aluno:

A escola é o primeiro contato do cidadão com o Estado e seria bom que ela não se assemelhasse a um “bicho estranho”, a um lugar onde se cuida de coisas fora da realidade cotidiana. Com o tempo o aluno entenderá para cada situação se requer uma variedade linguística, e será assim iniciado no padrão culto, caso já não o tenha trazido de casa. (CASTILHO, 2016, p. 21).

Ao abordar as discussões sobre oralidade e letramento, Marcuschi (2001, p. 21) o define como um “processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas” e oralidade como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (2001, p. 25), destacando que podemos comparar e relacionar fala e escrita, mas jamais relacionar níveis de inferioridade ou superioridade entre elas:

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fato de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. (MARCUSCHI, 2003, p. 36).

Em muitos momentos foi atribuída menor valorização ao ato da fala pela crença de que era menos complexa e não exigia grandes esforços de seus atores, reforçando falsas dicotomias entre elas.

Fala e escrita são práticas discursivas que não concorrem, não competem uma com a outra, completam-se. Trabalhar a língua escrita e a oralidade como dicotômicas tem a tendência de considerar a fala como lugar de erros e da transgressão gramatical e a supervalorizar a escrita como lugar das regras e correto uso da língua. De acordo com Marcuschi (2003, p. 16), “Pode-se conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”.

Nesse mesmo sentido, Schneuwly (2006, p. 467), destaca a relação entre oral e escrito como modalidade complementar, jamais dicotômica:

[...] 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. Eles estão em mútua interdependência, cada gênero oral que entra na escola, em geral, pressupõe a escrita, assim como cada gênero escrito trabalhado na escola pressupõe o oral. Então, de uma certa maneira, esta é uma distinção relativamente artificial, pois há um entrelaçamento contínuo. Além disso, cada gênero oral é sempre também sustentado por um 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 para 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, mas que está sempre na base de nosso trabalho.

Ao proporcionar a ampliação da oralidade de seus alunos, a escola oportuniza a reflexão sobre saber o que e como falar com diversos e quaisquer interlocutores nas mais diferentes circunstâncias, pois, de acordo com Bortoni-Ricardo (2017, p. 56), “A escola é, por excelência, o locus – ou espaço em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas”.

Para a autora, todo falante nativo é competente em sua língua materna, por isso pode desempenhar diversas atividades comunicativas, porém cabe à escola conhecer seu aluno e as características do grupo social em que está inserido para proporcionar a ampliação desta competência comunicativa para que possa fazer uso nas mais diversas situações tanto na escrita quanto na fala, quando esta precisa ser monitorada a fim de atender às expectativas de seus interlocutores. Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2017, p. 74)

É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas [...] para fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos e para fazer uso da língua oral em estilos monitorados.

Isto não quer dizer que a norma padrão será relegada a um segundo plano, pois cabe à escola mostrar as regras de funcionamento desta variedade e do registro formal, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. (BRASIL, 1999, p. 22).

Em determinadas situações de uso da língua, o aluno precisa ter o conhecimento mais formal, pois haverá maior grau de monitoramento, como no caso da apresentação de um seminário, de uma palestra, entrevista, ou outro tipo de situação semelhante. A questão não é deixar de ensinar a norma padrão, até porque como dito anteriormente, há diversas situações em que seu uso é exigido, principalmente na escrita.

Possenti (2004) destaca que um dos papéis da escola é ensinar a língua padrão, ou de dar condições para que ela seja aprendida, porque do contrário, seria lesar o aluno no sentido de negar um conhecimento que pode proporcionar caminhos diversos, já que estudos apontam que existe uma relação entre o grau de letramento/escolaridade com ascensão social, ou seja, os melhores empregos são destinados predominantemente a cidadãos letrados. Além de que negar esse conhecimento ao aluno é reforçar o preconceito de que seria difícil aprender a língua em consonância com a norma padrão.

O ponto central desta discussão é mostrar ao aluno que há uma variedade de usos da língua de acordo com as situações, sendo assim, exigindo-se adequações mais ou menos formais.

### 3 – GÊNERO E SUAS ESPECIFICIDADES

O estudo sobre gêneros encontrou campo a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), em que se ampliou significativamente o trabalho com a oralidade e escrita em que as situações de produção e de circulação dos textos passam a ser consideradas com ênfase.

Com isso, surgem propostas de modelização didática dos gêneros, tornando-os objetos ensináveis, tendo Schneuwly e Dolz como pioneiros nesta denominação. Os autores destacam que certos elementos composicionais dos gêneros "dificilmente são aprendidos sem uma intervenção didática" (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 147).

Neste capítulo far-se-á a caracterização do gênero oral, considerando-o como o objeto de ensino que deve ter suas multimodalidades destacadas.

#### 3.1 – Gênero oral: seminário

O trabalho com os gêneros orais como objetos de ensino em sala de aula é muito relevante, pois a aplicação de tais atividades promove o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias em situações formais e informais nos processos de interação com o outro no cotidiano.

É de consenso, há algum tempo, a necessidade de se trabalhar com a oralidade na escola. De acordo com os PCN,

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.). (BRASIL, 1998, p. 67-68).

Para tanto, caracterizar-se-á o que é um gênero oral. Conforme PETEDI, grupo de Pesquisa sediado no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia e ligado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (*apud* TRAVAGLIA, 2013, p. 4), o gênero oral pode ser definido como “aquele que tem como suporte a voz humana e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita”.

Muitos gêneros possibilitam uma versão escrita a qual pode ser usada como mobilizador da fala, mas na sua essência foram produzidos para serem realizados oralmente.

Os gêneros orais, como seminário, entrevista, relato de experiência, entre outros, auxiliam no desenvolvimento da oralidade, tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto nas demais disciplinas, e cabe à escola oferecer ao aluno situações reais do uso da língua.

Dolz *et al* (2011) baseiam-se no postulado de que é possível ensinar os alunos a se expressarem oralmente em diversas situações públicas escolares e, para tanto, propõem a sequência didática como estratégia para o ensino da expressão oral e escrita em um só tempo, de formas semelhantes, mas diferenciadas para proporcionar aos alunos acesso a diferentes práticas de linguagem e destacam que há uma diversidade de gêneros orais formais públicos que devem ser dominados e compreendidos pelo aluno:

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 aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não-linguísticos (em relação somente com os outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 147).

Ao chegar à escola os alunos dominam satisfatoriamente as produções orais cotidianas, mas precisam construir paulatinamente capacidade de gerenciar formas institucionais do oral, como planejamento e adequação que podem ser trabalhadas por meio de uma intervenção didática.

Consoante esta preocupação, neste projeto de intervenção, optamos por trabalhar com o gênero seminário como estratégia para o desenvolvimento da oralidade.

Ataliba Castilho (2016) pondera que a conversação é uma atividade linguística básica que integra práticas cotidianas de qualquer cidadão, onde as pessoas manifestam a intenção de estabelecerem contato. Diante disso, alguns mecanismos deverão ser observados, destacando-se os seguintes para esta intervenção didática: (i) quais são as rotinas estabelecidas em nossa cultura para a condução de uma conversa? (ii) como se elabora o assunto da conversação? (iii) que materiais linguísticos são empregados habitualmente nas estratégias de iniciar, manter ou encerrar uma conversa?

O seminário, conforme Dolz *et al* (2011, p. 185), define-se como um gênero textual público “relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um

auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informação, descrever-lhe ou explicar-lhe alguma coisa”.

Assim, o objetivo de trabalhar com o seminário não será apenas de transmitir um determinado conhecimento aos demais, mas de também observar questões importantes como: a situação de comunicação, a organização interna da exposição, as características linguísticas e os objetivos gerais de um trabalho didático.

Na perspectiva de modelo ensinável, os autores destacam que o seminário organiza-se nas seguintes partes:

- a) Fase de abertura, diz respeito ao momento em que serão definidos a situação, os papéis e as finalidades da exposição que se seguirá, havendo o contato com o auditório e os cumprimentos.
- b) Fase de introdução ao tema, quando serão feitas a apresentação e delimitação do assunto, bem como o momento em que o apresentador procurará obter a atenção e curiosidade do público.
- c) Apresentação do plano, momento em que serão expostos o que foi planejado e quais serão os procedimentos adotados.
- d) Desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas que devem ser consistentes com o que foi anunciado no plano.
- e) Fase de recapitulação e síntese, momento de recapitulação e transição para as duas etapas de conclusão.
- f) A conclusão, momento de transmissão da “mensagem” final sobre o que foi transmitido.
- g) O encerramento, última etapa, caracterizada pelos agradecimentos ao auditório.

Estes procedimentos também estão descritos na BNCC e reforçam a importância de se trabalhar o planejamento do gênero seminário como recurso para o desenvolvimento da oralidade, traçando estratégias de produção para planejar e produzir as apresentações orais:

**Figura 01. Oralidade na BNCC**

Oralidade	Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais	(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou <i>slides</i> de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiótica, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala - memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.
-----------	---	--

**Fonte:** BRASIL (2017, p. 151-152)

Dolz *et al* (2011) destacam que é didaticamente razoável que os alunos apresentem o seminário com o apoio de suportes diversos (anotações, gráficos, entre outros) para evitar que as informações sejam lidas.

Desta forma, a oralização da exposição será objeto de trabalho em sala de aula, para que se favoreçam as ações relacionadas ao treinamento da fala, tom de voz, ritmo e velocidade de leitura, coordenação de pausas e capacidade de capturar a atenção do público através da tonicidade e expressão ao falar.

Além do desenvolvimento destas habilidades previstas com o trabalho dos gêneros orais, a BNCC destaca, também, o cuidado com a oralização durante a exposição:

**Figura 2. Análise linguística**

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

**Fonte:** BRASIL (2017, p. 153-154)

De acordo com Dolz *et al.* (2011, p. 225), o seminário é um gênero oral que possibilita o trabalho com

[...] diversos pontos de vista, constitui um gênero particularmente propício, pois permite aos alunos introduzirem-se num discurso monologal de uma certa complexidade. Pode, assim, ser produzida “espontaneamente” em situação, mas baseada num trabalho prévio sobre o conteúdo e numa preparação da forma de linguagem. A exposição completa, assim, o trabalho que envolve situações mais interativas, como a entrevista, ou o debate, ou o trabalho mais voltado às questões de prosódia (DOLZ *et al.*, 2011, p. 211).

O trabalho com esse gênero proporciona aos alunos o planejamento prévio de suas falas e do conteúdo, a estruturação do trabalho apresentado, estimula as práticas discursivas e o prepara para situações que poderão transcender a sala de aula.

### 3.2 – O seminário como gênero multimodal

Ao levar em consideração os avanços tecnológicos e as mídias digitais, pode-se observar suas influências diretas nas práticas de leitura e escrita, a fim de mobilizar os sujeitos a desenvolver novas competências nas formas de ler e produzir textos, sejam orais ou escritos, pois ambos envolvem múltiplas semioses, linguagens ou multimodalidade, principalmente quando mediados por tecnologias de informação e comunicação.

Conforme Dionísio (2007), a multimodalidade se refere às múltiplas linguagens que compõem modalidades orais e escritas, tais como palavras, gestos, imagens, sons, formas, expressões faciais, corporais, olhares, entonação de voz etc:

O texto multimodal como um processo de construção textual é ancorado na mobilização de distintos modos de representação. Isso remete não apenas aos textos escritos, mas também aos orais. Diante dessa acepção, a multimodalidade discursiva abarca não só a linguagem verbal escrita, como também outros registros, tais como a linguagem oral e gestual. (DIONÍSIO, 2007, p. 178).

Quando as pessoas interagem oralmente, seja em uma conversa informal e espontânea com um vizinho, em uma reunião de trabalho mais formal ou em um bate papo na internet onde há mediação por recursos tecnológicos, vivenciamos uma comunicação multimodal. O mesmo ocorre durante a leitura de textos de diversos formatos inseridos nos mais variados suportes:

Os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc. (DIONÍSIO, 2007, p. 178).

Ainda de acordo com a autora, a multimodalidade discursiva trata-se de um traço que constitui todos os gêneros textuais orais e escritos.

Na oralidade, está presente no ato da fala na sua junção com a utilização de gestos corporais e faciais, entonação de voz que podem sinalizar ironia, afeto, raiva, etc. Quando falamos, usamos nosso corpo para demonstrar sentimentos que podem ir de satisfação, concordância, incômodo, impaciência, corroboração com o assunto discutido, expressões faciais que estimulam a continuidade da conversa e demonstram contentamento, insatisfação, empatia, entre outros:

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

Em relação ao gênero seminário, a multimodalidade se faz presente na sua prática, pois envolve oralidade/tons de voz e a associação de gestos/expressões corporais e faciais. Dolz *et al.* (2011, p. 192), não explicitam o termo “multimodalidade”, porém fica implícito tal conceito na ênfase dada ao cuidado com “importância da voz, do olhar, da atitude corporal” e no papel do expositor especialista que deve “captar a atenção da audiência, variando a voz; gerenciar o suspense, seduzir [...] inclui a gestualidade, a cinestésica, a proxêmica: um certo gesto que ilustra o propósito, como uma postura que cria a convivência, a mão que escande as partes etc”. Ainda de acordo com os autores:

[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confiar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la”. (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2011, p. 134).

Portanto, percebe-se que a comunicação oral não se finda no uso de meios linguísticos ou prosódicos; ela também fará uso de signos de sistemas semióticos não linguísticos conforme descritos no quadro abaixo:

Quadro: Signos de sistemas semióticos não linguísticos<sup>1</sup>

MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
-------------------------	-----------------	-----------------------	------------------	------------------------

<sup>1</sup> Quadro editado pela pesquisadora de acordo com a original na página 134 no livro DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

qualidade da voz	atitudes	ocupação de	roupas	lugares
melodia	corporais	lugares	disfarces	iluminação
elocução e pausas	movimentos	espaço pessoal	pentado	ordem
respiração	gestos	distâncias	óculos	ventilação
risos	olhares	contato físico	limpeza	decoreação
suspiros	mímicas			

**Fonte:** Dolz et Al ( 2011, p. 134)

Na escrita, ela se constitui na produção de textos que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, envolvendo não apenas a escrita, mas também outros recursos visuais e imagéticos, que podem ser utilizados como meio de provocar efeitos de sentido, captando a atenção do leitor, tais como tamanho, forma e cor de letras e inserção de imagens que dialoguem com a informação verbal escrita, disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador.

Nesse sentido, Dionísio (2007) enfatiza que a utilização desses elementos visuais possui um objetivo persuasivo, sendo as escolhas pensadas e usadas como estratégias de convencimento do leitor, chamando sua atenção diante de uma relação intertextual.

Ao se produzir um texto utilizando recursos tecnológicos, cada escolha é levada em consideração: formatos, tamanhos, disposições, impacto visual, seja para sensibilizar, agradar, seduzir, chocar, destacar, impactar...

A produção de textos multimodais se caracteriza por utilizar elementos visuais, sonoros além da escrita, tornando-os mais ricos e complexos em sua composição, principalmente se forem aliados recursos tecnológicos em sua produção, como programas de produção e edição de textos. Além de proporcionar uma mudança na prática pedagógica, possibilitará ao educando o desenvolvimento de habilidades que o incluirão no ambiente digital.

Desta forma, as mídias virtuais têm colaborado significativamente nas formas de produzir textos escritos, pois envolvem diversos aspectos multimodais e cabe à escola fomentar práticas eficazes no desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras que ampliem a compreensão dessas semioses, não mais focadas apenas em palavras.

