UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/CURRAIS NOVO-RN

ORALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O GÊNERO SEMINÁRIO EM SALA DE AULA

Francisco Aparecido de Almeida Silva

CURRAIS NOVOS / RN
2018

FRANCISCO APARECIDO DE ALMEIDA SILVA

ORALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O GÊNERO SEMINÁRIO EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Centro de Ensino Superior do Seridó – CERES, Campus de Currais Novos-RN, como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras.
Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Marise Adriana Mamede Galvão.

CURRAIS NOVOS – RN
2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES Currais Novos

Silva, Francisco Aparecido de Almeida.
Oralidade e ensino de língua portuguesa: o gênero seminário em sala de aula / Francisco Aparecido de Almeida Silva. - 2018.
190 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós- Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN, 2018.
Orientador: Profa. Dra. Marise Adriana Mamede Galvão.

1. Oralidade - Ensino - Dissertação. 2. Seminário - Dissertação. 3. Pesquisa ação - Dissertação. 4. Gêneros Orais - Dissertação. I. Galvão, Marise Adriana Mamede. II. Título.

RN/UF/BSCN CDU 808.51:37

FRANCISCO APARECIDO DE ALMEIDA SILVA

ORALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O GÊNERO SEMINÁRIO EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Centro de Ensino Superior do Seridó – CERES, Campus de Currais Novos-RN, como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras.
Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Marise Adriana Mamede Galvão.

Aprovada em 27/06 /2018.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Marise Adriana Mamede Galvão (UFRN)
Orientadora

_____

Profa. Dra. Josilete Alves Moreira de Azevedo (UFRN)
Examinadora Interna

_____

Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo (UFCG)
Examinadora Externa

Dedico este trabalho aos meus amados pais, por terem, mesmo diante de suas limitações materiais e pouca instrução, me encaminhado ao mundo das letras, fazendo-me perceber as transformações que o conhecimento pode operar na vida de uma pessoa.

A todos os professores que já passaram em minha vida, pois, sem eles, a realização deste projeto restaria impossível.

Aos meus estimados alunos, pela dedicação e valiosa contribuição dada a este trabalho.

A minha orientadora, por me inspirar, instigar e apontar os caminhos que conduziram à consecução desta pesquisa.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire.

AGRADECIMENTOS

Ao meu bom Deus, por sempre me amparar e me fazer forte nos diversos momentos em que o cansaço físico e mental quase me fez desistir de continuar a jornada rumo à finalização deste curso.

A Profa. Dra. Marise Adriana Mamede Galvão, minha admirável orientadora, pelos sábios encaminhamentos e pela serenidade em lidar com meu jeito pouco ortodoxo de conduzir um trabalho dessa natureza.

Aos notáveis professores do Profletras da UFRN – CERES, Campus de Currais Novos - RN: Prof. Dr. Alexandro Gomes, Profa. Dra. Ana Paz. Profa. Dra. Assunção de Medeiros, Profa. Dra. Josilete Azevedo, Prof. Dr. Lucélio Aquino, Prof. Dr. Márcio Santiago, Prof. Dr. Sebastião Rabelo e Profa. Dra. Valdenides Dias, por terem, de forma brilhante, compartilhado conosco um pouco de seus vastos conhecimentos.

Aos meus colegas de curso: Adelúcia, Airton, Alane, Alezângela, Avelino, Fábio, Fernanda, Ivanúzia, Jarbene, Laiane, Larisse, Lecy, Lianeide, Milagres, Nilson, Sandra e Thiago, pela convivência rica e inspiradora que pudemos compartilhar durante esse percurso.

Ao secretário do curso, Dionísio, pela atenção e indiscutível eficiência para resolver nossas demandas de ordem administrativa.

Aos meus pais, Raimundo Felipe e Maria da Paz, pelo simples fato de existirem em minha vida. E, também, aos demais membros de minha família e amigos, por sempre me oferecerem apoio e incentivo para continuar lutando por meus objetivos.

A minha esposa, Denilza, por suportar minhas recorrentes ausências, e aos meus filhos, Maria Clara e João Lucas, por me proporcionarem momentos de intensa felicidade quando as dificuldades estavam prestes a me consumir.

Aos meus queridos alunos do 9.º ano 3, do turno vespertino, da Escola Municipal João XXIII, do ano de 2017, pela colaboração e empenho demonstrado durante a realização das atividades desse projeto.

Aos meus colegas de trabalho da Escola municipal João XXIII: direção, equipe pedagógica e professores, pelo explícito apoio que recebi durante todo o período de desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

A abordagem dos gêneros orais em sala de aula possibilita que os alunos desenvolvam habilidades que lhes serão úteis em eventos reais, em diferentes situações de interação. Assim sendo, essa abordagem exige planejamento e elaboração de atividades pedagógicas voltadas para os mais diferentes gêneros. Neste trabalho, objetivamos investigar como os alunos do 9º ano utilizam o gênero oral seminário, haja vista termos observado alguns problemas na realização do referido gênero em atividades de sala de aula. Como meio de proporcionar condições para que os discentes superassem suas dificuldades de aprendizagem da língua materna, especialmente na modalidade oral, propusemos uma intervenção pedagógica planejada e executada a partir de uma sequência didática. Nessa direção, fundamentamo-nos em estudos que seguem perspectivas sociointeracionais, com o foco nos gêneros orais e no ensino desses gêneros. Baseamo-nos, para tanto, nos estudos de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011), Marcuschi (2005, 2015, 2016), Melo e Cavalcante (2006), Travaglia (2007, 2013), entre outros. Seguimos uma abordagem de investigação qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e, com relação ao tipo, adotamos a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). Realizamos um trabalho, pedagogicamente orientado pela Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY), a fim de acompanhar o desenvolvimento dos alunos no tocante à prática do gênero seminário. O *corpus* analisado constituído pelos seminários produzidos, possibilitou constatar que os alunos apresentaram avanços no uso do gênero em estudo, em diferentes aspectos, comparando-se as produções iniciais e finais. Consideramos, com esse resultado, que os problemas demonstrados inicialmente pelos alunos puderam ser minimizados pela adoção de uma abordagem de ensino sistemática, envolvendo o ensino do gênero oral formal em sala de aula.

Palavras-chave: Oralidade. Ensino. Gêneros Orais. Seminário. Pesquisa Ação.

ABSTRACT

The classroom approach to oral genres enables students to develop skills that will be useful to them in real events in different interaction situations. Therefore, this approach requires planning and elaboration of pedagogical activities aimed at the most different genres. In this work, we aim to investigate how the students of the 9th grade use the oral genre seminar, since we have observed some problems in the accomplishment of this genre in classroom activities. As a means of providing conditions for the students to overcome their difficulties in learning the mother tongue, especially in the oral modality, we proposed a pedagogical intervention planned and executed from a didactic sequence. In this direction, we are based on studies that follow sociointerational perspectives, focusing on oral genres and the teaching of these genres. Based on the studies of Dolz, Schneuwly and Noverraz (2011), Marcuschi (2005, 2015, 2016), Melo and Cavalcante (2006), Travaglia (2007, 2013), among others. We followed a qualitative research approach (BOGDAN and BIKLEN, 1994) and, with regard to type, we adopted action research (THIOLLENT, 2011). We did a work, pedagogically guided by the Didactic Sequence (DOLZ, NOVERRAZ and SCHNEUWLY), in order to follow the development of the students regarding the practice of the seminar genre. The corpus analyzed consisted of the seminars produced, making it possible to verify that the students presented advances in the use of the study genre in different aspects, comparing the initial and final productions. With this result, we consider that the problems initially demonstrated by the students could be minimized by adopting a systematic teaching approach, involving the teaching of the oral genre in the classroom.

Key words: Orality. Teaching. Oral Genres. Seminar. Action Research.

SISTEMATIZAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE ADOTADA

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão das palavras ou segmentos	( )
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento	/
Entoação enfática	maiúsculas
Alongamento de vogal ou consoante s, r	:: ou :::
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos	((minúsculas))
Comentários do locutor que quebram a sequência temática; desvio temático	_ _
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando linhas
Citações literais, reprodução de discurso direto ou leituras de textos	“ “
Exclamação	!
Ponto final	.

Fonte: adaptada de Preti (1987).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 e 2: Ambiente da pesquisa 69
Imagem 3 e 4: Participantes da pesquisa 70
Figura 1: Esquema da sequência didática 75
Imagem 5 e 6: Apresentação da situação 84
Imagem 7 e 8: Explicação sobre a utilização de recursos auxiliares 94
Imagem 9 e 10: Expositor do G. 1 – PI 97
Imagem 11 e 12: Expositor do G. 4 – PI 102
Imagem 13 e 14: Pesquisa em sala de aula 109
Imagem 15 e 16: Pesquisa na internet 109
Imagem 17 e 18: Professor explicando as fases internas do seminário 112
Imagem 19 e 20: Alunos compartilhando respostas da atividade 113
Imagem 21 e 22: Produção de slides – Fase inicial 120
Imagem 23 e 24: Produção de slides – Fase final 121
Imagem 25 e 26: Estruturação da exposição – Fase inicial 122
Imagem 27 e 28: Estruturação da exposição – Fase final 122
Imagem 29 e 30: Produção de fichas 123
Imagem 31 e 32: Fichas finalizadas 124
Imagem 33 e 34: Momento de discussão sobre expressão e linguagem corporal 125
Imagem 35 e 36: Alunos apresentando os integrantes do grupo 126
Imagem 37 e 38: Exposição da E. 1/G. 1 – PF 129
Imagem 39 e 40: Exposição do E. 2/G. 1 – PF 129
Imagem 41 e 42: Exposição da E. 3/G. 1 – PF 130
Imagem 43 e 44: Exposição da E. 4/G. 1 – PF 131
Imagem 45 e 46: Exposição da E. 1/G. 4 – PF 137
Imagem 47 e 48: Exposição do E. 2/G. 4 – PF 139
Imagem 49 e 50: Exposição da E. 3/G. 4 – PF 139
Imagem 51 e 52: Exposição da E. 4/G. 4 – PF 140

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Módulos da SD 80
Quadro 02: Aspectos relativos ao plano da situação de comunicação encontrados no texto do G.1 – PI 98
Quadro 3: Aspectos relativos ao plano da organização interna do seminário encontrados no texto do G. 1 – PI 99
Quadro 4: Aspectos do plano das características linguísticas do seminário encontrados no texto do G. 1 – PI 101
Quadro 05: Aspectos relativos ao plano da situação de comunicação encontrados no texto do G.4 – PI 103
Quadro 6: Aspectos relativos ao plano da organização interna do seminário encontradas no texto do G. 4 – PI 104
Quadro 7: Aspectos relativos ao plano das características linguísticas do seminário encontradas no texto do G.4 – PI 105
Quadro 8: Resumo das dificuldades apresentadas pelos grupos G. 1 e G. 4 na PI 106
Quadro 9: Mecanismos linguísticos de uma exposição oral 115
Quadro 10: Aspectos relacionados ao plano da situação de comunicação encontrados no texto do G.1 – PF 132
Quadro 11: Aspectos relacionados ao plano da organização interna do seminário encontrados no texto do G. 1 – PF 134
Quadro 12: Aspectos relacionados ao plano das características linguísticas do seminário encontrados no texto do G. 1 – PF 135
Quadro 13: Aspectos relacionados ao plano da situação de comunicação encontrados no texto do G.4 – PF 141
Quadro 14: Aspectos relacionados ao plano da organização interna do seminário encontrados no texto do G. 4 – PF 142
Quadro 15: Aspectos relacionados ao plano das características linguísticas do seminário encontrados no texto do G. 4 – PF 143
Quadro 15: Resumo do desempenho do G. 1 e do G. 4 na PI e na PF 146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resumo das respostas da primeira questão – Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário – Q. 1 86
Tabela 2: Resumo das respostas da segunda questão – Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário – Q. 1 87
Tabela 3: Resumo das respostas da terceira questão – Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário – Q. 1 88
Tabela 4: Resumo das respostas da quarta questão – Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário – Q. 1 88
Tabela 5: Resumo das respostas da quinta questão – Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário – Q. 1 89
Tabela 6: Resumo das respostas da sexta questão – Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário – Q. 1 89
Tabela 7: Resumo das respostas da sétima questão – Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário – Q. 1 90
Tabela 8: Resumo das respostas da oitava questão – Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário – Q. 1 90
Tabela 9: Resumo das respostas da nona questão – Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário – Q. 1 91
Tabela 10: Resumo das respostas da décima questão – Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário – Q. 1 91
Tabela 11: Resumo das respostas da primeira questão – Avaliação da oficina 1 – Q. 2 110
Tabela 12: Resumo das respostas da segunda questão – Avaliação da oficina 1 – Q. 2 111
Tabela 13: Resumo das respostas da terceira questão – Avaliação da oficina 1 – Q. 2 111
Tabela 14: Resumo das respostas da primeira questão – Uso de suportes auxiliares e atitudes do expositor especialista – Q. 3 117
Tabela 15: Resumo das respostas da segunda questão – Uso de suportes auxiliares e atitudes do expositor especialista – Q. 3 118
Tabela 16: Resumo das respostas da primeira questão – Avaliação pelos alunos – Q. 6 ... 149
Tabela 17: Resumo das respostas da segunda questão – Avaliação pelos alunos – Q. 6 149
Tabela 18: Resumo das respostas da Terceira questão – Avaliação pelos alunos – Q. 6 150
Tabela 19: Resumo das respostas da Quarta questão – Avaliação pelos alunos – Q. 6 150
Tabela 20: Resumo das respostas da Quinta questão – Avaliação pelos alunos – Q. 6 151

LISTA DE ABREVIAÇÕES

LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares nacionais
SD	Sequência Didática
OL	Oficina de Letramento
OD	Oficina Didática
AEE	Atendimento Educacional Especializado
G.1... G. 5	Grupo 1... Grupo 5
E. 1... E. 4	Expositor (a) 1... Expositor (a) 4
T. 1...T.4	Texto 1... Texto 4
Q. 1... Q. 6	Questionário 1... Questionário 6
PI	Produção Inicial
PF	Produção Final

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	**15**
2	**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**	**18**
2.1	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	18
2.2	GÊNEROS DICURSIVOS: ALGUMAS NOÇÕES	24
2.3	GÊNEROS ORAIS	30
2.3.1	**Definição**	**30**
2.3.2	**Classificação**	**31**
2.3.3	**Oralidade e ensino**	**33**
2.4	O SEMINÁRIO	39
2.4.1	**Percurso histórico**	**39**
2.4.2	**O seminário em sala de aula**	**41**
2.4.2.1	Abordagem para o ensino do seminário	51
3	**ASPECTOS METODOLÓGICOS**	**66**
3.1	CARACTERIZAÇÃOS DA PESQUISA	66
3.1.1	**Tipo de pesquisa**	**66**
3.1.2	**Abordagem da pesquisa**	**67**
3.2	AMBIENTE DA PESQUISA	68
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	69
3.4	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	71
4	**ANÁLISES**	**84**
4.1	APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	84
4.2	PREPARAÇÃO DA PRODUÇÃO INICIAL	94
4.3	PRODUÇÃO INICIAL	95
4.3.1	**Resultados da produção inicial**	**106**
4.4	PRODUÇÃO FINAL	127
4.4.1	**Resultados da produção final**	**132**
4.5	RESULTADOS DAS ANÁLISES	145
5	**CONCLUSÃO**	**152**
	REFERÊNCIAS	**157**
	APÊNDICES	**161**
	ANEXOS	**180**

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, doravante LP, tem por finalidade preparar os alunos para atuarem socialmente por meio da linguagem, a fim de se tornarem cidadãos críticos e participativos nos diversos segmentos sociais e nas diferentes interações. Essa atuação poderá ser plural e eficaz, se esses alunos tiverem acesso às práticas efetivas com a linguagem e acesso aos conhecimentos necessários relativos ao uso dos diferentes gêneros e modalidades linguísticas que permeiam as esferas de atividades humanas.