Neste sentido, Paiva (2016, p. 46) destaca que

[...] a leitura de imagens pode e deve ser objeto de ensino por duas razões. Primeiramente porque existem regularidades e tipificações no curso de processamento da leitura das informações pelos leitores de textos imagéticos que podem ser sistematizadas para o ensino. Segundo, porque parece faltar

àquele leitor com menos experiência em eventos de letramento com textos imagéticos a habilidade complexa de relacionar informações não verbais e ainda, quando necessária, relacioná-las com outras informações verbais. Essa habilidade é imprescindível [...] para ler diferentes outros textos visuais informativos encontrados sobremaneira no cotidiano dos leitores na contemporaneidade, publicados em sites, portais, aplicativos, revistas e jornais.

A utilização de softwares de produção e edição de texto em sala de aula possibilitam ao aluno o desenvolvimento dessas habilidades. Ao utilizar o editor de apresentações, por exemplo, e produzir telas, o aluno precisa dominar algumas competências que o despertarão para a consciência dessas semioses constituintes deste tipo de texto, pois a configuração deve levar em consideração quais tipos de letras, cores, tamanhos, disposição gráfica do texto no documento e imagens devem ser utilizadas para se atingir os objetivos que se tem em mente. Assim, o ensino não fica com foco apenas no texto verbal e possibilita o desenvolvimento de habilidades linguísticas em outras modalidades: oral, escrita, gestual, imagética.

Ao associar o uso do editor de apresentações ao gênero seminário, oralidade e escrita, a multimodalidade ganha ênfase, pois ambos se realizam através da integração de diversas modalidades.

As telas estabelecem uma relação direta com a oralidade e o desenvolvimento do seminário, pois são responsáveis por conter as informações essenciais da apresentação e ditam a sequência em que essas serão repassadas ao público.

Diante de todos os aspectos expostos, pode-se caracterizar o seminário em sua essência como um gênero oral multimodal.

## **4 – MÉTODO DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa teve como embasamento os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa interpretativista e da pesquisa-ação, a caracterização do professor pesquisador e as atividades organizadas em sequências didáticas, que serão apresentados nos próximos tópicos.

### **4.1 – Características da pesquisa qualitativa, da pesquisa-ação e do professor pesquisador**

Levando-se em conta a caracterização do Mestrado Profissional (PROFLETRAS), que tem por objetivo capacitar professores em Língua Portuguesa para exercício da docência no Ensino Fundamental com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, tendo caráter de intervenção e interpretação de dados colhidos diretamente do envolvimento do professor com seu ambiente de trabalho e alunos, esta pesquisa teve como base os princípios do método da pesquisa qualitativa com caráter descritivo-interpretativista dos dados gerados e coletados durante o processo.

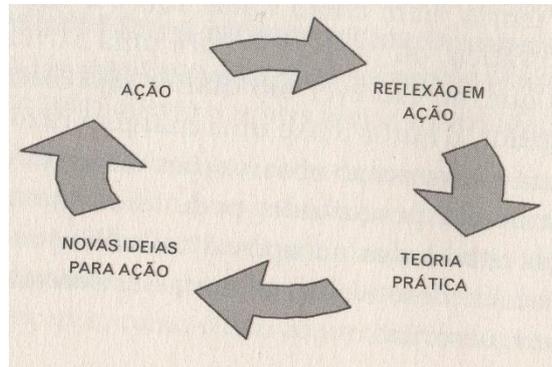
De acordo com Bortoni-Ricardo (2017, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, centrada no microcosmo da sala de aula voltada para o problema identificado no processo de aprendizagem do desenvolvimento da oralidade, em que procuramos identificar e registrar de forma sistemática os eventos relacionados.

Partindo da investigação da própria prática pedagógica e no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, caracteriza-se assim, o professor pesquisador que vai em busca da produção de conhecimentos a partir da análise e reflexão dos problemas encontrados no dia a dia de seu trabalho, para encontrar ferramentas que possam auxiliar o seu fazer pedagógico, aliando teoria e prática e fazendo de laboratório de aprendizagem sua sala de aula.

Por meio da observação do processo desenvolvido pelos alunos no ensino-aprendizagem, o professor analisa os problemas e dificuldades encontradas e procura métodos para resolvê-los. É característica desse profissional, o compromisso de refletir sobre o trabalho desenvolvido e buscar desenvolver mecanismos para superar suas próprias deficiências, mostrando-se aberto a ideias e estratégias diversas (BORTONI-RICARDO, 2017).

Esta postura reflexiva pode ser representada pela figura que segue:

**Figura 3.** Professor pesquisador e reflexão



**Fonte:** Bortoni-Ricardo (2017, p. 48)

Destacando-se o processo de ação-reflexão-ação, associa-se ao professor pesquisador os princípios da dimensão da pesquisa-ação. Tripp (2005, p. 445) define a pesquisa-ação educacional como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Diante da constatação da pouca ênfase dada ao trabalho com a oralidade, requer a busca de estratégias que possibilitem sua ampliação. Deste modo, os argumentos de Tripp coadunam-se com os de Thiollent no que se refere à definição dada à pesquisa-ação

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realiza em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p.14).

Diante desta postura reflexiva, o professor busca o aprimoramento de suas estratégias de ensino através da reflexão e pesquisa para aperfeiçoar sua prática docente e proporcionar melhores resultados obtidos pelos estudantes.

Sendo assim, o papel do professor é buscar, a partir da análise diária e constante de sua prática, instrumentos para superar as dificuldades encontradas e reorganizar seu planejamento caso seja necessário, tornando o planejamento de suas aulas flexível para que promova, de fato, o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos estudantes durante o processo.

## **4.2 – Contextualização dos alunos e escola**

A Escola Estadual Luiz Carlos Ceconello está localizada no município de Lucas do Rio Verde/MT, situada no médio-norte do estado, a aproximadamente 350 km da capital, Cuiabá. O município possui aproximadamente 61.515 habitantes, conforme última estimativa do IBGE 2017, provenientes principalmente da região Sul e Nordeste do Brasil.

Os primeiros colonizadores são decorrentes da construção da BR-163, ligando Cuiabá a Santarém, na década de 70. Somente a partir de 1981, com a distribuição de terras pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a implantação do projeto de assentamento de 203 famílias de agricultores sem-terra oriundas de Encruzilhada Natalino, interior do município de Ronda Alta (RS), é que se formou o município Lucas do Rio Verde, cujo nome é uma homenagem a Francisco Lucas de Barros, seringueiro e desbravador de sertões, e Rio Verde faz referência ao curso de água esverdeada que corta o município.

O município se tornou um polo de desenvolvimento do estado devido ao agronegócio e é conhecida por ter um dos melhores Índice de Desenvolvimento Humano (IDHs) do país, conforme relatório da Organização das Nações Unidas (ONU).

A escola encontra-se na Avenida Peroba, número 1010-S, bairro Cerrado e atende aproximadamente 600 alunos, do 1º ao 9º ano, que moram em bairros ao seu redor. Conta com articulador para atender alunos com defasagem de aprendizado e com professor na sala de recursos para atender alunos com transtornos de desenvolvimento, além de possuir três coordenadoras pedagógicas.

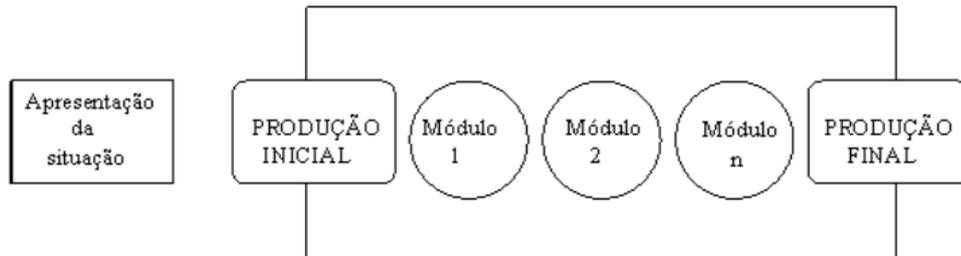
Foi escolhida uma turma do 8º ano, composta por 27 alunos, para realizar o projeto de intervenção, pois foi a partir da reflexão da própria prática docente que chegou-se à constatação de que nas atividades que as quais buscavam o desenvolvimento da oralidade sempre eram os mesmos alunos que mais se destacavam, sendo necessária a intervenção contínua da professora para que os demais participassem. Portanto, observou-se que era urgente a busca por mais atividades que proporcionassem a participação de todos e tivessem como centralidade a ampliação do repertório dos estudantes sobre a oralidade.

## **4.3 – Instrumentos e procedimentos didáticos norteadores da intervenção**

Para realizar a intervenção, foram seguidas as etapas modulares da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), que “se inscreve numa perspectiva construtivista,

interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 93).

**Figura 4.** Estrutura de uma sequência didática<sup>2</sup>



**Fonte:** Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 98).

A sequência didática, doravante denominada como SD, consiste em um planejamento de atividades que visam alcançar os objetivos almejados no início do trabalho.

A partir da premissa de que os gêneros são produtos da língua que circulam nas mais diferentes esferas comunicativas, expõem-se o gênero discursivo trabalhado para que se busquem informações e características composicionais e estruturais do texto e sua finalidade.

O trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 51).

O planejamento das ações e exposição aos alunos é de extrema importância, pois de acordo com Dolz e Schneuwly (2011, p.85), “a fase inicial de apresentação da situação permite fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”.

A partir da exposição da apresentação da situação e o aluno compreender o que e como serão trabalhados os conteúdos e os objetivos, pode ser iniciada a segunda etapa, produção

<sup>2</sup> DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**, 3ª edição. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 83.

inicial, para que se observe o conhecimento que os alunos possuem sobre o gênero e, se necessário, fazer adequações ao planejamento dos módulos subsequentes.

Nos módulos, o professor elabora atividades que contribuem para solucionar os problemas detectados na produção inicial. São bastante flexíveis e permitem alterações para que sejam reorganizados de acordo com o desenvolvimento dos estudantes, sendo possível oferecer instrumentos para que superem as dificuldades encontradas durante o processo.

Somente a partir dos módulos intermediários passa-se, então, para a produção final, em que o produto circulará para além da sala de aula, o que gera sentido maior às atividades produzidas.

#### **4.4 – Etapas da sequência didática**

Para uma melhor compreensão do exposto até aqui, seguem os passos da sequência didática elaborada a partir dos conceitos teóricos elencados anteriormente.<sup>3</sup>

#### **Apresentação da situação e produção inicial**

Neste primeiro contato, os alunos serão apresentados ao projeto, seus objetivos, os passos que serão seguidos, quais atividades serão propostas e o que será esperado que adquiram durante esse processo.

Para dar início aos trabalhos e preparar os alunos para a produção do produto final, que será um seminário para apresentar os dados coletados através dos estudos realizados em sala de aula, os discentes serão questionados a respeito do que sabem sobre o gênero. Então, serão separados em pequenos grupos e receberão textos informativos para apresentar aos demais na sala em forma de seminário. Desta forma, será feita a avaliação das apresentações para que se possa adequar/ampliar/reorganizar o planejamento das próximas atividades.

### **Módulo 1 – Escolha da temática e apresentação do gênero**

#### **1ª aula**

---

<sup>3</sup> Importante ressaltar que os verbos utilizados na elaboração da SD estão no futuro, pois trata-se de um planejamento de atividades aplicadas no futuro.

Para iniciar esta etapa, faremos uma roda de conversa para verificar quais são os assuntos que despertam o interesse dos alunos e que poderão ser utilizados para a elaboração de um seminário. A partir da análise coletiva, os alunos escolherão a temática que servirá de base para as pesquisas e coleta de dados relevantes que comporão o material para realização do seminário, os quais serão obtidos a partir de pesquisas e debates.

#### Objetivos específicos

- Debater sobre os possíveis temas que serão escolhidos para o seminário;
- Compreender que a escolha do tema é de fundamental importância para a aceitabilidade e interesse do público;

### **2ª aula**

Será apresentado aos alunos um vídeo com um seminário para que possam conhecer o gênero. Então, será promovida uma discussão sobre suas características, postura corporal dos apresentadores, entonação de voz e material utilizado na produção dos slides.

Depois das reflexões orais, os alunos receberão um material impresso sobre o gênero contendo suas características. A partir dos materiais e das discussões, os alunos produzirão uma lista com os elementos que devem ser observados na produção de um seminário.

#### Objetivos específicos:

- Analisar as características do gênero seminário;
- Compreender as partes e quais elementos que estruturam o gênero;
- Observar a postura corporal/gestual e linguística dos apresentadores;
- Debater o conteúdo do vídeo para verificar o conhecimento adquirido a partir das análises.
- Produzir uma lista com as principais características do gênero para ser utilizada durante a sua produção;

#### Descritores – Matriz de Referência/MEC:

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Objetivos de aprendizagem – SEDUC:

Reconhece os gêneros textuais, os elementos que os caracterizam e função social.

Habilidades – BNCC:

(EF69LP40) 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 paralingüísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.

## **Módulo 2: planejamento e pesquisa para composição do seminário**

### **3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> aulas**

Depois de conhecer melhor o gênero e escolher o tema, será proposto a elaboração de um pequeno planejamento de como as ações serão executadas.

Os alunos serão divididos em grupos e realizarão pesquisas sobre o tema no laboratório de informática para que possam coletar dados que julgarem procedentes para a produção dos textos que comporão as telas. Nesta etapa, é importante destacar que os dados devem despertar a curiosidade e interesse dos ouvintes do seminário para conseguir chamar a atenção.

Objetivos específicos:

- Pesquisar sobre o tema escolhido;
- Selecionar informações que julguem interessantes para a apresentação e que sejam capazes de prender a atenção do público;
- Coletar dados para a produção do texto que será colocado nas telas;

Descritores – Matriz de Referência/MEC

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

#### Objetivos de aprendizagem – SEDUC

Compreende com autonomia as informações principais e secundárias contidas nos gêneros textuais em estudo, construindo significados e estabelecendo relações de causa, efeito e consequência.

#### Competência – BNCC

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

#### Habilidade – BNCC

(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.

### **Produção final: organização de material e simulação do seminário**

#### **7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> aulas**

Tendo em mãos os dados coletados durante as pesquisas, os grupos se reunirão para começar a debater, produzir os textos e selecionar imagens para produzir os slides, pensando na forma como os dados serão apresentados e inserindo informações que julgarem pertinentes, além de verificarem a adequação da escrita e melhor forma de composição dos slides para a apresentação.

#### Objetivos específicos:

- Discutir em grupo sobre a apresentação, estimulando a participação de todos no processo;
- Redigir os textos que comporão os slides;
- Observar a adequação da escrita ao gênero e aos objetivos propostos;

- Planejar a fala que será realizada para apresentação do trabalho;
- Expandir a oralidade ao expor para os demais grupos o resultado das atividades realizadas.

#### Descritores – Matriz de Referência/MEC

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

#### Objetivos de aprendizagem – SEDUC

Produz textos diversos gêneros com coerência e coesão considerando as características, finalidade, estrutura e os interlocutores.

Produz textos coesos e coerentes, utilizando-se da linguagem adequada de acordo com a situação comunicativa.

Faz uso de concordância verbal e nominal na construção de textos formais.

#### Habilidades – BNCC

(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.

(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impresas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.