Esse contexto, característico para o trabalho na disciplina de LP, aponta para a necessidade de um ensino diversificado da língua, lugar em que se inserem os gêneros discursivos e, particularmente, os da oralidade, que constituem o foco de nosso interesse. Essa modalidade linguística, ao contrário do que muitos pensam, necessita ser abordada em sala de aula, visto que seu ensino não se presta unicamente a preparar os alunos para falarem bem, mas, sobretudo, a orientá-los a agir em eventos linguísticos em que o uso da oralidade seja realizado de maneira mais formal.

Partindo de observações realizadas desde que iniciamos nossa prática docente no 9º ano do ensino fundamental em escola pública, constatamos que os alunos não tinham conhecimento de como proceder quando eram solicitados a desenvolver alguma atividade pedagógica com gêneros orais, mais precisamente com o seminário. Tal observação implicava o desconhecimento das características gerais do gênero (situação de comunicação, estrutura composicional e aspectos linguísticos) evidenciando que as dificuldades dos alunos se estendiam da fase de preparação até o momento da exposição propriamente dita.

Tendo como norte o que inicialmente observamos, desenvolvemos esta pesquisa em torno da seguinte questão: **como os alunos do 9º ano do ensino fundamental utilizam o gênero seminário em atividades pedagógicas em aulas de Língua Portuguesa?**

Baseados nesse questionamento, definimos como objetivo geral investigar como os alunos produzem seminários em sala de aula. Do ponto de vista específico, estabelecemos os seguintes objetivos: a) identificar as características estruturais do gênero seminário na produção dos alunos, b) reconhecer o seminário como meio de interação e disseminação do conhecimento e c) analisar os resultados da intervenção pedagógica.

Nesse sentido, seria possível compreender se a causa para as dificuldades apresentadas pelos alunos se devia à falta de uma abordagem sistematizada voltada ao ensino desses gêneros em aulas de LP, fato que certamente também se estendia às outras disciplinas,

uma vez que o seminário é uma prática que ocorre em todas as áreas e em níveis diferentes de ensino e aprendizagem. Além disso, não podemos desconhecer que o seminário proporciona o posicionamento crítico dos alunos em outras situações sociais com o uso de registros mais formais em que se exigem mais conscientização de uso da língua.

Como justificativa para o estudo dessa temática específica, temos o fato de que o ensino dos gêneros orais foi historicamente negligenciado, conforme salientam estudos na área da linguística aplicada. Embora seu ensino esteja previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, doravante PCN (BRASIL, 1998), por focalizar o domínio de conhecimentos na modalidade oral da língua, um fator de inserção social, apenas recentemente os livros didáticos e as orientações oficiais passaram a tratar o tema de forma mais consistente e sistematizada. Ressaltamos também que nossa motivação nesta pesquisa se pauta no fato de que o trabalho com os gêneros orais formais poderá desenvolver no aluno, a percepção de que é possível se posicionar, expor oralmente, dialogar, enfim usar a língua falada para agir na sociedade. Além disso, acreditamos que, apesar de terem sido produzidos excelentes trabalhos sobre os gêneros da oralidade, a exemplo de Travaglia (2007); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011); Marcuschi (2016), dentre outros, em razão da sua relevância para o ensino de LP, o tema ainda precisa ser explorado em trabalhos acadêmicos e, por isso, deve ser mais discutido e aprofundado para ampliarmos os conhecimentos sobre a questão. No âmbito do Profletras, nos unimos às propostas de Silva (2015), Oliveira (2015), dentre outras que se dispuseram a investigar questões da oralidade em livros didáticos, ou sobre a oralidade em atividades de sala de aula, a fim de apresentar soluções mais eficazes para práticas pedagógicas com gêneros orais formais.

Sendo assim, com esta pesquisa, esperamos poder contribuir para o avanço das investigações e divulgação de estudos sobre o ensino dos gêneros da oralidade bem como para incentivar outros educadores a explorarem de forma adequada essa modalidade linguística em suas salas de aula, atentando para o fato de que é possível ampliar os conhecimentos na direção de outras práticas mais formais da oralidade.

Para dar sustentação científica a este trabalho, além de outras fontes, foram adotados como referencial teórico os estudos que abordam o ensino de LP de autores como Travaglia (1996), Bezerra (2015) e Antunes (2016), sobre a teoria dos gêneros, nos baseamos em Bakhtin (2016), Rojo (2014), Marcuschi (2015, 2016), Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011). Do ponto de vista metodológico, pautamo-nos nos aportes propostos por Bogdan e Biklen (1994), Thiollent (2011), Marconi e Lakatus (2010), Gresller (2003), Severino (2012) e Gonçalves (2010).

Nessa direção, com suporte em autores que discutem o ensino de LP, de gêneros discursivos/textuais, de gêneros orais e do gênero seminário, além das discussões que orientam o trabalho metodológico de intervenção, através de sequência didática, pretendemos ir além da mera identificação das dificuldades apresentadas pelos alunos ao utilizarem o seminário e indicar os caminhos que poderão ajudá-los a utilizarem esse gênero de forma eficaz e produtiva.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, este trabalho atende aos requisitos da pesquisa-ação e de uma abordagem qualitativa, pois na busca do real significado das informações, os dados foram gerados no próprio ambiente de pesquisa e sua apresentação ocorreu de forma descritiva. Além disso, a investigação foi realizada com a perspectiva de identificar o problema e de promover ações voltadas à modificação da situação inicialmente encontrada em sala de aula.

No tocante ao plano do texto, nosso trabalho obedece a seguinte organização: no 1º capítulo, a introdução apresenta o tema, problemas e alternativas para trabalhar com as dificuldades detectadas em sala de aula. No 2º capítulo, discorremos sobre o ensino de LP na perspectiva dos PCN e sobre os estudos dos gêneros, discutimos as especificidades ligadas ao ensino dos gêneros orais formais, e abordamos de forma mais detalhada o seminário, tendo em vista ser esse o gênero privilegiado em nossa pesquisa. No 3º capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção baseada no desenvolvimento de uma Sequência Didática, doravante SD, voltada para a superação das dificuldades inicialmente apresentadas pelos alunos. No 4º capítulo, analisamos e discutimos os dados produzidos, e, por fim interpretamos os resultados da pesquisa. O 5º capítulo é dedicado à apresentação de conclusões de toda a discussão realizada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discutimos as noções básicas relativas ao estudo que realizamos, cujo foco é o gênero seminário, a partir de uma proposta de utilização em sala de aula de Língua Portuguesa. Assim sendo, consideramos importante abordarmos, inicialmente, o ensino de língua, tratamos dos gêneros discursivos, o que é realizado na seção 2.2. Além disso, em consonância com o que propusemos, focalizamos a atenção nos gêneros orais na seção 2.3. Do ponto de vista mais específico, discorreremos sobre o gênero seminário na seção 2.4, haja vista a preocupação com o desenvolvimento de uma sequência didática que privilegia o ensino desse gênero em sala de aula.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de LP na perspectiva dos PCN (BRASIL, 1998) deve ser baseado em textos que reflitam práticas sociais (gêneros discursivos) utilizadas em diversos contextos linguísticos do cotidiano dos usuários dessa língua. Assim, como consta nesse documento (BRASIL, 1998, p. 23), as unidades básicas de ensino da LP são os textos, que "[...] organizam-se dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero".

Nesse sentido, Bonini (2007, p. 61) explicita que "se todo texto ocorre através de um gênero mais ou menos estabilizado em determinado meio social, é possível inferir que todo gênero detém práticas discursivas específicas: um modo de ler, de escutar, de falar ou de redigir" que, por sua vez, atende a exigências de determinada atividade desenvolvida por algum grupo ou setor da sociedade.

Sendo assim, podemos reconhecer que a formação que atende às exigências atuais do ensino de LP é aquela que prepara o aluno para usar a língua de forma situada, o que gera para ele a possibilidade de se inserir em diferentes grupos e instituições, criando a oportunidade de acesso às diversas esferas de atividade humana, ampliando suas chances de atuar socialmente por meio da linguagem. Para alcançar esse objetivo, o professor precisa propor atividades com textos diversificados em sala de aula, em proporção equivalente às situações de uso existentes no cotiando dos usuários da língua.

Tal consideração está de acordo com o ponto de vista de Antunes (2016, p. 49), para quem "[...] usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e

[...] essas coisas só acontecem por meio de textos". Essa ideia também pode ser observada nos estudos de Marcuschi (2016, p. 24) quando afirma que "todo uso e funcionamento significativo da linguagem se dá por meio de textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade.".

Essa compreensão, apesar de ser aceita e difundida entre os estudiosos desse campo de conhecimento, ainda enfrenta dificuldades para ser consolidada. Alguns autores, dentre os quais se encontra Antunes (2016), demonstram preocupação em relação à continuidade da utilização de abordagens tradicionais no ensino de Língua Materna. Desse modo, essa autora ressalta que "no que concerne ao estudo de línguas, com raras exceções, temos tido, até o momento, um ensino centrado em gramática, melhor dizendo, em classificação e nomenclatura gramatical.". (ANTUNES, 2016, p. 41). Essa preocupação da autora confirma uma visão de ensino em que está cristalizado o foco em aspectos gramaticais.

Nesse mesmo sentido, Bezerra (2015, p. 39) argumenta que:

> [...] tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido, do tipo concordância verbal e nominal) e também analítica (quando se identifica as partes que compõem um todo, com suas respectivas funções, do tipo funções sintáticas dos termos da oração, elementos mórficos das palavras).

Entendemos que o ensino de línguas que prioriza as nomenclaturas ou regras gramaticais não é atrativo, nem gera eficiência comunicativa porque em situações de interação linguística os interlocutores não estão preocupados em discutir se uma palavra proferida é oxítona, se é derivada ou se exerce a função de sujeito dentro da oração. Como menciona Marcuschi (2016, p. 57), "o falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua.". Sendo assim, acreditamos que é mais producente ensinar ao aluno como agir em determinada situação de comunicação, oferecendo-lhe referências textuais baseadas em gêneros que possam ser posteriormente utilizados em situações reais, pois, como ressalta Antunes (2016, p. 36),

> [...] a linguagem é, geral e especificamente, regulada e moldada pelas estruturas sociais, de forma que não existem usos linguísticos aleatórios ou de aplicações irrestritas. [...]. Existe, para qualquer situação de interação verbal, uma espécie de rotina discursiva, que comanda, inclusivamente, as estratégias de distribuição, de recepção e de interpretação dos discursos.).

Essa rotina, na forma mencionada pela autora, revela a visão de que o texto é concretizado por meio de um gênero especifico, que em uma situação de interação precisa ser compreendido pelos interlocutores para que a comunicação se estabeleça de forma eficiente.

Nesse sentido, Rojo e Cordeiro (2011, p. 7) nos lembram que "não é de hoje que circula e é aceita, no Brasil a ideia de que o *texto* é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental.". Entendemos que o ensino e aprendizagem de línguas baseado em textos representa um grande avanço e tem produzido resultados significativamente superiores, se comparados ao modelo tradicionalmente utilizado em salas de aula, em nosso caso, de LP. Segundo essas autoras (2011, p. 7-8),

> o texto na sala de aula, ou o texto como objeto de ensino ou como material sobre o qual se desdobram um ensino procedimental ('processual'), em leitura e compreensão de textos e em produção de textos, afirma-se juntamente com o desdobramento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa materna: de um ensino normativo, que prioriza a análise da língua e a gramática, para um ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados; preconiza-se, também, uma análise gramatical ligada a esses usos textuais: as atividades epilinguísticas.

Lecionar LP na perspectiva de preparar o aluno para agir em situações reais de comunicação, ao invés de lhe ensinar a decorar regras gramaticais ou nomenclatura gramatical exige que novos objetivos sejam concebidos para o ensino dessa disciplina, por isso,

> saber falar e escutar em contextos formais, estar inserido no mundo da comunicação escrita e da comunicação virtual, saber apreciar os valores literários e todas as expressões da cultura, ter consciência das imensas possibilidades de criação e de participação social promovidas pelo uso da linguagem constituem o amplo espectro do que poderiam ser os objetivos do ensino de língua. (ANTUNES, 2016, p. 40).

No mesmo sentido, Travaglia (1996, p. 17) posiciona-se salientando que o ensino de Língua Materna "[...] se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a **competência comunicativa** [1]dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.". Para esse autor (1996, *loc. cit*., grifos do autor), "a competência comunicativa implica duas outras *competências:* a **gramatical**[2] ou **linguística** e a **textual**". Ele esclarece que

[1] Grifos do autor
[2] Grifos do autor

> a **competência gramatical** ou **linguística** é a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar sequências linguísticas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como sequências próprias ou típicas da língua em questão. Aqui não entram julgamentos de valor, mas verifica-se tão-somente se a sequência (orações, frases) é admissível, aceitável como uma construção da língua. (TRAVAGLIA, 1996, p.17).

Entendemos que o desenvolvimento dessa competência se inicia naturalmente no convívio familiar e ganha contornos mais amplos quando o indivíduo passa a ter contato com outros grupos de pessoas. Como exemplos, podemos citar os parentes, os vizinhos e a escola, dentre outros. No entanto, é no convívio escolar e, mais especificamente, nas aulas de LP que a competência gramatical ou linguística se aperfeiçoa, formando a base sobre a qual se constrói a competência textual. Esta, conforme afirma Travaglia (1996, p. 18), se constitui como "a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados valendo-se de capacidades textuais básicas[...]".

Travaglia (1996, p.18) apoia-se nos estudos de Charoles (1979) que classifica estas capacidades em formativa, transformativa e qualificativa.

A capacidade formativa resulta das interações linguísticas vivenciadas e compartilhadas por cada pessoa, o que propicia a formação de um repertório de distintas construções linguísticas que correspondem às diversas situações de comunicação praticadas pelos membros de grupos sociais. Daí, podemos concluir que o ensino de LP está intimamente relacionado ao ensino dos gêneros, porque estes contribuem para a formação da competência textual. Sem a noção do que é um determinado gênero, de quais são suas características específicas e em que situação de comunicação ele se enquadra, dificilmente o aluno construiria um referencial que lhe permitisse produzir ou reproduzir textos situados que correspondessem às diversas situações de interação linguística existentes em seu convívio. Sem esse conhecimento, ele também não saberia se o texto produzido por ele ou por outro interlocutor estaria de acordo com o modelo de gênero socialmente praticado.

A capacidade transformativa, por sua vez, depende, necessariamente, da capacidade formativa, já que para ela operar se supõe a existência de conhecimentos prévios, onde o aluno precisa, pelo menos, conhecer o gênero que ele está manuseando e o gênero que será produzido por meio de sua ação. Ou seja, para transformar um bilhete em uma carta, o aluno precisa saber, antecipadamente, quais as características linguísticas, a estrutura e a função de cada um desses gêneros. Todavia, essa capacidade corresponde mais precisamente à habilidade de preservar e transmitir as informações que estavam presentes no texto base, mudando sua forma, sem alterar sua essência.