(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação

científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, *podcast* ou *vlog* científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.

### **10ª e 11ª aulas**

Nesta etapa, os alunos irão para a sala de informática para produzir um documento de apresentação que será utilizado no seminário. Desta forma, todos participarão contribuindo efetivamente com a elaboração do texto presente no documento e na sua configuração geral, sempre promovendo as reflexões a respeito da importância que se deve dar ao objetivo do seminário e quais melhores formas de se passar a informação de modo efetivo e claro, como o texto deve ser configurado, quais são as configurações visuais mais adequadas para a apresentação ao público.

Objetivos específicos:

- Elaborar os slides que comporão a apresentação;
- Utilizar recursos tecnológicos e visuais para a apresentação;
- Planejar a apresentação e os passos de uma exposição oral;
- Participar coletivamente na elaboração do documento de apresentação;
- Analisar criticamente os dados inseridos e sua melhor forma de apresentação.

Descritores – Matriz de Referência/MEC

**D2** Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto

**D20** Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Objetivos de aprendizagem – SEDUC

Reconhece formas diferentes de tratar uma informação em diferentes textos.

Compreende com autonomia as informações principais e secundárias contidas nos gêneros textuais em estudo, construindo significados e estabelecendo relações de causa, efeito e consequência.

### Habilidades – BNCC

(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou *slides* de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.

(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a 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.

(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou *links*; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns *podcasts* e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.

## 12ª e 13ª aulas

Depois de configurado o documento, os alunos realizarão em sala para os colegas uma primeira versão do seminário. A apresentação será gravada para que seja vista posteriormente. Assim, poderão apresentar seu trabalho e, coletivamente, avaliar e serem avaliados pelos demais para verificar, através de sua lista avaliativa, se a apresentação possui as características do gênero, a postura dos apresentadores, a fala e o conteúdo dos slides.

A partir das análises coletivas, os grupos refletirão e farão as alterações sugeridas pelos demais que julgarem necessárias.

Objetivos específicos:

- Simular o seminário para avaliar a apresentação, observando postura corporal, entonação, produção dos slides (conteúdo, texto verbal e não-verbal).
- Utilizar a lista avaliativa do gênero debate produzida no início dos trabalhos para fazer a avaliação do trabalho.
- Verificar a adequação da fala à situação mais formal exigida pelo momento.
- Refletir sobre postura corporal, entonação e nível de formalidade.
- Realizar as alterações sugeridas coletivamente para finalizar o trabalho.

Descritores – Matriz de Referência/MEC

D13 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Objetivos de aprendizagem – SEDUC

Analisa os fatores sociais, políticos e culturas e juízo de valor relacionados às variedades linguísticas em situações interlocutivas.

Faz uso de concordância verbal e nominal na construção de textos formais.

Habilidades – BNCC

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

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

**Produto a ser gerado:**

Após realizar as alterações na apresentação, ao final da intervenção, os alunos realizarão um seminário que será gravado e postado na página de uma rede social da escola acessada diariamente pela comunidade escolar para acompanhar os trabalhos produzidos na escola.

## **5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS ORIUNDOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Neste capítulo, será feita a apresentação de reflexões da professora pesquisadora oriundas de anos de prática na rede pública do estado de Mato Grosso bem como dos resultados de pesquisa realizada com os estudantes sobre a oralidade seguido do relato da análise de dados colhidos a partir da sequência didática desenvolvida.

### **5.1 – Breve introdução sobre a intervenção pedagógica desenvolvida e análise dos dados dos gráficos**

Por se tratar de uma intervenção didática desenvolvida em sala de aula pela professora pesquisadora e estudantes de uma turma do oitavo ano do ensino fundamental e o caráter reflexivo da prática docente previsto pelo Mestrado Profissional (PROFLETRAS) a partir deste momento opto por utilizar o pronome em primeira pessoa.

Em 18 anos como docente da rede pública do Estado de Mato Grosso, sempre me incomodou o fato de a oralidade ocupar um lugar de pouco destaque nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.

Nas escolas é muito comum presenciar o trabalho com a oralidade nas fases iniciais, quando os estudantes ainda não dominam a escrita, porém, conforme suas habilidades escritoras são gradualmente desenvolvidas, a oralidade deixa de ocupar um local de destaque para novamente se tornar coadjuvante.

Nos anos finais do ensino fundamental, é possível verificar que há atividades que envolvem a oralidade, mas apenas como pressuposto para transmissão do conhecimento formal, como, por exemplo, nas apresentações de maquetes, nas feiras de ciências ou em apresentação de trabalhos em sala de aula que possuem como objetivo principal a verificação sobre o que o estudante domina ou não de conteúdo formal, sem observar as modalidades inerentes às práticas orais.

Diante dessas reflexões, eu procurava inserir atividades que proporcionassem debate e conversação durante minhas aulas. Porém, o que me intrigava era o fato de os estudantes que participavam eram sempre os mesmos, ou seja, aqueles que demonstravam ser mais seguros e acabavam se destacando pela liderança e confiança durante as aulas.

Outro ponto que me angustiava era o fato de que, vez ou outra, os estudantes me perguntavam: “– Professora, hoje nós vamos só conversar? Não vamos estudar?”, o que deixava explícito que a oralidade não era vista por eles como algo importante ou digno de estudo formal no ambiente escolar, pois se tratava apenas de “conversa”.

Antes de tudo, o combate a esses pensamentos é primordial para mostrar que a oralidade também é um eixo que precisa ser trabalhado e é composto por diversos elementos que merecem análise e compreensão para que sejam desenvolvidas habilidades e competências que auxiliarão os estudantes em inúmeras situações comunicativas, sejam elas pessoais, sociais ou profissionais.

Na disciplina Alfabetização e Letramento, ofertada no primeiro semestre do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ministrada pela Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello, discutimos sobre o ensino da oralidade e isto me deixou inquieta, pensando em uma atividade que envolvesse todos os alunos, que contemplasse a oralidade como foco principal, e não apenas como coadjuvante do conteúdo.

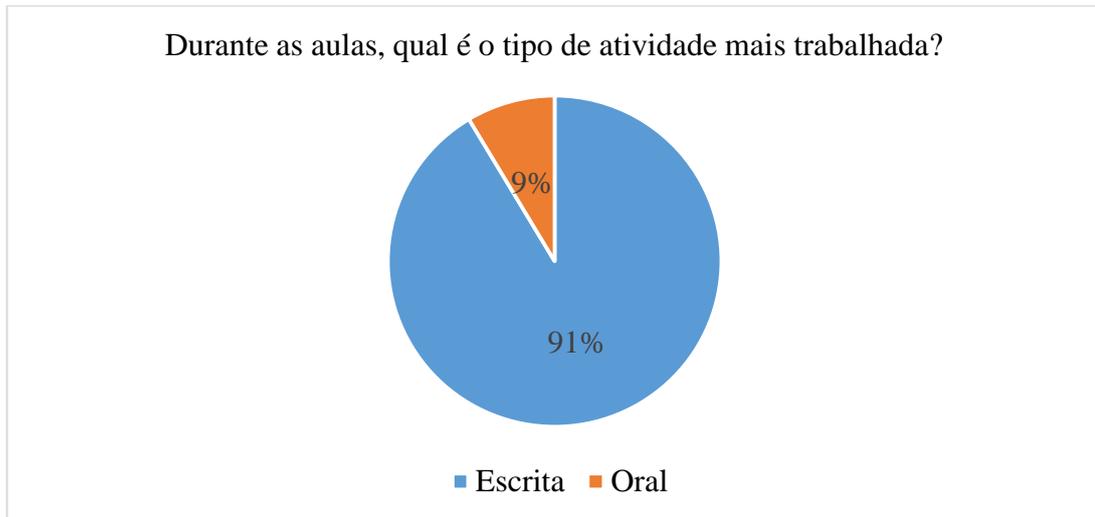
A partir desta angústia, surgiu a ideia de elaborar uma sequência didática com o gênero multimodal seminário, em que o foco seria a oralidade e as modalidades que a acompanham e que envolvesse todos os estudantes, e não apenas aqueles que já demonstravam maior desenvoltura na expressão oral.

Sendo assim, optei por desenvolver este projeto de intervenção com uma turma de oitavo ano bastante heterogênea, com estudantes comunicativos e outros muito tímidos.

Antes de iniciar o desenvolvimento da sequência didática e não gerar interferência nas respostas, apliquei um questionário para sondar um pouco do trabalho que tem sido feito com a oralidade e saber o que os estudantes pensam quando atividades orais são propostas.

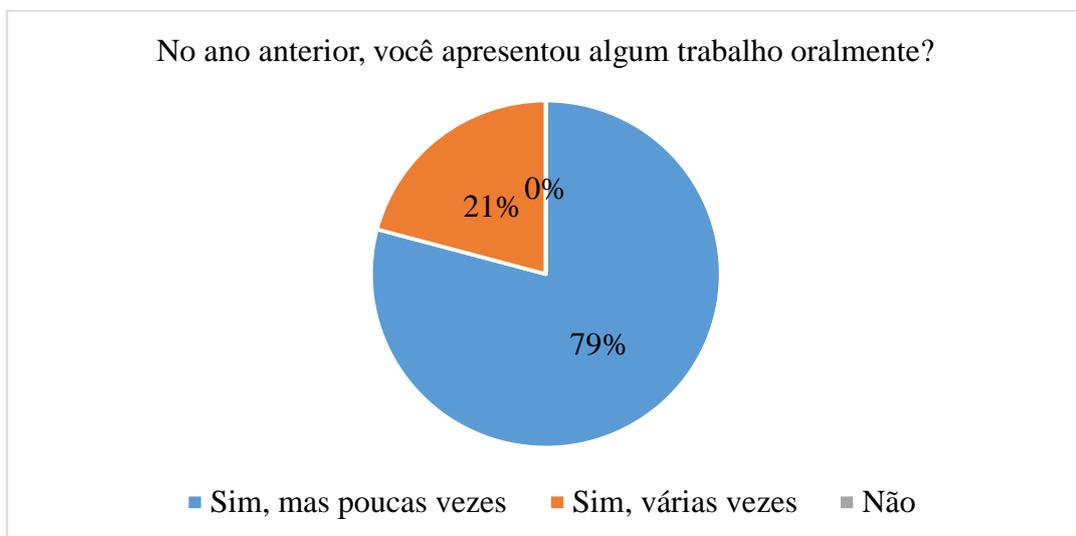
Os resultados foram bastante interessantes, pois mostraram o que os estudantes pensam sobre os momentos que contemplam a oralidade e suas expectativas em relação a tais atividades.

Quando questionados sobre qual o tipo de atividade que é mais trabalhada durante as aulas, pode-se perceber que o foco ainda tem sido, de forma maciça, a escrita, conforme aponta o Gráfico 1.

**Gráfico 1.** Atividade oral ou escrita

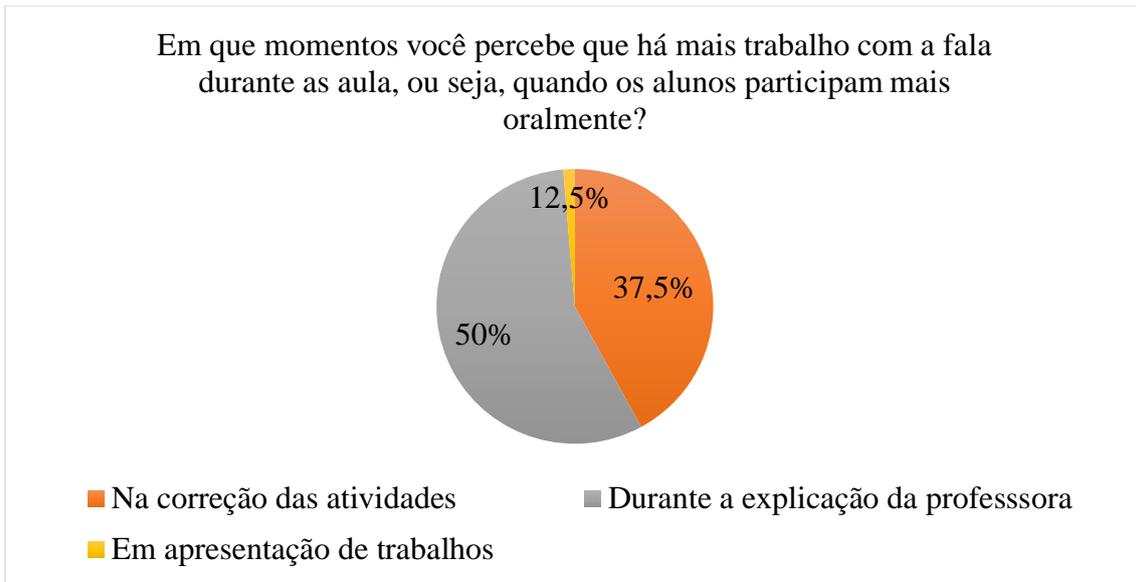
**Fonte:** dados da pesquisadora

Ao serem questionados sobre a frequência com que as atividades orais eram trabalhadas, 79% afirmou que apresentou algum trabalho oralmente, porém isto ocorreu poucas vezes, confirmando o que haviam respondido anteriormente: a oralidade ainda está em uma posição de pouco destaque.

**Gráfico 2.** Apresentação de trabalho oral

**Fonte:** dados da pesquisadora

E quando esses momentos ocorrem, ficam centrados em explicação de conteúdos e correção das atividades conforme pode ser observado nos percentuais do gráfico que segue.

**Gráfico 3.** Percepção da atividade oral

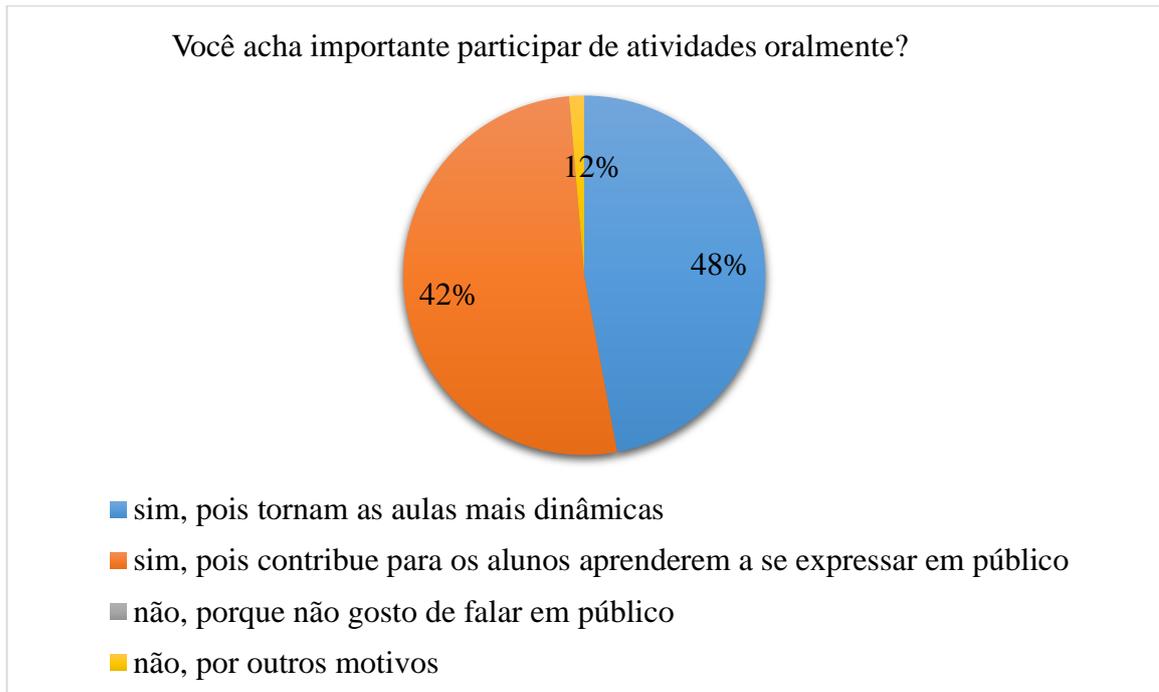
**Fonte:** dados da pesquisadora

Neste caso podemos observar que o espaço para a oralidade está centrado em transmissão de conceitos e correção das atividades em que o domínio da fala é do docente.

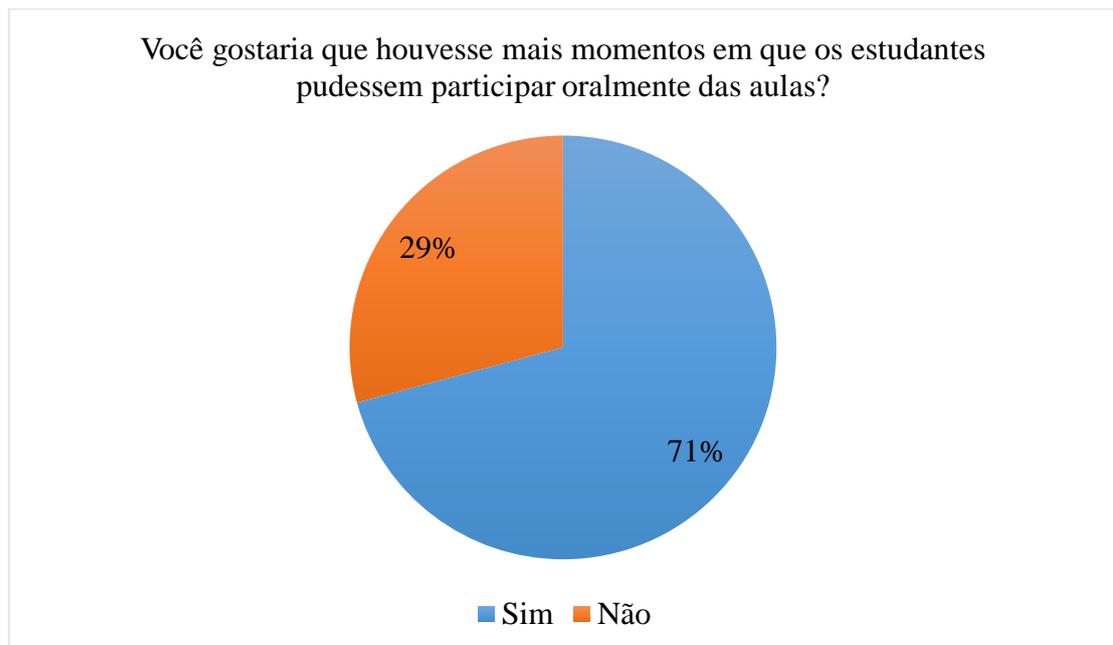
Mesmo que haja abertura para a participação dos estudantes durante esses momentos, o processo se centra na conversação e não no trabalho com um gênero oral e suas características.

Um aspecto muito relevante foi o fato de os estudantes considerarem importante o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois compreendem que participar destes momentos pode contribuir para a dinamicidade das aulas (48%), tornando-as mais atrativas, e por entenderem que podem colaborar para a ampliação de suas habilidades para se expressarem em público (42%), já que grande parte alega que sua maior dificuldade é a vergonha (64%).

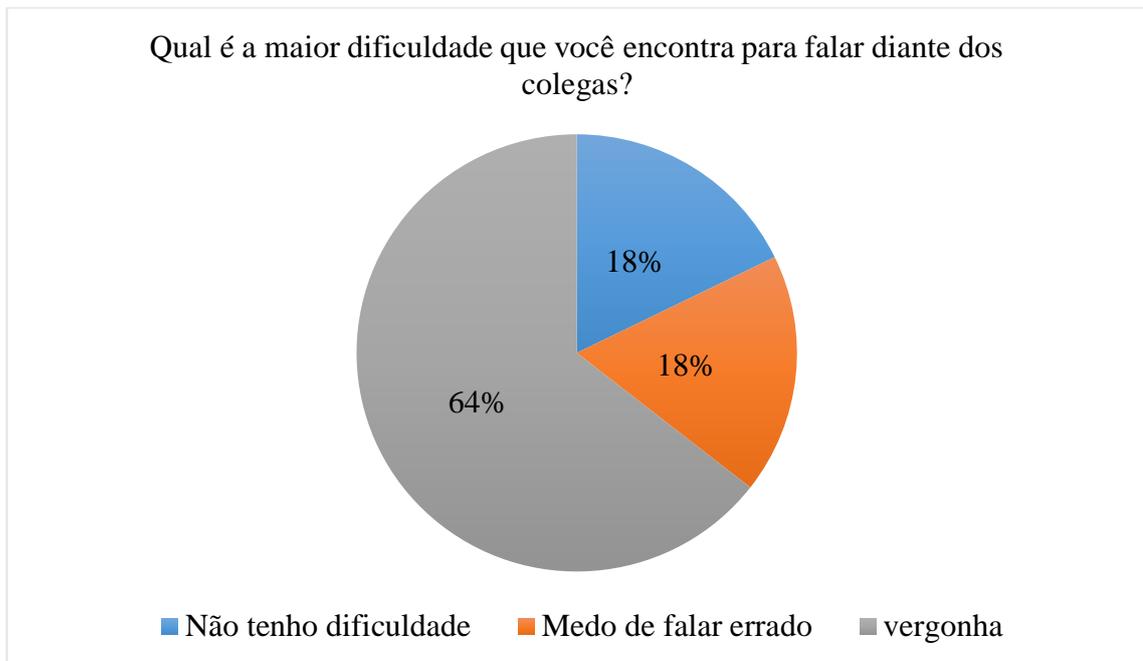
Outro dado bastante interessante que me chamou a atenção foi o de que nenhum estudante alegou que não gosta de falar em público.

**Gráfico 4.** Importância de atividade oral

**Fonte:** dados da pesquisadora

**Gráfico 5.** Mais atividades orais nas aulas

**Fonte:** dados da pesquisadora

**Gráfico 6.** Dificuldades para falar em público

**Fonte:** dados da pesquisadora

A partir desses resultados, confirma-se o fato de que o trabalho com a oralidade representa uma pequena parcela do planejamento dos docentes. Em contrapartida, é satisfatório perceber que os estudantes gostam de participar de atividades orais, compreendem sua importância e que podem superar a vergonha que sentem ao falar em público se essas forem mais rotineiras para que possam se adaptar e, aos poucos, se sentirem mais confiantes.

Depois de analisar os resultados e compreender o que os estudantes acreditam ser o trabalho com a oralidade, pude dar início ao trabalho com a sequência didática.

## 5.2 – Apresentação dos passos da sequência didática com análise dos dados

Para iniciar os trabalhos e prepará-los para o desenvolvimento das atividades que seriam propostas e o que se esperava que fosse desenvolvido durante sua consolidação, considerei importante apresentar o projeto elaborado para a turma, os objetivos que gostaria de alcançar e as capacidades que poderiam ser ampliadas, enfatizando que, para desenvolver a oralidade, não basta apenas falar, aproveitando para conversar com eles sobre o questionário que responderam anteriormente.

O ato da fala envolve muitos elementos além do aparelho fonador. No contexto do seminário, a fala será usada como suporte para realização do gênero e existem modalidades as

quais acompanham a oralidade e que precisam ser observadas para que sejam trabalhadas e, conseqüentemente, ampliadas por via da prática. Tornar isso claro para os estudantes possibilita maiores chances de êxito no desenvolvimento das atividades, pois saberão exatamente qual será o foco do trabalho.

Ao fazer um levantamento do conhecimento prévio sobre o gênero, constatei que apenas um aluno sabia do que se tratava um seminário. Então utilizei a nomenclatura “exposição oral” para buscar uma aproximação de sentido e um aluno fez a referência à apresentação de maquete que fizeram no ano anterior, mas o destaque era para o conteúdo em si e não com o desenvolvimento da oralidade, como podemos observar no diálogo transcrito que segue.

A1: Eu já apresentei um seminário. No ano passado a professora pediu um em Geografia. A gente fez uma maquete e explicou.

Professora: Mas qual era o objetivo da maquete que você fez?

A1: Explicar o conteúdo que a professora passou. Uns tinham que falar sobre meio ambiente, sobre desmatamento e área preservada... Tinha que usar material reciclável para fazer a maquete

Professora: Ah... eu me lembro desse trabalho de vocês.

A2: É verdade... A gente apresentou trabalho de Geografia mesmo.

**Fonte:** arquivo da pesquisadora

Como pode ser percebido por meio do diálogo com o estudantes e o resultado do questionário aplicado antes do desenvolvimento da sequência didática, em grande parte os seminários mantêm a função de serem utilizados apenas como “um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos” (Dolz *et al*, 2004, p. 184), sem se atribuir o devido valor à oralidade, à elaboração da linguagem expositiva, mantendo-se como uma atividade tradicional que visa somente ao repasse de conteúdos específicos de determinadas matérias:

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. É necessário definir claramente as características do oral a ser ensinado. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.125).

O ambiente escolar é o melhor local para se oportunizar momentos que trabalhem situações de uso da língua falada com atividades direcionadas aos gêneros orais formais, já que, provavelmente, alguns estudantes não encontrarão outras oportunidades de aprendê-los em outros ambientes que não a sala de aula. E para isso, todas as modalidades que acompanham a oralidade devem ser destacadas durante um seminário, tais como tom de voz utilizado, cuidado com a postura corporal ao realizar a apresentação e atenção com a elaboração do material exposto, bem como o modo que o público o receberá.

Para sondar o conhecimento prévio que os estudantes possuíam sobre o gênero, solicitei que produzissem um seminário. Para tanto, foram formados dois grupos que receberam respectivamente os temas: Álcool e Drogas para que pudessem apresentar um seminário para os demais colegas.

Dolz *et al* (2011, p. 87) enfatizam que a análise das produções dos estudantes, desde que embasadas em critérios bem definidos, “permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos” Desta forma, o professor faz o levantamento de quais habilidades seus estudantes têm, quais ainda precisam ser desenvolvidas e pode traçar estratégias mais eficazes para alcançar os objetivos almejados.

Portanto, a partir da análise desta produção inicial, foi possível perceber o nervosismo de alguns estudantes ao falar sendo observados pelos demais colegas. Alguns conseguiram se expressar fazendo pouco uso do material impresso, porém A3 e A4 não conseguiram apresentar os temas sem fazer a leitura. Desta forma, pode-se perceber o processo de oralização, ou seja, a folha servindo como suporte para leitura em voz alta.

De acordo com Travaglia (2013), em um seminário as anotações por escrito devem servir apenas como um roteiro preparado, mas que não será lido palavra por palavra. Para que não ocorra o processo de oralização, o apresentador deve estar previamente preparado a respeito do tema abordado. Portanto, é preciso conscientizar os estudantes sobre a importância do preparo através da pesquisa e do planejamento minucioso das ações.

Quanto mais o trabalho com os gêneros orais for inserido nas aulas, quanto mais forem destacadas as modalidades que acompanham a oralidade, maior serão as chances de os estudantes superarem suas dificuldades para falar em público.

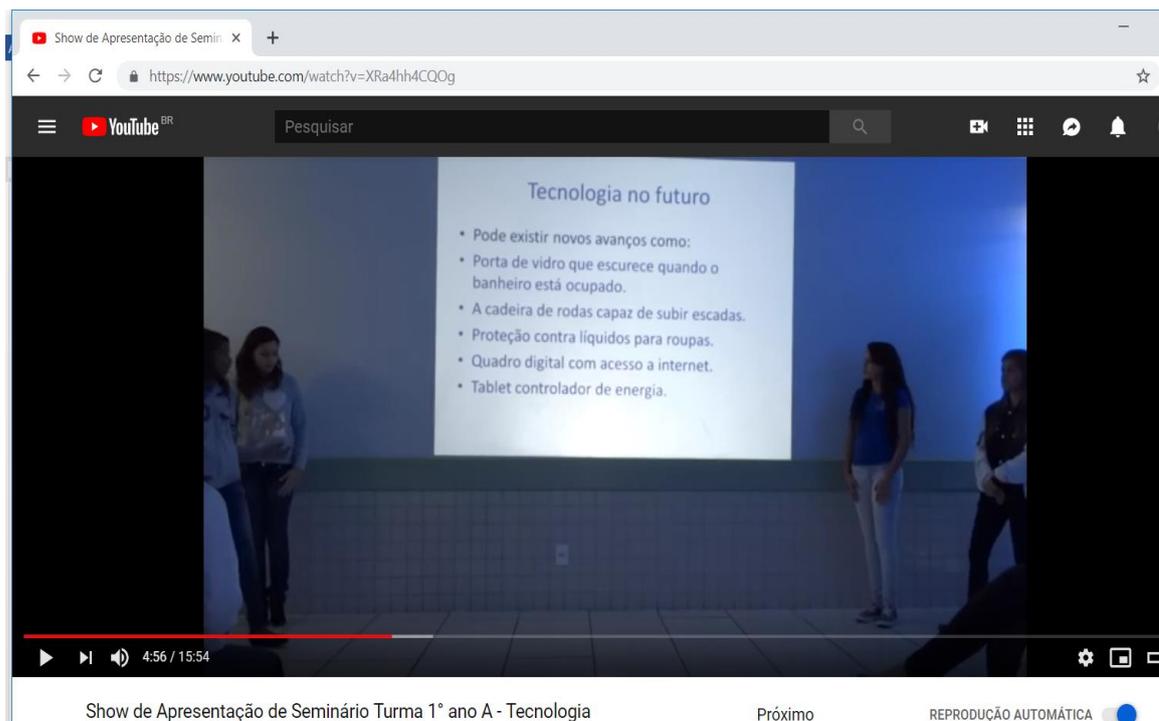
Outro aspecto a ser observado é a postura corporal durante a apresentação. Os estudantes, por se sentirem inseguros, escoraram parte do corpo na parede, cutucaram o colega para indicar que é a hora do outro componente continuar a fala e evitaram olhar para os expectadores. Tudo isto foi ponderado para ser corrigido e melhorado, pois os próprios

estudantes não percebiam quais pontos merecem atenção durante a apresentação do seminário e o olhar cuidadoso do professor para esses detalhes faz com que passem a ser percebidos.

No módulo 1, apresentei para eles uma tela com a definição do gênero e suas principais características, destacando os aspectos composicionais, sua utilização em diversas situações e a ênfase dada à oralidade e todas as modalidades que a acompanham durante a exposição. Concomitantemente, utilizei um vídeo retirado da internet contendo a apresentação de um seminário realizado por alunos do ensino médio com o tema “Tecnologia”.