No que diz respeito a capacidade qualificativa, acreditamos que o desenvolvimento dessa capacidade certamente será mais fácil e alcançará melhores resultados se o ensino de LP for baseado no ensino dos gêneros, pois quando o aluno aprende a produzir um seminário, por exemplo, automaticamente passa a compreender a situação de comunicação na qual ele se insere, a dominar seus aspectos linguísticos e estruturais, sendo através desse conhecimento que ele consegue diferenciá-lo de outros textos.

Assim, para desenvolver a competência textual que inevitavelmente se refletirá na competência comunicativa, é necessário "propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de comunicação" [...]. (TRAVAGLIA, 1996, loc. cit.). E se temos como fato indiscutível que os enunciados são expressos por meio de textos, o ensino de LP precisa expor o aluno a atividades que correspondam a diferentes situações de interação linguística. Dessa forma, ele passará a conhecer os gêneros e saberá utilizá-los quando for necessário.

Se tivéssemos um olhar mais cuidadoso, perceberíamos, com facilidade, desde muito cedo, que a comunicação só se torna possível em razão da existência de padrões linguísticos, ou melhor, de textos construídos e utilizados de forma recorrente pelos usuários de uma determinada língua de acordo com cada um dos campos da atividade humana. Esses padrões de comunicação são chamados por especialistas, de gêneros, e são exatamente esses gêneros que permitem o uso contextualizado da língua e que, por isso, precisam ser ensinados em sala de aula, pois é a prática deles que permitirá que os alunos desenvolvam sua competência comunicativa e assim consigam agir socialmente por meio da linguagem.

É importante pontuar que o fato de considerarmos os gêneros como padrões linguísticos não faz deles construções imutáveis, pois, segundo Bakhtin (2017, p. 262), os gêneros se caracterizam por sua relativa estabilidade, o que indica que pode haver oscilação em qualquer de seus elementos: conteúdo temático, estilo ou construção composicional.

Sendo assim,

> [...] se a comunicação acontece sempre por meio de textos, pode-se dizer que, se o objetivo de ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa, isto corresponde então a desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação. (TRAVAGLIA, 1996, p. 19).

Por isso, a escola precisa tomar para si a responsabilidade de preparar os alunos para atuarem socialmente por meio da linguagem, orientando-os para que sejam capazes de entender e de produzir os gêneros que Bakhtin (op. cit., p. 263) chama de "secundários

(complexos)", pois os gêneros "primários (simples)" (2017, p. 263) já fazem parte do cotidiano deles e, em razão do uso reiterado e também da simplicidade, eles já os dominam.

Lembramos, também, que o ensino de LP nessa perspectiva precisa ser planejado, pois não adianta apenas, na escola, instruir os alunos para que entendam e produzam vários gêneros sem que existam critérios de escolha, sejam eles ligados ao interesse, à praticidade ou à necessidade, pois, seguindo o que ressalta Antunes (2016, p. 39),

> [...] ensinar uma língua – português, por exemplo –, desde que se pretenda a ampliação da competência comunicativa dos alunos – em função de competências sociais ainda mais amplas – pode tornar-se produtivo se o ensino é ensino do português dos textos em circulação nos mais variados gêneros e suportes.

Além disso, essa mesma autora ressalta que "em um programa orientado para uma educação linguística ampla – condição de cidadania –, o ensino e a distribuição 'do que ensinar' teriam que ser alterados. O foco seria a compreensão e a produção dos sentidos materializados em gêneros de textos [...]". (2016, P. 41-42), o que reforça a ideia que aqui defendemos.

Não podemos esquecer que o perfil do sujeito que almejamos formar – que nessa discussão representam o objetivo geral do ensino LP – define o que devemos ensinar e o caminho que precisamos trilhar para alcançar esse propósito. Sendo assim, como seguimos a teoria interacional da linguagem, em que a língua é concebida como forma de ação, acreditamos que um ensino eficaz da língua materna é aquele que proporciona ao indivíduo condições para que ele possa usar a língua adequadamente nas diversas situações de interação social.

Portanto, podemos concluir afirmando que ensinar LP é desenvolver as capacidades linguísticas dos alunos para que estes compreendam e produzam textos variados em contextos sociais diversificados, competências estas que lhes darão acesso a variados tipos de conhecimento e lhes permitirão atuar socialmente por meio da linguagem. Essa tarefa poderá ser mais fácil se, nesse processo, o texto, oral ou escrito, for tomado como unidade básica de sentido, e os gêneros forem abordados como objeto de ensino e aprendizagem, pois o domínio dessas práticas sociais, além de suprir as necessidades comunicativas mais imediatas, possibilita o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, uma vez que, invariavelmente, são vinculadas aos domínios discursivos que representam esferas de atividade da vida social e institucional.

2.2 GÊNEROS DISCURSIVOS: ALGUMAS NOÇÕES

Dentre os principais autores, cujas discussões versam sobre os gêneros e é referência para um número considerável de pesquisadores, encontra-se Bakhtin ([1992] 2016). Os pressupostos desse estudioso são fontes para a compreensão do que o autor definiu, adotando a terminologia de gênero do discurso, além da utilização de conceitos como heterogeneidade da língua, dialogismo, polifonia, dentre outros constructos.

Interessa-nos especialmente, nesta seção, explicitar a **noção de gênero** de acordo com esse autor, para quem "a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana". (BAKHTIN, [1992] 2016, p. 279) Essa afirmação nos sugere que o autor considera que as divisões das atividades presentes na dinâmica social atuam como fator de diversificação linguística, o que propicia a geração de gêneros diferentes para atender os interesses de cada uma dessas esferas.

Nessa direção, o autor afirma:

> [...] o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua [...], mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, [1992] 2016, p. 279)

Assim sendo, entendemos que o **conteúdo temático, o estilo e a construção composicional** fazem parte dos enunciados nas diversas esferas de atividade humana em que a língua é utilizada. Nessa visão, Bakhtin ([1992] 2016, p. 279) concebe os gêneros como "*tipos relativamente estáveis de enunciados*" e, com isso, nos diz que estes são referenciais linguísticos criados com propósitos comunicativos, que podem evoluir ao longo da história, de acordo com as necessidades e as demandas dos domínios discursivos. Por serem relativamente estáveis, os gêneros podem ser transformados para atender novos interesses, podem até desaparecer e perder sua utilidade. Com relação a essa afirmação, basta que observemos a evolução tecnológica e os meios que usamos para nossas interações nas mais diferentes áreas do nosso conhecimento.

Ao tratar da caracterização dos gêneros, sem fazer distinção entre gêneros orais e escritos, Travaglia (2007, p. 39-40) toca no mesmo tema e estabelece como pertinentes critérios gerais agrupados em pelo menos cinco parâmetros distintos:

> a) o **conteúdo temático**[3]**;** b) a **estrutura composicional**; c) os **objetivos** e **funções sóciocomunicativas**; d) as **características da superfície linguística** (o que Bakhtin chamou de estilo**)**, geralmente em correlação com outros parâmetros; e) as **condições de produção**; e ainda acrescenta como critério ou parâmetro o **suporte** típico em que o gênero costuma aparecer.

Importante notar que ao indicar os critérios que contribuem para a caracterização dos gêneros **orais e escritos**, o autor, paralelamente, constrói um argumento válido contra a ideia dicotômica que opõe a oralidade à escrita. Isso ocorre porque os parâmetros utilizados para a caracterização das duas modalidades são os mesmos, assim é possível entender que os gêneros orais e os gêneros escritos compartilham muitas semelhanças, o que encontra razão de ser no fato de pertencerem ao mesmo sistema linguístico.

Outro aspecto abordado por Bakhtin é a diferenciação **entre gêneros discursivos primários (simples), e secundários (complexos)**. Segundo o autor, os gêneros discursivos secundários englobam o romance, o teatro, o discurso científico, entre outros. Como ele sugere (op. cit., p. 281), os gêneros secundários "aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e mais evoluída, principalmente escrita [...]". Neste âmbito, o autor situa formas de comunicação artística, científicas e sociopolítica.

Porém, ele afirma que no processo de formação dos gêneros complexos há a incorporação e a reelaboração de gêneros primários –simples - que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata e depois adquiriram outras características, em conformidade com uma nova realidade. Nesse processo, os gêneros primários se transformam e adquirem um caráter especial, como é o caso do diálogo cotidiano presente no romance, que se integra a este gênero visto em sua totalidade. Ou seja, essa visão bakhtiniana implica que a língua é um fenômeno histórico e social, sujeito a mudanças, consequentemente, os discursos que circulam em diferentes esferas, instituições também estão sujeitos à dinamicidade do tempo.

Bakhtin ([1992] 2016, p. 17-18) também discorre sobre o **estilo,** e ao abordar esse tema, o autor afirma que "[...] o estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, os gêneros do discurso.". Isso decorre do fato de todo enunciado ser individual e, por isso, refletir a individualidade do falante ou escritor. Contudo, lembra que há gêneros menos propensos aos reflexos do estilo individual, como é o caso dos gêneros que possuem formas padronizadas, e onde se incluem: documentos oficiais, ordens militares, etc. Por outro lado, os gêneros de literatura de ficção estariam entre aqueles mais

[3] Grifos do autor.

suscetíveis aos reflexos do estilo individual, complementando-os como uma característica acessória.

Da mesma forma, Bakhtin ([1992] 2016, p. 18) comenta sobre os **estilos de linguagem ou funcionais**. Sobre essa modalidade estilística o autor afirma: "a relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente na questão dos estilos de linguagem ou funcionais". Diferentemente do estilo individual, que pode variar dependendo do falante ou do escritor que realiza o gênero, o estilo de linguagem ou funcional integra o próprio gênero e, por isso, deverá se fazer sempre presente, independentemente de quem o utiliza para comunicar-se ou realizar alguma atividade. Nesse caso, como ressalta o autor ([1992] 2016, loc. cit.), "o estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento.". Ao referir-se à relação do estilo com a gramática, o autor menciona que, apesar de serem abordagens essencialmente distintas, os estudos de gramática se apoiam em observações e incursões estilísticas. Nessa direção,

> a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se o examinarmos no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já estamos diante de um fenômeno estilístico. Porque a própria escola de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato linguístico.

Outra questão de grande importância nos estudos de Bakhtin ([1992] 2016), que influenciou os estudos da Linguística e trouxe grandes avanços para o ensino da língua materna, foi o tratamento do **enunciado como unidade de comunicação discursiva**. Nessa perspectiva, para ter acesso ao verdadeiro sentido dos enunciados, a análise da língua deixa de ser baseada apenas no código, de modo que elementos externos passam a contribuir para o entendimento das mensagens compartilhadas entre os interlocutores. Seguindo a mesma linha, Koch (2015, p. 11) explica, "[...] não basta ao linguista preocupado com questões de sentido descrever os enunciados efetivamente produzidos pelos falantes de uma língua: é preciso levar em conta, simultaneamente, a *enunciação* – ou seja, o evento único e jamais repetido de produção do enunciado.". Assim, ao falar da importância dos elementos da enunciação para a percepção do sentido dos enunciados proferidos pelos interlocutores, a autora esclarece que (2015, loc. cit.) "as condições de produção (tempo, lugar, papéis, representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido: a enunciação vai determinar a que título aquilo que se diz e dito.". Dito de outra forma, segundo essa teoria, não é possível identificar o verdadeiro sentido de um enunciado sem considerar o contexto em que ele é proferido.

Marcuschi (2015) também discute a questão dos **gêneros**, no entanto define uma visão de gêneros textuais, tendo em mente as **práticas sócio-históricas**, das quais fazem parte as atividades comunicativas do cotidiano. Desse modo, o autor salienta que os gêneros textuais "são de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas." MARCUSCHI (2015, p. 20). Nessa direção, o autor salienta que a caracterização dos gêneros deve ser realizada pelas funções destes, a saber: cognitivas, institucionais e comunicativas, embora tenhamos que considerar que a forma poderá determinar o gênero.

Esse pesquisador também faz referência a Bakhtin (1997), atentando para o fato de que este autor já "falava na ´transmutação´ dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos". (MARCUSCHI, 2015, p. 21). Para ele, conforme também observamos, os avanços tecnológicos exercem interferências nas atividades comunicativas, daí suscitarem o surgimento de novas formas discursivas e, consequentemente, de novos gêneros.

Marcuschi (2015, p. 23-24) ainda trata da distinção entre **tipos e gêneros textuais**, questão que entendemos de grande importância, em razão de ainda haver muita imprecisão na utilização dessas duas terminologias. Assim, ao lado de autores como Biber (1998), Swales (1990), Adam (1990) e Bronckart (1999), Marcuschi (2015) considera essa distinção fundamental para todo trabalho com produção e compreensão textual. Ele utiliza a terminologia tipo textual

> [...] para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecida como: [4]*narração, argumentação, exposição, descrição e injunção*.

Ao referir-se ao gênero textual, o autor salienta de uma forma propositadamente vaga, como "textos materializados que encontramos em nossa vida diária, e que apresentam características sociocomunicativas definida por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica". O autor enfatiza que os gêneros são inúmeros, enquanto os tipos ocorrem em uma meia dúzia. Alguns exemplos de gêneros textuais citados pelo pesquisador seriam: telefonema, sermão, carta comercial, entre tantos outros usados por nós nas interações. Ele também explica que os gêneros são compostos por sequências tipológicas

[4] Grifos do autor.

(descrição, narração, exposição, etc.) diversificadas e relacionadas entre si. (MARCUSCHI, 2015, p. 23).

Ao sistematizar uma **noção de gênero**, Marcuschi (2015) ressalta que nos comunicamos por meio de gêneros e de textos, sendo essa uma visão em que a língua é tomada em sua visão social, dada a sua natureza interacional. Assim, o autor defende que "quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares." (p. 31).

Quando discorre sobre a questão dos **domínios discursivos**, baseado em critérios gerais, Marcuschi (2016, p. 193-194) esclarece que "os textos situam-se em domínios discursivos que produzem contextos e situações para as práticas sociodiscursivas características". Assim, o domínio discursivo constitui uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, lúdica, etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão, Com efeito, os domínios discursivos funcionam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros. Todavia, lembra o autor, esses gêneros podem pertencer a mais de um domínio, e ainda há domínios discursivos que produzem mais formas textuais do que outros, aspecto este que pode variar de acordo com a cultura analisada.

A partir desse ponto, com base nos estudos de Rojo (2014), comentaremos algumas questões sobre as diferenças teóricas que envolvem as terminologias utilizadas para se referir aos gêneros, a saber: **gêneros de texto ou textuais e gêneros do discurso ou discursivos**. Isso porque, na visão dessa autora, e também na nossa, a adoção consciente de uma dessas concepções resulta em abordagens com foco em aspectos diferenciados no ensino da língua materna.

Assim, como explica essa autora (2014), embora essas duas vertentes decorram de releituras dos estudos Bakhtinianos, elas apresentam enfoques distintos no que se refere à análise linguística. Dessa forma, para quem adota a abordagem dos gêneros de texto

> [...] parece ser interessante fazer uma descrição mais propriamente textual, quando se trata da materialidade linguística do texto; ou funcional mais funcional/contextual, quando se trata de abordar o gênero, não parecendo ter [...] muito espaço para a abordagem da significação, a não ser no diz respeito ao conteúdo temático. (ROJO, 2014, p.189).