Como já havíamos conversado sobre o gênero, solicitei que observassem como era a apresentação, como organizaram e de que forma os apresentadores se posicionavam, seus gestos e postura corporal. Aqui buscou-se a ampliação da habilidade EF60LP40, descrita na BNCC (BRASIL, 2017), que prevê a análise de seminários para observar os elementos composicionais característicos do gênero, como abertura/saudação, apresentação do conteúdo, observação dos elementos paralinguísticos (tom de voz, pausas, entonação entre outros ) e cinésicos ( postura corporal, gestos, expressões faciais entre outros).

**Figura 5.** Captura da tela do vídeo seminário



**Fonte:** vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XRa4hh4CQOg>. Acesso em 28 de março de 2019.

O fato de ter destacado para os estudantes pontos que precisariam ser observados contribuiu para um olhar mais minucioso para elementos que poderiam ter passados despercebidos. Isto foi perceptível quando uma estudante fez uma observação bastante pertinente. Chamou a sua atenção a postura de uma das apresentadoras do seminário, pois enquanto uma delas se mostrava segura, a outra parecia estar envergonhada. Eu a questioneei como havia chegado a essa conclusão, então ela disse que era a postura corporal, conforme relatado no fragmento que segue:

Professora: Observem as apresentadoras, a forma como elas estão agindo, a postura do corpo, seus gestos... Tudo isso é importante e precisa ser observado na hora de uma apresentação.

A4: Professora, uma das meninas parece que sabe mais e não tem vergonha.

Professora: Qual das apresentadoras?

A4: A menina que está do lado esquerdo, com camiseta branca.

Professora: Por que você acha isso?

A4: Ah... é só olhar o jeito dela. Ela fala bem e o jeito que ela fica....

Professora: Você quer dizer a postura do corpo dela?

A4: Isso mesmo....A outra parece que está com vergonha, fica com o corpo meio curvado...

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

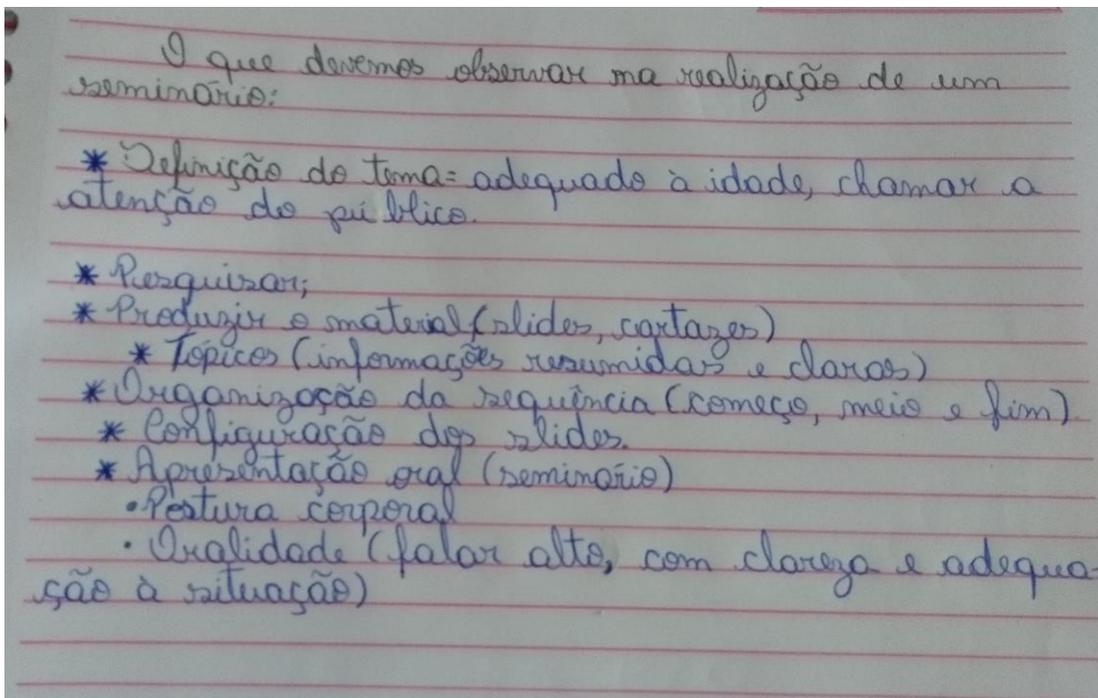
Neste momento, aproveitei para reforçar a explicação sobre a relação entre a fala e a postura corporal que adotamos e que nosso corpo também é capaz de transmitir uma mensagem, demonstrando se nos sentimos seguros ou não sobre aquilo que falando, se estamos confortáveis ou não diante de uma situação, entre outras coisas. Para Dolz *et al* (2011, p. 134), “mímicas faciais, posturas, olhares e gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la”.

A partir das explicações, e para concluir essa etapa inicial, sugeri a elaboração coletiva de uma ficha com anotações sobre pontos que devem ser observados na elaboração de um seminário e que poderia ser usada posteriormente como elemento avaliativo do gênero. Essa atividade se tornou bastante produtiva, pois foi possível perceber que eles compreenderam que

um seminário abrange muito mais do que apenas a compartilhamento de conhecimentos, sendo necessário observar as diversas modalidades que o compõem. Pude perceber neste momento que os alunos compreenderam o que realmente deve ser levado em consideração quando trabalhamos com o objetivo de ampliar o repertório deles sobre a oralidade.

Para a produção desta ficha, fui lançando questões para auxiliá-los, como: “— Se vamos fazer um seminário, precisamos falar sobre algo. Então o que devemos fazer?”. Rapidamente um aluno disse que precisamos escolher o assunto. E continuei: “—Mas pode ser qualquer assunto?”. Alguns se entreolharam, e outros começaram a responder: “—Ah! Tem que ser algo interessante, né?” e assim, sucessivamente, fazendo relação com o vídeo a que assistiram, fui conduzindo a turma com questionamentos para que conseguissem elaborar as observações básicas com os principais aspectos que devemos considerar na produção de um seminário.

**Figura 6.** Ficha avaliativa



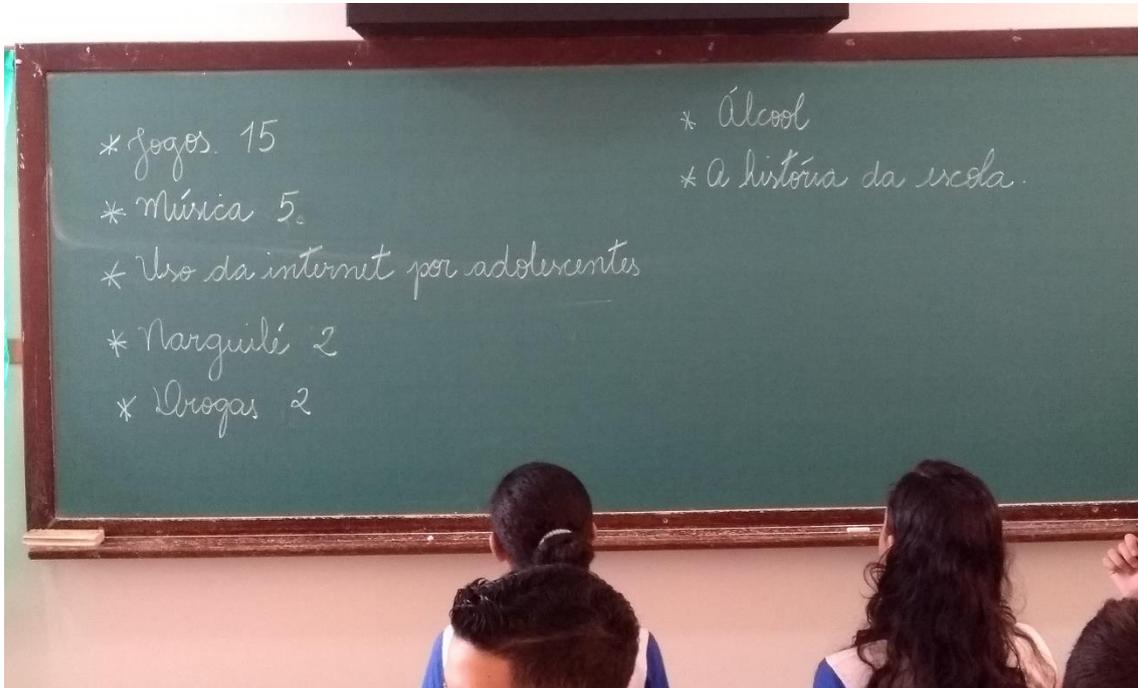
**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora

Na segunda etapa deste módulo, fizemos uma roda de conversa sobre os possíveis temas para a realização do seminário. Para isso, observamos a anotação feita pelos próprios estudantes de que o tema precisava ser a respeito de um assunto que despertasse a atenção do público.

Surgiram os temas: álcool, drogas, uso da internet por adolescentes, a história da unidade escolar, música, narguilé e jogos, sendo este último o mais votado entre eles e que despertou

muita empolgação, pois é algo do qual gostam e é assunto recorrente durante as conversas com os colegas.

**Figura 7.** Escolha de temas



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

Inicialmente, a sugestão deles era apenas falar sobre os jogos, as principais estratégias e jogadas que utilizam, porém com o objetivo de ampliar as ideias dos estudantes, fiz alguns questionamentos para ajudar no planejamento dos próximos passos: Quais jogos? O que fariam sobre o assunto? Como fariam a divisão dos grupos? Que coisas pesquisariam sobre os temas? De que forma esses conhecimentos poderiam ser úteis ao público?

Essas intervenções do professor e seu olhar pedagógico são essenciais para auxiliar o desenvolvimento de habilidades dos estudantes, levando-os a perceber elementos que, para eles, não são visíveis devido à pouca idade e maturidade, ficando evidente o processo de andaimagem, onde alguém mais experiente vai conduzir o aprendiz. De acordo com Bortoni-Ricardo (2010, p. 26), “andaime é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível e audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz”.

Então, chegaram à conclusão que seria interessante primeiro saber quais jogos mais chamavam a atenção dos alunos e quanto tempo jogavam por dia. Para dar continuidade ao trabalho e sequência à ideia dos estudantes, aproveitei que estávamos utilizando o *notebook*, o

projektor multimídia e a empolgação deles, e elaboramos coletivamente quatro questões para aplicar em turmas de oitavos e nonos anos para verificar o tempo que jogam on-line e quais jogos são os preferidos desse público.

Com a inclusão dessa atividade que não estava prevista na sequência didática, pode-se perceber sua flexibilidade e alteração dos módulos que a compõem, o que possibilita uma readequação dos passos planejados.

Para além disto, a inserção do questionário que não estava previsto na SD oportunizou aos alunos o sentimento de autoria e de sujeitos ativos no processo, pois naquele momento não havia uma atividade elaborada pela professora pesquisadora, mas sim algo que foi pensado e proposto pelos próprios estudantes, conferindo-lhes a posição de autonomia e condutores das ações, fato que contribui para a aprendizagem significativa e pertinente.

Esse momento de discussão coletiva foi fecundo por oportunizar a chance de ouvir várias vozes e oferecer a diversos estudantes o sentimento de autoria do processo, pois conforme debatiam quais seriam as questões e as possibilidades de resposta, passaram a acatar ou refutar parcialmente ou em sua totalidade as falas uns dos outros, chegando assim às questões que compuseram o questionário.

**Figura 8.** Questionário para pesquisa

- 1) Quantas horas por dia você acessa a internet?  
 apenas 1 hora     até 2 horas  
 até 3 horas     mais que 3 horas
  
  - 2) Quantas horas você joga on-line?  
 apenas 1 hora     até 2 horas  
 até 3 horas     mais que 3 horas
  
  - 3) Qual é o jogo que você mais acessa? .....
  
  - 4) Que aparelho você usa mais para jogar?  
 celular                     computador  
 vídeo game                 outros

**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora

As atividades de produção coletivas foram valorizadas por compreender que possibilitam momentos de participação oral e a colaboração de vários estudantes, o que leva todos a interagirem e sentir-se parte da construção de um trabalho uma vez que:

é preciso voltar a enfatizar o papel que o trabalho em grupo desempenha em atividades de análise e reflexão sobre a língua: é um espaço de discussão de estratégias para a resolução das questões que se colocam como problemas, de busca de alternativas, de verificação de diferentes hipóteses, de comparação de diferentes pontos de vista, de colaboração entre os alunos para a resolução de tarefas de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 58).

Ao se prepararem para a aplicação do questionário para os estudantes de outras turmas, foi interessante perceber a preocupação deles sobre como chegar nas salas e fazer sua aplicação. Durante alguns minutos os grupos se reuniram, organizaram-se definindo a função de cada um, o que e como fariam, demonstrando sua preocupação com a fala e a postura perante o outro. Aqui, percebi que as discussões sobre todas modalidades que envolvem o ato da fala começaram a ser observadas pelos estudantes.

A partir dos resultados da pesquisa realizada, fiz a tabulação dos dados com a ajuda de alguns alunos, no contra turno, e elaboramos os gráficos para agilizar o processo, sendo assim pudemos dar início ao planejamento do seminário.

Como o tema escolhido pelos estudantes é bastante comum para os adolescentes, é compreensível que tenham bom domínio sobre jogos e ferramentas utilizadas, portanto seria necessário levar informações novas, que aprofundassem seu conhecimento ou que possibilitassem novas reflexões. Julguei que somente explicar quais seriam os jogos mais acessados e suas características não causaria impacto nem acrescentaria novos saberes para o público.

Após a escolha do tema, houve uma fatalidade que ganhou repercussão nacional e que acabou influenciando a elaboração do seminário. Dois rapazes entraram armados em uma escola de Suzano/SP, mataram oito pessoas e feriram mais onze, depois se mataram<sup>4</sup>.

Muitos associaram o comportamento agressivo dos jovens à prática constante de jogos de luta e tiro e isso chamou a atenção dos estudantes que alegavam não haver relação. Então, as discussões sobre os jogos foram oportunas e os levaram a ponderar sobre quais benefícios e malefícios podem oferecer aos adeptos.