Por sua vez,

> aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu (s) interlocutor (es) e tema (s) discursivos – e, a partir desta análise, buscaram as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. (ROJO, 2014, p. 199).

A partir dessa diferenciação, e considerando a visão de leitor/produtor de textos presentes nos PCN, Rojo (2014, p. 207) comenta, referindo-se a Bakhtin/Voloshinov (1929, p. 95), que "um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, i. é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável.".

Seguindo essa linha, a autora se posiciona a favor de uma perspectiva de ensino baseada na teoria dos gêneros discursivos e explica que "no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos, etc.) e de poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos.". (ROJO, 2014, loc. cit.). E ao reportar-se ao trabalho com os alunos acrescenta: "parece-nos ser mais útil e necessário explorar com eles as características das situações de enunciação – relacionadas às marcas linguísticas que deixam como traço nos textos – que fazermos análises completas exaustivas dos textos, introduzindo uma nova metalinguagem.". (2014, loc. cit.).

Nesse sentido, filiamo-nos ao posicionamento da autora, que está de acordo com a noção Bakhtiniana, a qual considera que, diante da insuficiência do código linguístico, para a compreensão do verdadeiro significado dos enunciados, é essencial a análise dos elementos extralinguísticos que constituem a situação de comunicação. Um ensino com base na teoria dos gêneros discursivos, por ser mais pleno, na medida em que vê o indivíduo de forma integrada – considerando que o meio e os interlocutores se influenciam mutuamente – oferece melhores condições para que o aluno compreenda o valor e o significado dos enunciados construídos dialogicamente em seu cotidiano, tornando o ensino menos mecânico e a aprendizagem mais significativa.

Em suas pesquisas, Marcuschi (2015) também manifestou preocupação com as questões voltadas para os gêneros e o ensino. Nesse sentido, esse autor chama atenção para, seguindo as recomendações dos PCN (BRASIL, 1998) de LP, ter como base do ensino do

texto o trabalho com os gêneros, tanto os orais quanto os escritos. Partindo dessas recomendações, na seção a seguir discutimos sobre os gêneros orais.

2.3 GÊNEROS ORAIS

Nesta seção, tecemos algumas considerações sobre os gêneros da oralidade, já que o seminário, embora possa ocorrer com o apoio de textos escritos, realiza-se por meio da exposição oral.

2.3.1 Definição

Marcuschi (2016) faz uma discussão em que o foco são as práticas sociais desenvolvidas nos diferentes domínios discursivos. O autor salienta que esses domínios superordenam as práticas sociais realizadas por meio de gêneros da oralidade e da escrita. Nesse sentido, o pesquisador sistematiza, em um quadro, gêneros da modalidade oral e da escrita, a partir dos domínios discursivos.

Nosso interesse situa-se nos gêneros em que predomina a oralidade, apresentados pelo autor, principalmente, no que se refere ao domínio instrucional dos quais fazem parte as conferências, os debates, as discussões, as exposições, as aulas expositivas, os seminários.

Nessa discussão acerca do gênero oral, Travaglia (2013, p. 4) afirma:

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

Esse mesmo autor (2013) ainda esclarece que, para ser considerado um gênero oral, além de ter como suporte a voz humana, é necessário que tenha sido produzido para ser realizado oralmente. Sendo assim, em um programa de rádio, por exemplo, se o apresentador lê uma carta que lhe foi enviada por algum ouvinte, a oralização que foi operada por ele não fará da carta um gênero oral, o que também se observa quando uma sentença é lida em um tribunal.

Por outro lado, como Travaglia (2013, p. 5) esclarece, “podem ser considerados gêneros orais também aqueles que têm uma versão escrita, mas que têm uma realização prioritariamente oral, usando como suporte a voz.”. Assim, uma peça teatral é considerada um

gênero oral mesmo tendo sido previamente escrita pelo autor. O mesmo ocorre com o seminário, cujo plano de exposição é antecipadamente escrito para orientar o expositor durante a apresentação.

Esse ponto de vista encontra respaldo nas palavras de Marcuschi (2016, p. 192) quando ele defende que "[...] o som não é uma condição suficiente para a definição da língua falada. O som é apenas uma condição necessária para a oralidade, pois sem ele, seguramente não teremos língua oral [...].". Assim, se a classificação de um gênero oral dependesse apenas do som e não levasse em conta o meio originário de sua realização, todos os exemplos que citamos teriam que ser, necessariamente, considerados gêneros orais.

2.3.2 Classificação

Marcuschi (2016, p.186-187) menciona que "o estudo da classificação das interações verbais orais é bem mais recente e menos sistemático que a classificação dos textos escritos.". O autor refere-se ao trabalho de Gülich (1986) e salienta que na concepção dessa autora, "um gênero seria uma noção cotidiana usada pelos falantes que se apoiam em características gerais e situações rotineiras para identificá-lo.". Assim, o autor (2016) enfatiza a existência de um saber social que orienta os falantes com relação ao texto que é produzido em cada local de interação. Nesse aspecto, esses textos são construídos durante interações em eventos linguísticos específicos.

No âmbito da reflexão que realiza, Marcuschi (2016) cita Gülich (1986) para elencar os critérios usados por interlocutores para a designação de textos. Esses critérios, conforme Gülich citada por Macuschi (2016, p.188) são:

> a) canal/meio de comunicação (telefonema, telegrama)
> b) critérios formais (conto, debate, contrato, ata, poema)
> c) natureza do conteúdo (piada, prefácio de livro, comentário)

Marcuschi (2016) também faz referência ao posicionamento de Biber (1988), sem descartar a possibilidade de uma determinação tipológica de natureza formal e linguística. Esse pesquisador menciona: "O linguista inglês Douglas Biber (1988: 170) lembra que os gêneros são determinados com base nos objetivos dos falantes e na natureza do tópico tratado [...]", o que privilegia o uso em detrimento da forma. O autor (2016, p. 189) ainda cita a possibilidade de propor uma máxima de adequação tipológica, onde, em cada gênero, pudesse haver uma relação estreita entre os seguintes elementos:

- natureza da informação
- nível de linguagem
- tipo de situação
- relação entre os participantes
- natureza dos objetivos

Esses elementos funcionariam como indicadores das condições de adequação tipológica, tendo em vista que os gêneros são fruto de uma construção histórica e social, e não um produto da ação individual.

Nessa perspectiva, uma conferência, por exemplo, seria definida por tratar de informações de caráter científico; por utilizar um nível de linguagem técnico e culto; por se realizar em uma situação contextual pública e formal; por, normalmente, não apresentar relação de proximidade entre os interlocutores; e por ter como objetivo a divulgação de conhecimentos produzidos nas academias. Por outro lado, uma conversação espontânea, poderia ser definida por tratar de assuntos diversos; por utilizar, usualmente, um nível de linguagem coloquial; por ser realizada em situações particulares e pouco formais; por apresentar, geralmente, relação de proximidade entre os interlocutores; e por ter objetivos variados, já que também pode tratar de assuntos variados.

Marcuschi (2016) também sugere o estabelecimento de correlação entre gêneros textuais e formas de condução dos tópicos discursivos, mas reconhece que a proposta teria limitações. Em uma conversa espontânea, por exemplo, o tópico discursivo pode variar várias vezes durante a troca de turnos dos interlocutores, em razão de vários fatores. No entanto, ele acredita na possibilidade de haver alguma cultura onde essa proposta tenha aplicabilidade.

Tratando das especificidades dos gêneros orais, Travaglia (2013, p. 7) enfatiza que esses gêneros terão como suporte a voz, seja ela mediada ou não por alguma tecnologia. E que, no caso de haver alguma mediação típica, essa tipicidade pode ajudar na caracterização de um gênero em oposição a outro. É por isso, por exemplo, que o gênero entrevista televisa difere do gênero entrevista radiofônica, mesmo tendo como entrevistado a mesma pessoa e abordando o mesmo tema.