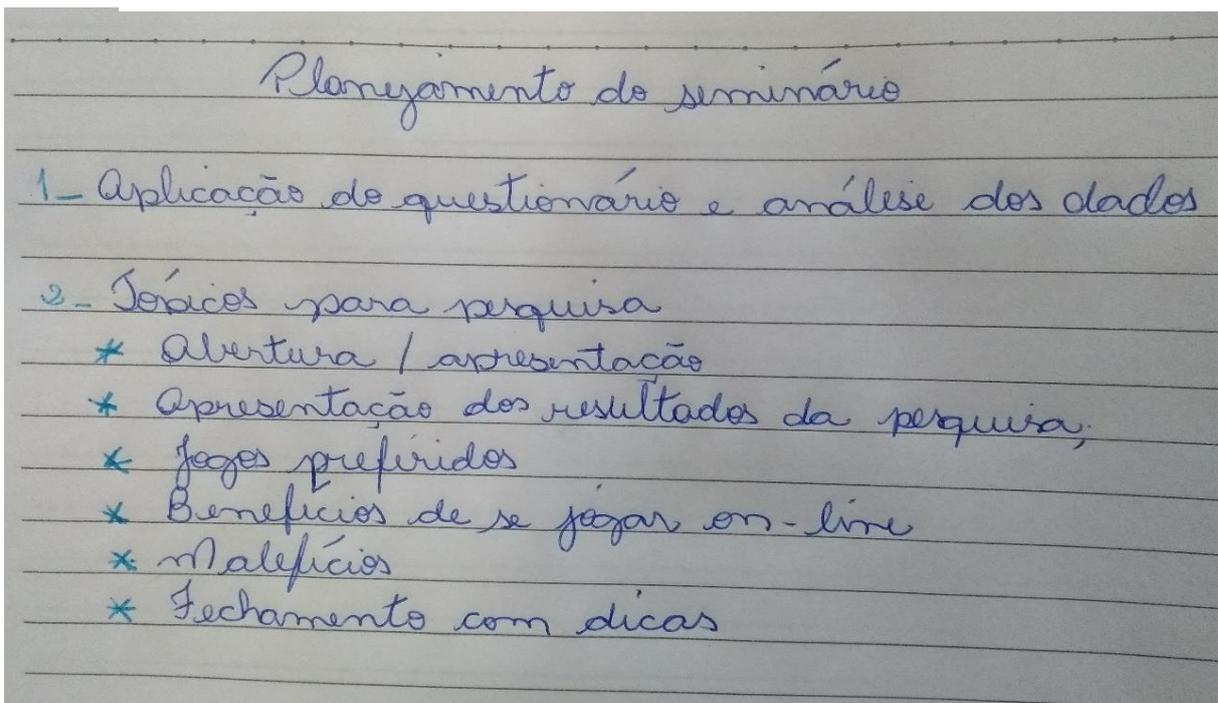
---

<sup>4</sup> <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/03/13/ataque-a-tiros-deixa-dez-mortos-em-escola-em-suzano-na-grande-sp.ghtml>

Valorizando as discussões em grupo e compreendendo que podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades e a participação de todos os estudantes, mais uma vez fizemos uma lista coletiva com os passos que seriam seguidos na preparação do seminário. Assim, os alunos saberiam quais seria a sequência da apresentação e conseguiriam se organizar melhor.

Sendo assim, elaboraram uma sequência de passos que deveriam ser observados durante o planejamento do seminário, conforme pode ser observado na anotação de um estudante.

**Figura 9.** Planejamento do seminário



**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora

A produção do planejamento fez com que os estudantes conseguissem visualizar de modo geral quais seriam suas próximas ações. Para Dolz *et al* (2011), o planejamento de uma exposição exige, antes de tudo, uma seleção de informações disponíveis, organização e reorganização de elementos, fazendo a distinção do que é primordial e do que é secundário. O auxílio do professor colabora para que

Essas primeiras operações, que precedem o planejamento textual propriamente dito, devem ser objeto de um trabalho em sala de aula, para que as exposições dos alunos não se reduzam a uma sequência de fragmentos temáticos sem ligação entre si. Operações tais como a pesquisa de elementos pertinentes num texto-fonte, sua hierarquização e sua organização podem ser

objeto de atividades individuais ou em grupo, com correção coletiva para toda a classe. (Dolz et al, 2011, p. 187).

Os estudantes foram separados em grupos para iniciar as pesquisas. Para tanto, pensando no processo de andaimagem, optei por escalar líderes de grupos que escolheriam os demais participantes, assim aqueles que possuíam mais desenvoltura e facilidade na escrita e na oralidade serviriam como andaimes para os demais componentes, evitando a formação de grupos homogêneos.

Nesta etapa surgiu um empecilho: a falta de internet no laboratório de informática para realizar as pesquisas.

O sucateamento das escolas públicas é um fator que interfere diretamente nos resultados dos trabalhos pedagógicos, pois é comum a falta de material pedagógico, espaços adequados e fundamentais para uma boa prática docente, tais como biblioteca e laboratório de informática.

Gestores buscam alternativas para oferecer condições de trabalho, porém com poucas verbas é difícil manter uma unidade escolar funcionando adequadamente.

Em março de 2019, tornou-se público, em rede nacional, o fato de o Estado de Mato Grosso ter mais de 40 escolas com salas de aula funcionando em contêineres. O caso que ganhou mais repercussão foi de uma escola em Rosário Oeste que não possui refeitório, nem biblioteca e os banheiros são tão precários que nem porta têm, conforme noticiado pela rede Globo no programa dominical Fantástico.

De acordo como site da emissora, o governo do Estado alugou 110 contêineres para nove escolas da capital e do interior por falta de sala de aula. Isto demonstra a situação precária da educação pública no estado.

Essas limitações de ordem estrutural contribuem negativamente nos resultados, pois muitos docentes não conseguem proposituras “diferenciadas”, justamente pelo fato de não terem à disposição o mínimo necessário para a sua realização.

Num mundo cada vez mais informatizado e que exige diariamente que os estudantes estejam em contato com os diversos recursos tecnológicos, a escola deve oferecer condições para que os docentes insiram em sua prática pedagógica atividades que favoreçam o letramento digital e amplie as capacidades leitoras e escritoras para que os estudantes se tornem cada vez mais capazes de compreender e produzir textos que diariamente circulam nos ambientes digitais.

De acordo com Rojo (2013), os textos do mundo contemporâneo mudaram e concomitantemente as competências/capacidades leitoras também não são as mesmas.

Ao possibilitar o acesso dos estudantes às tecnologias da informação e comunicação, a escola permite que os sujeitos tenham contato com práticas de texto que antes eram mais acessíveis a determinados grupos de poder.

Um fato bastante interessante que pude constatar nesses anos de prática docente é a enorme capacidade que os adolescentes têm para navegar na internet utilizando seus aparelhos celulares e computadores, para jogar on-line ou interagir através de diversas redes sociais. Porém quando se trata de trabalhar com a edição de textos as dificuldades são enormes, pois não conseguem configurar a página, o tipo e formato de letra, entre outras coisas.

A BNCC, um dos documentos mais recentes que norteia as ações educacionais, aponta, em diversos momentos, a necessidade de se promover prática voltada para os multiletramentos ao abordar novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital.

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017, p. 85).

Diante disto, torna-se fundamental a existência de um laboratório de informática que tenha máquinas e internet funcionando para que os docentes possam inserir esses recursos tecnológicos rotineiramente no planejamento escolar a fim de que os estudantes dominem essas práticas.

Muitas escolas possuem laboratórios sucateados e não há técnicos para atender os discentes e docentes, ou seja, não havia como realizar a pesquisa, então perguntei quem poderia trazer celular para navegar na internet, porém apenas quatro alunos teriam essa disponibilidade.

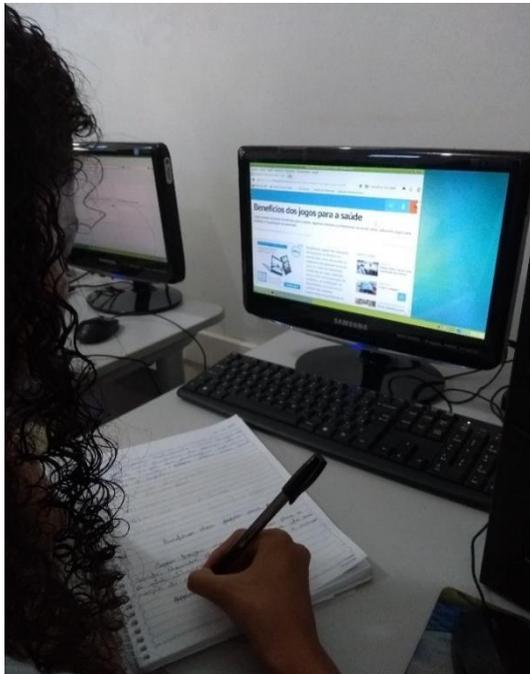
Para transpor esse obstáculo, fiz uma série de pesquisas em casa sobre os temas, imprimi e levei para que fizessem a leitura e pudessem selecionar informações para preparar o material escrito e visual que comporiam a apresentação das telas.

Com a colaboração da gestão e de meu esposo, que gentilmente cedeu a mão de obra, os computadores foram consertados e conectados à internet, para que pudéssemos utilizar o laboratório em outro momento. Assim, os estudantes foram orientados a buscarem mais informações sobre os conteúdos que seriam apresentados.

Durante esta etapa, foi muito importante a compreensão de que a pesquisa é parte fundamental para a elaboração do seminário já que o papel do aluno

expositor-especialista é o de transmitir um conteúdo, ou, dito de outra forma, de informar, de esclarecer, de modificar os conhecimentos dos ouvintes nas melhores condições possíveis, procurando diminuir, assim a assimetria inicial de conhecimentos que distingue os dois atores desse contexto de comunicação. (DOLZ et al, 2011, p. 186).

**Figura 10.** Pesquisa na internet



**Figura11.** Pesquisa na internet



**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora

Esse processo de pesquisa proporcionou o aprofundamento dos conhecimentos sobre o tema e a utilização de um “filtro” das informações coletadas, pois os estudantes foram orientados a se separar as ideias essenciais das informações supérfluas para o objetivo pretendido. Para Dolz *et al* (2011, p. 187), é importante fazer uma seleção das informações disponíveis e organizar os “elementos retidos e, por fim, à sua hierarquização distinguindo ideias principais de secundárias, com a finalidade de garantir uma progressão temática clara e coerente em função da conclusão visada.

Nesta etapa que os autores denominam como *situação de comunicação*, os estudantes experimentam o lugar do professor e vivenciam o dito “é ensinando que se aprende” (2011, p. 186), conscientizando-os da importância e necessidade de se ter um bom preparo prévio a respeito dos conhecimentos que transmitirão aos demais.

Com os resultados da pesquisa em mãos, os estudantes se reuniram e começaram a selecionar os dados mais importantes para produzirem os tópicos que comporiam as telas.

O trabalho realizado em grupo é uma estratégia bastante eficaz por compreender diversos elementos importantes, como o relacionar-se com o outro, ouvir e debater opiniões, planejar passos de uma atividade coletiva:

Dessa forma, são fundamentais as situações em que se possa aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta etc. É essencial aprender procedimentos dessa natureza e valorizá-los como forma de convívio escolar e social. Trabalhar em grupo de maneira cooperativa é sempre uma tarefa difícil, mesmo para adultos convencidos de sua necessidade (BRASIL, 1997, p. 86).

Durante a atividade, houve bastante diálogo, o que possibilitou a troca de informações entre os componentes, levando-os a compreender que colocariam apenas alguns elementos por escrito nas telas que serviriam como fio condutor da fala durante a apresentação.

Neste momento, há a possibilidade de se fortalecer as ações contidas nos descritores da Matriz de Referência/MEC, em que podem reconhecer posições distintas ou similares de seus colegas de grupo, fortalecendo a possibilidade de debates para seleção dos textos que foram escritos nas telas.

A elaboração desta atividade envolvendo a escrita do que seria exposto no slide e o planejamento das falas para a apresentação do seminário proporcionou a compreensão de que de fato se tratava de uma atividade que valorizaria a oralidade e não apenas a escrita, como pode ser observado no diálogo com uma aluna de um dos grupos:

A6: Professora, olha o que eu escrevi para falar sobre nosso trabalho.

Professora: Deixa eu olhar....

(Observei que ela havia escrito quase uma folha de caderno grande.)

Professora: Mas você fará a leitura deste texto durante a apresentação?

A6: Não, professora ( risos )...Oxe... a senhora disse que fica legal a gente ficar lendo. Então eu vou estudar e depois vou só falar para eles.

Professora: Ah! Assim fica melhor, né?

A6: É que eu vou usar para me preparar. Daí na hora eu só explico.

**Fonte:** acerto pessoal da pesquisadora

Num primeiro momento, percebo que os alunos em sua maioria, necessitam do material por escrito, pois se sentem mais seguros. Este processo de oralização pode servir como

precursor do desenvolvimento de expansão da oralidade em si, quando os alunos se sentirão preparados e capacitados para se expressarem oralmente sem necessitar do apoio de material escrito, pois à medida que o estudante vai lendo as informações e assimilando-as com o tempo, a folha escrita deixa de ser necessária.

Esta busca pelo rompimento do processo de oralização pode ser percebido novamente em um outro momento descrito no diálogo abaixo:

A7: Professora, aqui na nossa folha tem uma palavra estranha.

Professora: Qual é a palavra?

A7: Customização ... (então ela relê a frase “ um dos pontos negativos é a pouca variação de customização dos personagens). Isso quer dizer que não tem muita opção de mudar as roupas dos personagens?

Professora: Isso mesmo...

A7: Então eu posso dizer com as minhas palavras? Que não tem muita opção para mudar o estilo e roupa dos personagens?

**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora

E sucessivamente começaram a questionar sobre diversas palavras contidas no texto que retiraram da internet para servir de suporte: *gamers*, *buttergroup*, entre outras. Pode-se observar a preocupação da estudante em buscar uma palavra que seja compreensível para os ouvintes demonstra o cuidado com a adequação dos termos que seriam utilizados durante a apresentação para facilitar o processo de compreensão e interação. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 61), “um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias”, cumprindo duas finalidades básicas que são cruciais: a ampliação da eficiência da comunicação e também marcar a identidade social do falante.

A estudante diz o que pesquisou, porém procura fazer adequações nos termos para que possa compreender melhor e também possibilite ser compreendida pelos demais, visto que o termo “customização” não foi entendido por ela e, conseqüentemente, poderia não ser entendido pelos seus colegas. Observa-se com isso a importância do papel do expositor-especialista quando se pretende “assegurar um bom domínio da situação, o aluno-orador deve [...] verificar

se a finalidade de sua intervenção está sendo atingida, se todo mundo entende” (DOLZ *et al*, 2011, p. 187).

Neste momento, além da adequação do vocabulário, pode-se observar a presença de paráfrases. De acordo com Fuchs (FÁVERO, 2005, p. 59), a paráfrase é “ uma atividade de reformulação pela qual se restaura “bem ou mal, na totalidade ou em partes, fielmente ou não, o conteúdo de um texto-fonte, num texto derivado””. Em muitos momentos os estudantes estavam preocupados em decorar o que estava escrito nos textos encontrados em suas pesquisas, ficando muito próximos até ao processo de oralização apenas. Porém, foi necessário conversar bastante com eles para que compreendessem que o objetivo não era apenas reproduzir fielmente o que haviam pesquisado, mas que o ideal seria que compreendessem as informações, assimilando-as de fato e, posteriormente, pudessem compartilhá-las aos demais. Desta forma, passaram a se aproximar mais do processo de paráfrase e se distanciar do processo de oralização inicial.

Quanto à organização da escrita, um aspecto bastante relevante, nesta etapa, foi a escolha do programa de edição e apresentação de textos, como forma de apresentação dos elementos escritos no seminário.

Todas as vezes que inserimos as ferramentas digitais nas atividades diárias da sala de aula, os estudantes se mostram muito interessados e participam mais ativamente do processo. Como vivemos em uma sociedade cada vez mais mediada pelos recursos advindos das tecnologias da informação e comunicação, é comum que os estudantes tenham suas práticas diárias extraescolares mediadas por essas tecnologias. Inserir-las no ambiente escolar possibilita o trabalho com o letramento digital, um dos focos da BNCC (BRASIL, 2017, p.59):

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil.

Ao possibilitar o trabalho com as telas e sua configuração, demonstra-se o objetivo de oferecer aos estudantes o acesso ao universo digital utilizando diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital.

As tecnologias digitais vão possibilitar o contato com as novas formas de comunicação que podem utilizar simultaneamente imagens, sons, animações, combinando diversas modalidades. Deste modo, nesta ação procurei oportunizar a ampliação da habilidade EF69LP38, contida na BNCC (2017)

Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou *slides* de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea. (BRASIL, 2017, p.151).

Os estudantes escreveram nas telas os tópicos que escolheram para orientar suas falas. Cada grupo foi digitando o texto referente ao assunto de sua responsabilidade e depois, no coletivo, foi realizada sua configuração, assim todos puderam dar opinião sobre o trabalho e o design que ficaria melhor.

Para tanto, escolheram um design que remete a ícones de informática, assim como a escolha de um console de jogos, estabelecendo a ligação direta com o tema abordado.

**Figura 12.** Elaboração das telas



**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora

Buscamos possibilitar o uso adequado de ferramentas tecnológicas que são utilizadas como apoio em apresentações orais e fomentar o desenvolvimento da habilidade de

Usar adequadamente ferramentas de apoio a 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. (BNCC, BRASIL, 2017, p. 153).

Com o objetivo de criar um material que oportunizasse uma ação comunicativa eficaz e de fácil compreensão, os estudantes optaram por colocar imagens que chamassem a atenção do público e que dialogassem com os tópicos apresentados.

Para Dionísio (2007, p.190), essa escolha de elementos visuais e sua configuração oportuniza ao escritor o jogo com uma diversidade de “formas em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos. As formas visuais dessas ações sociais, resultantes de infinitas possibilidades de orquestração entre imagem e palavra, surpreendem o leitor, agradando-o ou não”.

**Figura13.** Tela de abertura do seminário



**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora

Assim, todas as escolhas realizadas coletivamente buscaram observar aspectos relevantes para o público ao qual estava destinado o seminário e manter a coerência com o tema relacionado às tecnologias digitais.

Todos os elementos visuais e suas disposições nos textos podem ser analisados, uma vez que desempenham um trabalho persuasivo. A

composição de um texto visual envolve a escolha de estratégias, dando formas ao que se apresenta numa página, dirigindo a atenção dos leitores numa relação intertextual. (DIONÍSIO, 2007, p.195).

Pode-se observar na configuração da tela abaixo, a coerência entre os elementos visuais e os tópicos textuais que os acompanham. Já que uma das partes da apresentação se tratava de expor os malefícios que os adolescentes sofrem devido ao excesso de horas seguidas em jogos, os estudantes optaram por colocar a imagem<sup>5</sup> do personagem Timmy Turner<sup>6</sup> com os olhos vermelhos e vidrados em seu jogo, corroborando a mensagem que seria transmitida sobre as consequências do excesso de horas ininterruptas de jogos diante de telas de computador, videogame ou celular.

**Figura 14.** Tela sobre malefícios do excesso de horas de jogo



**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora

O mesmo diálogo entre os elementos visuais, a escrita e a sequência da apresentação se mantém na tela subsequente, em que os estudantes optaram por colocar uma imagem retirada da internet ([www.família.com.br](http://www.família.com.br)) contendo a frase “Divirta-se! Mas não deixe a diversão te sugar”, em que se estabelece a relação intertextual entre todos os componentes internos e externos do seminário, conforme pode ser confirmado na tela abaixo.

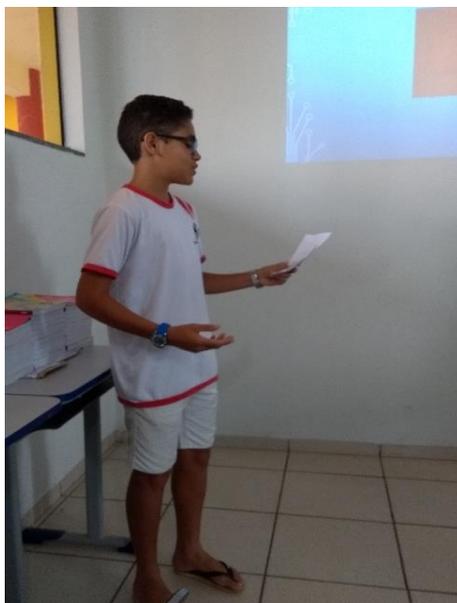
<sup>5</sup> Imagem retirada do site <https://m.megacurioso.com.br/humor/71552-17-coisas-que-todo-mundo-que-gosta-de-video-games-ja-vivenciou.htm>

<sup>6</sup> Personagem do desenho Padrinhos Mágicos, criado por Butch Hartman, exibido pela Nickelodeon.

**Figura 15.** Tela sobre dicas

**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora

Durante a primeira apresentação em sala, após várias conversas sobre a necessidade de ter um bom preparo antecipado sobre o que seria falado, alguns estudantes começaram a apresentar e evitavam olhar para os slides, pois não queriam ler o que estava escrito, então procuraram decorar os dados e ficavam inseguros. Desta forma, fiz a intervenção e reafirmei o que havíamos discutido anteriormente sobre a função dos elementos escritos, os quais servem para estabelecer uma sequência lógica da apresentação e que servem como orientativo para as falas.

**Figura 16.** Simulação do seminário**Figura 17.** Simulação do seminário

**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora

Foi possível perceber, nesta etapa, que ainda há estudantes que sentem a necessidade de ficar com a folha na mão para fazer a leitura de trechos que pesquisaram, mesmo tendo realizado as buscas na internet durante sua preparação. Porém pude observar que houve um cuidado maior com a postura corporal, pois procuraram ficar de frente para os expectadores, além de não ficarem mais encostados na parede como na apresentação inicial nem cutucaram mais o colega como sinal de que estavam passando a fala para o outro, constatando que os aspectos destacados quanto à postura corporal foram assimilados.

A grande dificuldade neste momento foi a conversa paralela durante a apresentação dos colegas. Como alguns se recusaram a participar das atividades, ficavam conversando e rindo enquanto os outros apresentavam, deixando os apresentadores com bastante vergonha, tirando a concentração e, conseqüentemente, atrapalhando a gravação por conta do excesso de barulho, o que prejudicou, consideravelmente, a possibilidade dos demais ouvirem o que estava sendo dito.

Nesta etapa, os estudantes pediram para que eu não gravasse a apresentação, pois cada vez que pegava a câmera, automaticamente, muitos começavam a rir e se preocupar com a aparência.

Depois de várias tentativas frustradas e pedidos intermitentes, decidi não gravar, porém ao final de cada apresentação, conversamos sobre seu desenvolvimento. Neste momento, o objetivo foi proporcionar uma atividade para avaliar os objetos do conhecimento da construção composicional do gênero e dos elementos paralingüísticos e cinésicos, para desenvolver a habilidade de

(EF69LP40) 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 paralingüísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento. (BRASIL, 2017, p. 153).

Mesmo diante de alguns empecilhos, conseguimos fazer a primeira simulação e avaliar os pontos positivos e negativos, porém um fato inesperado e, muito preocupante, foi a recusa de alguns estudantes de apresentar o seminário para outras turmas, pois afirmaram que não

conseguiriam fazê-lo por sentirem muita vergonha. Em contrapartida, alguns com maior desenvoltura nas apresentações se ofereceram para assumir e realizar o seminário para os demais, contudo disse a eles que, para esse momento, a ideia seria descartada, pois não conseguiríamos atingir um dos principais objetivos, que era a participação de todos, principalmente daqueles estudantes que possuem mais dificuldade em falar em público.

Diante do exposto e perante as dificuldades encontradas e a vergonha que sentiram diante dos próprios colegas de sala, chegamos a um acordo. Ao invés de apresentar diretamente ao público, propus a gravação dos grupos em uma sala em separado para produzir um vídeo e postar nas redes sociais da escola, entre elas uma página do *Facebook* da escola. Desta forma, todos ainda participariam e conseguiríamos apresentar o trabalho da mesma forma.

Para finalizar a SD, chegamos à produção final a qual oferece ao estudante “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ *et al*, 2011, p. 90). É neste momento que o professor pode realizar uma avaliação somativa dos processos desenvolvidos durante as atividades, bem como sua eficácia e limitações ao verificar se os objetivos iniciais propostos foram alcançados.

O espaço físico das escolas públicas nem sempre é adequado e equipado como deveria para oferecer boas condições de trabalho. A falta de aparelhos de ar-condicionado faz com que os ventiladores de teto fiquem ligados durante as aulas, causando um ruído intenso que atrapalha muito o andamento da aula, uma vez que professores e estudantes precisam falar mais alto para serem ouvidos. Para além desta constatação, misturam-se conversas paralelas de alguns que não demonstram interesse nas atividades propostas e contribuem para um ambiente agitado não favorável à concentração acarretando em um desenvolvimento pouco satisfatório em muitas aulas.

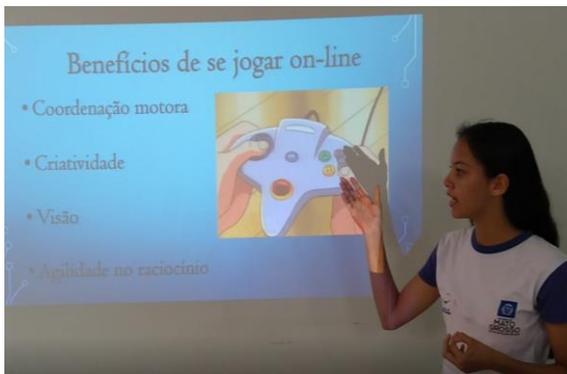
Sendo assim, devido ao grande barulho em sala de aula e a timidez de muitos estudantes, conversamos e optamos por fazer a gravação dos grupos no laboratório de informática que apresenta climatização e espaço adequado. Assim, sentiram-se mais seguros e menos inibidos para apresentar o trabalho.

A falta de equipamento adequado para gravar e o fato de que o laboratório de informática fica embaixo de uma sala de aula, prejudicaram as gravações, pois cada vez que um estudante da sala de cima arrastava sua mesa ou cadeira provocava um grande ruído, interferindo, significativamente, na qualidade do áudio.

Porém, mesmo diante das dificuldades encontradas, foi surpreendente ver o desempenho dos estudantes durante as gravações. Como não havia outros colegas olhando, conseguiram se sentir um pouco mais à vontade e apresentar tranquilamente o trabalho. Além disso, percebi que o planejamento, a pesquisa e as simulações realizadas contribuíram para superação da insegurança e vergonha dos estudantes.

Por isso Dolz *et al* (2011, p. 95) destacam a importância da criação de automatismos para controle do próprio comportamento, tais como: “ preparar a fala, sobretudo se esta é pública, por meio da escrita e da memorização; considerar seu texto oral como o produto de uma preparação aprofundada [...]”.

**Figura 18.** Apresentação do seminário



**Figura 19.** Apresentação do seminário



**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora

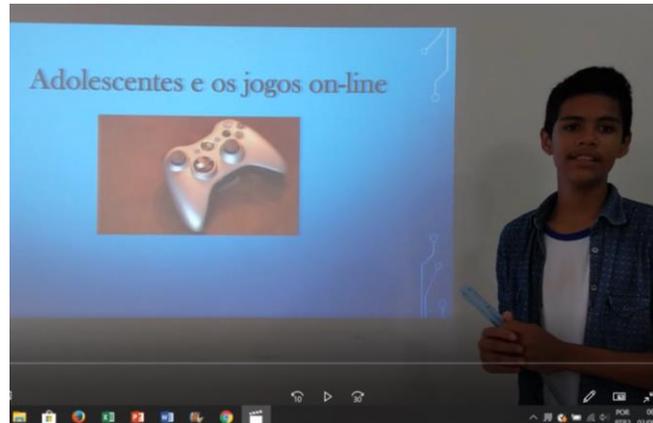
Na imagem acima, feita a partir da gravação de vídeo, podemos perceber a consciência sobre a postura corporal dos estudantes que ficam de frente para a câmera e, durante as suas falas, o olhar e mãos se direcionam para a tela, acompanhando coerentemente as informações contidas no início de sua apresentação.

Ao se preocuparem com sua postura corporal diante da câmera, seu tom de voz e no que diriam, pude comprovar que os aspectos multimodais inerentes à oralidade se fizeram perceber, mas para isso foi necessário despertar esse olhar dos estudantes, mostrando que um seminário, ou exposição oral, é muito mais do que apenas a transmissão de conhecimento. Exige todo um preparo prévio que se inicia com a escolha do tema, o planejamento das ações, a elaboração do material de apresentação, a postura corporal e entonação de voz.

Esse planejamento pôde ser percebido a partir da organização interna da exposição, em que foram ordenadas partes que contribuíram para sua construção, conforme Dolz *et al* (2011, p. 187) preconizam. Na *fase de abertura*, o aluno expositor saúda o público expectador do

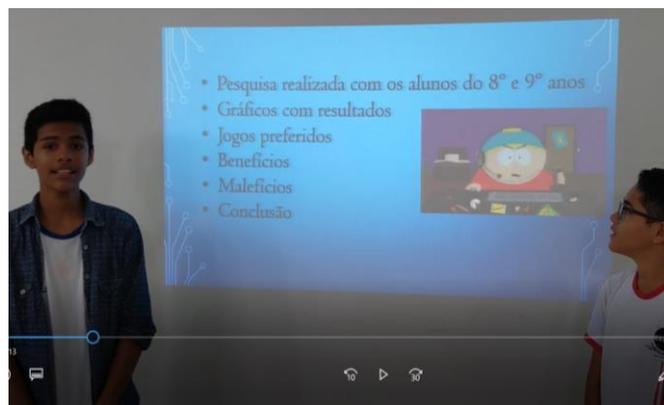
vídeo, cumprimentando-o, apresenta-se e explica o trabalho que será apresentado. Em sala de aula, geralmente esse papel é do professor, porém, por se tratar de um vídeo gravado, essa apresentação ficou a cargo de um estudante o qual também se encarregou da *fase de introdução ao tema* e da *apresentação do plano*, em que expõe o objetivo da apresentação do seminário e explicita as suas partes componentes (o produto e o procedimento).

**Figura 20.** Fase de abertura



**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora

**Figura 21.** Fase de apresentação do plano



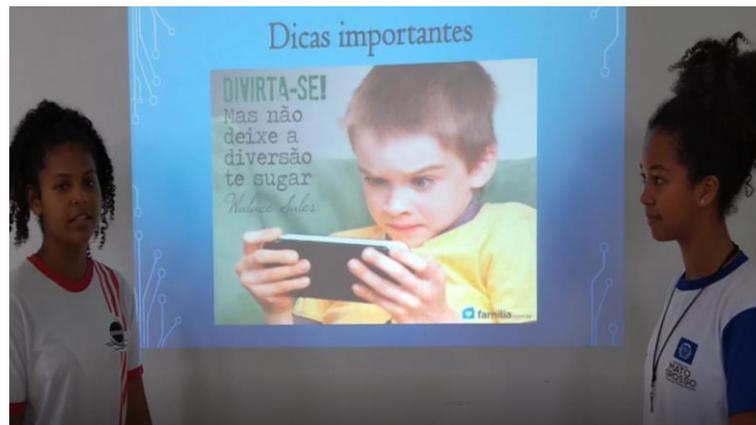
**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora

A parte referente ao *desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas* foi sendo gradativamente apresentada pelos grupos, os quais se revezaram durante a apresentação, em que mostraram os gráficos com os resultados obtidos a partir da pesquisa com os estudantes de outras turmas; a descrição dos jogos mais acessados pelos adolescentes pesquisados; a exposição dos malefícios pelo acesso excessivo aos jogos e também os benefícios que esses

podem ofertar, desde que haja moderação no tempo de jogo; até chegar à *fase de recapitulação e síntese*, a qual foi realizada juntamente com a *conclusão*, através de uma tela com dicas importantes para que os jogos on-line não tragam prejuízos devido à quantidade de horas que adolescentes os acessam.

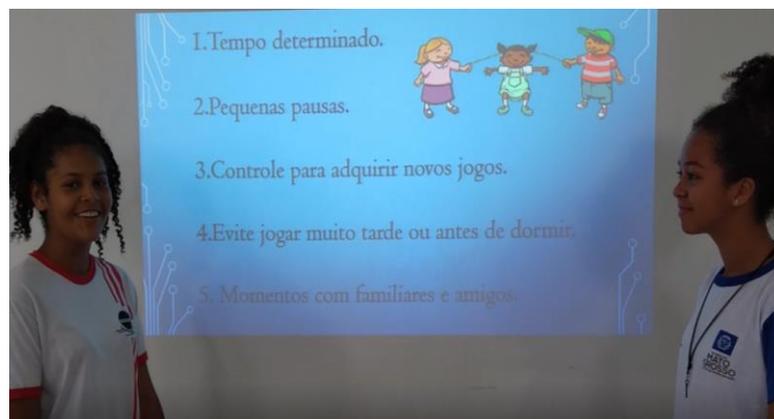
Essas etapas propostas pelos autores são responsáveis por manter a coerência lógica durante a apresentação, o que possibilita ao expectador a compreensão dos elementos composicionais do texto geral, evitando sua fragmentação e facilita o entendimento global do seminário.

**Figura 22.** Fase de recapitulação



**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora

**Figura 23.** Fase de conclusão



**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora

A fase de *encerramento* ficou por conta de uma estudante que finalizou a apresentação, seguida de uma tela com agradecimentos, concluindo as etapas que caracterizam a organização interna do seminário.

Alguns riram um pouco no início devido ao nervosismo, então parávamos e recomeçávamos a gravação, mas outros se apresentaram tão tranquilamente que, após assistirem a gravação, decidiram ficar com a primeira tentativa sem necessidade de realizar outra versão.

A utilização dos recursos tecnológicos contribuiu para a ampliação da oralidade dos estudantes, já que a partir da gravação puderam rever sua fala, sua postura e comportamento e, se quisessem, poderiam repetir até alcançar o resultado desejado.

Depois de editado, o vídeo produzido foi postado em uma página da escola que tem por objetivo divulgar os trabalhos realizados para a comunidade escolar<sup>7</sup>.

---

7

[https://www.facebook.com/escolaluizcarlosceconello?\\_tn\\_=%2CdC-RR&eid=ARDSL4zZgu3fBWqmmj2my86tgs2qfObCJtvQGtPwO6aaPM773Kr6NhOwGia1b2t7d1Qt\\_oZ8zDeVYzdL8&hc\\_ref=ARRJY2tAxWP07J4Y3CMLE19\\_sUCJN56fV2VEfZaMkTWgVoGJp8aLkXPUeTODrU1TPZs&fref=nf](https://www.facebook.com/escolaluizcarlosceconello?_tn_=%2CdC-RR&eid=ARDSL4zZgu3fBWqmmj2my86tgs2qfObCJtvQGtPwO6aaPM773Kr6NhOwGia1b2t7d1Qt_oZ8zDeVYzdL8&hc_ref=ARRJY2tAxWP07J4Y3CMLE19_sUCJN56fV2VEfZaMkTWgVoGJp8aLkXPUeTODrU1TPZs&fref=nf)

## 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração de uma proposta de intervenção didática surgiu a partir de constatações de minha prática docente e de debates promovidos durante aulas de Alfabetização e Letramento, no primeiro semestre do mestrado PROFLETRAS.

Durante anos, sempre busquei contemplar a oralidade em meu planejamento pedagógico, mas em grande parte, as atividades eram relacionadas a debates ou apresentação de algum trabalho oralmente, sem dar ênfase nas modalidades que a acompanham.

Outro aspecto que me intrigava era o fato de sempre serem os mesmos alunos a participar, ou seja, aqueles que têm mais desenvoltura e demonstram menos vergonha ao falar em público.

Diante destas reflexões, busquei uma metodologia que promovesse a inserção de todos os alunos e contemplasse as modalidades inerentes à oralidade. Para tanto, optei por um gênero oral que seria o meu objeto de ensino, elaborando uma sequência didática nos moldes propostos por Dolz *et al* (2011).

Um elemento que merece destaque nesta pesquisa e que colaborou para a elaboração da SD é a observação de que os documentos oficiais, como as Orientações Curriculares da Área de Linguagem de Mato Grosso e a Base Nacional Comum Curricular, preconizam a respeito do espaço reservado para a aplicação de atividades didáticas com a oralidade.

O conhecimento sobre o conteúdo e objetivos desses documentos mediante uma leitura crítica é de fundamental importância e contribuição para que os docentes planejem suas práticas pedagógicas em consonância com as discussões realizadas por autoridades no assunto que muito podem agregar em reflexões e avaliações do trabalho docente.

A partir de uma breve análise cronológica de documentos nas últimas décadas, pude constatar que a oralidade ganhou espaço como um dos eixos que merecem atenção e um olhar diferenciado para a inserção de atividades que ampliem as habilidades/capacidades orais dos estudantes. Do ensino do português baseado na estrutura gramatical, dialética e retórica do latim, passamos para um trabalho com a Língua Portuguesa centrado na concepção de linguagem como atividade que leva à interação social e a diversidade de sentidos assumidos em diferentes situações sociocomunicativas. Assim, as atividades foram pensadas em práticas sociais de interação em que a oralidade exerce papel impactante nas relações pessoais, sociais e profissionais.

Ao propor o desenvolvimento de uma SD para ampliar a oralidade dos alunos, pude constatar que o planejamento de atividades com o gênero oral multimodal seminário, assim como o uso das interfaces digitais podem contribuir significativamente para que os estudantes sintam-se mais seguros e preparados para realizarem exposições orais e detectar quais são suas maiores dificuldades para buscar ações efetivas para superá-las.

Por meio do desenvolvimento do procedimento metodológico de uma SD elaborada com o gênero multimodal seminário concomitante ao uso das tecnologias da informação e comunicação, pude perceber que o trabalho contínuo com ambos favorecerá a ampliação da oralidade dos estudantes.

Olhar o gênero oral como um objeto ensinável, “visa construir um objeto de ensino-aprendizagem claramente delimitado e definido, que confira ao oral legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 127), ou seja, é necessário que o professor tenha em mente qual é o espaço que deve ser ocupado pela oralidade e criar condições para que ela seja ampliada, o que requer um planejamento com procedimentos de ensino do texto oral que observe suas características e a presença das multimodalidades que as acompanham.

Com objetivos bem delineados, o professor pode elaborar uma sequência de atividades que levem os estudantes a ampliar suas habilidades e competências orais. Para isso,

*é necessário definir claramente as características do oral a ser ensinado. É somente com essa condição que se pode promover-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 e SCHNEUWLY, 2011, p. 126, grifos dos autores)*

Em cada etapa, o objetivo traçado era claro tanto para mim quanto para os estudantes e, deixá-los a par do que esperava, fez com que eles soubessem o que precisavam desenvolver, por isso a apresentação da situação é tão importante, pois é o momento onde os passos do trabalho e os objetivos ficarão claros para os estudantes, deixando-os cientes onde queremos chegar.

Além disso, a flexibilização dos módulos da SD possibilitou a inserção da elaboração e aplicação de um questionário para os demais estudantes que não estava previsto em meu planejamento, o que contribuiu para que se sentissem parte ativa do processo de construção do trabalho.

Outro ponto que contribuiu significativamente para essa sensação de autoria dos estudantes foi o fato de permitir que eles mesmos escolhessem o tema sobre o qual desenvolveriam no seminário. Nada foi imposto. Assim, optaram por um assunto com que se identificavam e que despertou o interesse tanto da turma quanto dos possíveis expectadores, pois faz parte do cotidiano da maioria dos adolescentes.

A produção inicial em que ocorreu o trabalho inicial efetivo com o gênero, o primeiro lugar de aprendizagem da SD, foi essencial para que pudesse perceber quais eram as maiores dificuldades e limitações dos estudantes, constituindo, assim, um momento “de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos” (DOLZ *et al*, 2011, p. 87). Desde a realização dessa atividade, ficou evidente a insegurança e timidez dos estudantes ao falar em público, portanto foi preciso focar na pesquisa e no planejamento das ações para que os estudantes fossem adquirindo confiança durante o processo para superar suas dificuldades.

A etapa do planejamento é de suma importância para o bom andamento do trabalho e para que no final haja coerência entre os elementos e não se torne apenas um amontoado de informações desconexas. É essa busca pela coesão temática que vai proporcionar uma boa articulação entre as diferentes partes do seminário. Ao apresentar o vídeo de um seminário e conversar com os estudantes sobre o gênero, pudemos pensar em cada passo do planejamento, desde a escolha do tema até formação dos grupos.

Não é novidade o sucateamento das escolas públicas e esse fator ocorre na escola lócus da pesquisa, o que influenciou para que encontrássemos dificuldades pela falta de ambiente e equipamentos tecnológicos adequados, influenciando no resultado do trabalho. Mas, mesmo diante dos empecilhos, constatamos que a utilização das tecnologias digitais da informação e da comunicação em sala de aula possibilitou a inserção de atividades para ampliar as competências e habilidades necessárias para o letramento digital e, ao mesmo tempo, estimulou a participação dos estudantes.

Pude constatar que a utilização das tecnologias digitais também pode contribuir para a ampliação da oralidade dos estudantes, pois além de serem fonte de pesquisa para o aprofundamento dos conhecimentos que proporcionam segurança ao estudante, foram utilizadas na construção das telas para a apresentação do seminário durante as gravações. Os estudantes observaram seu comportamento, postura corporal e facial além de avaliar suas falas,

sendo possível parar e reiniciar a apresentação quantas vezes fossem necessárias para que alcançassem os resultados esperados.

Após finalizar a etapa das atividades da intervenção, foi aplicado um questionário para avaliar alguns pontos do trabalho realizado. Perguntei a eles qual foi a maior dificuldade que tiveram durante as atividades para elaboração do seminário e 84% dos estudantes afirmaram que o maior desafio foi a vergonha que sentiam para falar em público. Isso confirma o que observei no início da aplicação da intervenção quando realizaram a produção inicial. Os estudantes sentem muita vergonha para falar diante dos outros, mesmo que o público seja composto por colegas de sala de aula com os quais convivem diariamente.

Por isso é extremamente importante que essas práticas sejam inseridas em sala de aula. Ao elaborar um planejamento pedagógico com atividades que valorizam a oralidade, estamos proporcionando aos estudantes possibilidades de exercitá-la e superar suas dificuldades. Quanto mais atividades foram oferecidas, maior será a chance de os estudantes superarem sua vergonha de falar em público, pois, possivelmente, quanto mais praticarem, mais seguros e confiantes ficarão.

É preciso salientar que grande parte dessas reflexões e constatações foram proporcionadas pela minha aprovação no mestrado. Ter a oportunidade de fazer o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) foi de extrema importância para me fazer refletir a cerca de meu fazer pedagógico. Depois de anos afastada do ambiente acadêmico, infelizmente também me afastei de leituras específicas da minha área, focando apenas na experiência da prática docente. Ao retomá-las, confirmei o que havia aprendido na graduação e na pós-graduação: a teoria nos dá suporte para pensar uma prática que visa auxiliar os estudantes na superação de suas dificuldades, além de nos mover da zona de conforto que criamos ao longo de anos de sala de aula.

Foi a partir das leituras de autoridades no assunto, tais como Dolz e Schneuwly, Marcuschi, Magda Soares, Rojo, entre outros, que me alicercei para realizar este trabalho. Ter conhecimento das discussões e estudos realizados no ambiente acadêmico pode oportunizar ao docente um olhar diferenciado sobre sua prática e conduzi-lo na busca por caminhos para superação de dificuldades de seus estudantes.

Quanto à oralidade, ela precisa de fato ter seu espaço garantido dentro do planejamento pedagógico e, para isso, o embasamento teórico foi de extrema importância para que meu olhar se desviasse do que estava acostumado e passasse a explorar mais profundamente e com

amplitude as práticas orais, pois ser professor vai muito além de ter as fórmulas prontas e acabadas. Implica ser capaz de sair de sua zona de conforto, reconhecer que estamos em constante processo de construção e propor novas metodologias que possam contribuir para a ampliação das capacidades leitoras, escritoras e orais de nossos estudantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLOGNINI, C. Z. A língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula (org.). Campinas: Mercado de Letras, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a Sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editora, 5ª reimpressão, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris ; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salette Flôres. Formação do professor como agente letrador. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – educação é base. Brasília, MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. PCN/Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, Ataliba T. A língua falada no ensino de português. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. Português falado e ensino da gramática. Letras de hoje – PUC – Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 103-136, março 1990.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte, MG: CEALE: Autêntica, 2017.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, 3ª edição.

FAVERO, Leonor Lopes & ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O. & AQUINO, Zilda G.O. - Oralidade e escrita - perspectivas para o ensino de língua materna, 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GERALDI, Wanderlei. O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v.28, n. 2, 375-400, jul/dez. 2010.

MARCUSHI, Luiz Antônio. A língua falada e o ensino de português. 6º Congresso de Língua Portuguesa - PUC-SP - 1996.

\_\_\_\_\_. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula in *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No. 1, 2001 (79-111)

MATO GROSSO. Orientações Curriculares: área de linguagens - Educação Básica. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2010b. 126p.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso/Ensino Fundamental Anos Finais. Cuiabá, 2018, 319 p.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. Projetos de letramento e formação de professores de língua materna. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. São Paulo: Mercado das Letras, 11ª reimpressão, 2004.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 6, número 3, set./dez. 2006.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. n. 25, Jan./Abr. 2004, p. 5-17.

\_\_\_\_\_. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura in Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gêneros orais – conceituação e caracterização. In: Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set/dez. 443-446, 2005.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In. MARCUSCHI, Luiz Antonio & XAVIER, Antonio Carlos. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 170 a 180.

**Referências webgráficas:**

[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-tent/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_173.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-tent/uploads/2014/07/volume_2_artigo_173.pdf)

(Artigo que discute a oralidade e o letramento)

<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl> (Texto sobre o uso das sequências didáticas)

<https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w>

(Vídeo com entrevista de Roxane Rojo sobre letramentos e discussão sobre a pedagogia dos multiletramentos)

<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/46/SLIDE%20AULA%205.pdf>

(Arquivo com imagens que fazem um resumo sobre os principais pontos da sequência didática)

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/>

(Site da FAE e UFMG que reúne uma série de textos e ideias sobre temas voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português)

<http://portal.unemat.br/profletras-sinop>

(Site da Universidade Estadual de Mato Grosso visitado para leitura de textos, teses e orientações sobre o PROFLETRAS)

<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/12148-breve-hist%C3%B3ria-do-ensino-de-l%C3%ADngua-portuguesa-no-brasil>

(Site que contém dados resumidos sobre história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil)

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_pombalino\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html)

(Artigo que trata sobre a reforma pombalina e suas mudanças no sistema educacional do Brasil)

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>

Artigo intitulado “Pesquisa-ação: uma introdução metodológica”, do escritor David Tripp

<http://www.lucasorioverde.mt.gov.br/portal/caracteristicas/caracteristicas.php>

Site da administração municipal que contém dados sobre a colonização e números sobre o desenvolvimento econômico de Lucas do Rio Verde/MT