Ao falar sobre os elementos caracterizadores da língua oral (entonação, altura de voz, tom, etc.), o autor (2013, p. 7) esclarece: "[...] eles são caraterizadores de todo e qualquer gênero oral. Serão caracterizadores de um gênero em particular quando ocorrerem de maneira sistemática e específica nesse gênero, como por exemplo uma altura de voz, um tom, uma entonação, etc. específicos.". E acrescenta (2013, loc. cit.): "quanto ao tom (solene, de tristeza, de alegria, de deboche, festivo, etc.) quando for sistemático em um gênero específico,

será visto como parte do conteúdo temático na sua caracterização.”. Assim, o tom de voz imprimido em uma confissão (religiosa) pode ser um elemento caracterizador desse gênero.

Quando discute a multimodalidade nos textos orais, Travaglia (2013) informa que a utilização de outras linguagens diferentes (gestos, expressões fisionômicas, música, atitudes e posturas, etc.) será considerada um elemento caraterizador quando sua presença for indispensável a sua realização e também por sua utilização específica nesse gênero. Como exemplo o autor cita os gestos característicos e caracterizadores utilizados em um leilão e em uma benzição.

Com base nas discussões que realizamos até aqui, podemos ressaltar que o uso da língua se dá por meio de textos que, utilizados de forma situada, materializam-se através dos gêneros, orais ou escritos, comunicando e realizando atividades de maneiras distintas, de acordo com a modalidade linguística utilizada. Assim, inteirados das peculiaridades que caracterizam o nosso objeto de estudo (gêneros da oralidade), e considerando que o ensino dessa modalidade linguística deve ocorrer paralelamente ao ensino da escrita, com base em gêneros que preparem o aluno para atuar socialmente por meio da linguagem em situações formais e públicas, na próxima seção, abordaremos o ensino dos gêneros orais em sala de aula.

2.3.3 Oralidade e ensino

A linguagem oral tem sido historicamente desprestigiada enquanto objeto de ensino nas escolas. Mesmo prescrita nos PCN (BRASIL, 1988) de LP, ainda é pouco explorada pela maioria dos professores e, por isso, dificilmente é abordada de forma sistematizada em sala de aula. Como observam Cavalcante e Melo (2006, p. 181), mesmo que a fala seja “[...] muito mais central no dia-a-dia da maioria das pessoas, [...] ainda hoje as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade.”. Tal questão se justifica pela importância maior atribuída à modalidade escrita da língua nas nossas salas de aula, além da primazia desta nos materiais de ensino.

Ao discorrer sobre esse problema, Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 125) afirmam que “embora a linguagem oral esteja 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.”. Essa questão também é abordada nos PCN (BRASIL, 1998, p. 24), onde se afirma que

> ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia, inclusive as que estabelecem em sua vida escolar. Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos,

esse quadro, em nossa opinião, representa um descaso com essa modalidade linguística e, efetivamente, não se constitui como ensino da oralidade. Ao tratarem dessa questão em sua pesquisa, Galvão e Azevedo (2015, p. 263) concluem que essa perspectiva de ensino representa, na realidade,

> [...] um entendimento reducionista do trabalho com a oralidade, uma vez que os docentes concebem-na como vocalização do texto escrito, revelando que não há uma preocupação mais efetiva com o texto oral em sua essência, no qual seria priorizada a análise dos aspectos linguísticos, extralinguísticos, extralinguísticos e cinésicos.

Assim, observamos que o ensino de LP conta com uma orientação curricular oficial de grande importância para o desenvolvimento pessoal e social do aluno que, há pelo menos 30 anos integra os PCN (BRASIL, 1998), mas que, infelizmente, ainda não conseguiu sair do papel. Seria bom dar mais importância a esse fato, e tratar o problema em sua origem, pois conforme explicam Fávero, Andrade e Aquino (2011, p. 11), "é papel da escola ensinar não só a modalidade escrita, mas também **a modalidade oral**[5] e fazê-lo com propriedade e competência".

Na mesma direção, Cavalcante e Melo (2006. p. 181) informam-nos que "uma das principais razões do descaso com a língua falada continua sendo a crença generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita.". Essa afirmação nos permite abrir um parêntese para fazermos uma pergunta pertinente: qual a razão da existência dessa crença? Sem nos aprofundar no assunto, podemos inferir que essa crença decorre da ausência de uma formação docente consistente e alinhada com os objetivos de ensino da LP que estão presentes nos documentos oficiais, especialmente nos PCN (BRASIL, 1198). Esse entendimento também pode ser observado na pesquisa realizada por Galvão e Azevedo (2015, 269), quando constatam que "[...] faltam aos professores os conhecimentos teóricos sobre os quais poderiam desenvolver um trabalho profícuo com textos orais, bem como a organização didática das atividades de modo que fossem planejadas todas as etapas (preparação, execução e avaliação).".

[5] Grifos nossos.

Retomando o problema da crença de que a escola deve ensinar apenas a escrita, Cavalcante e Melo (2006, p. 181) argumentam:

> não é verdade que a escrita só se aprende na escola nem que a fala é apenas uma questão de aprendizado espontâneo no dia-a-dia. Várias pesquisas (Kleiman, 1995; Street, 1984, 1993; Tfouni, 1994, Sgnorini, 2001a, Rojo, 1998, Soares, 1998) constataram que as práticas de letramento se iniciam fora da escola desde muito cedo. Por outro lado, o bom desempenho de certas práticas orais formais pode ser desenvolvido na escola, como é o caso da apresentação de seminários, realização de debates, júris simulados, entrevistas etc.

É verdade que a linguagem pode desenvolver-se em situações particulares de interação, mas as deficiências educacionais relacionadas ao ensino da oralidade dizem respeito às práticas sociais mais elaboradas e ligadas à instância pública. Essas práticas estão incluídas no grupo dos gêneros orais secundários, por isso precisam ser tomadas com objeto de ensino em sala de aula, para que os alunos tenham acesso a elas e passem a utilizá-las de forma apropriada dentro e fora da escola.

Como pudemos ver até aqui, as deficiências relacionada ao ensino da oralidade constituem um fato inconteste, mas é possível dizer que elas não abrangem toda a fase de escolaridade do aluno. Todavia, mesmo localizado, o abandono ou desprestígio do ensino da oralidade em fases da vida escolar provoca uma descontinuidade no desenvolvimento linguístico do aluno que pode ecoar em sua vida adulta. Assim, pessoas que não tiveram oportunidade de desenvolver suas capacidades comunicativas orais mais específicas, por meio da aprendizagem de gêneros orais públicos formais ou relativamente formais, dificilmente conseguem tomar a palavra e argumentar ou contra argumentar em público, deixando de expor suas ideias, defender posições e, consequentemente, de exercer o papel de cidadão crítico.

Ao abordarem essa falta de continuidade no ensino da oralidade, Dolz, Schneuwly e Haller (op. cit., p. 126) esclarecem que,

> [...] paradoxalmente, o oral tem um lugar importante nas duas pontas do sistema escolar. Na pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental; os professores consolidam os usos informais [...] do oral e instalam novos usos relacionados a esse lugar de comunicação particular que é a sala de aula. Nas escolas superiores, o apelo a diferentes recursos implicados na tomada de palavra em público é indispensável para garantir a eficácia em profissões tais como, jornalista, advogado, homem de negócios, professor.

A partir dessa afirmação, podemos compreender que os principais problemas do ensino da oralidade estão localizados nas séries finais do ensino fundamental. Todavia, apesar

da pouca atenção dada à oralidade nessa fase da vida escolar, os ventos começam a mudar de direção, pois

> [...] registra-se, nas últimas décadas, um progressivo aumento de estudos sobre o ensino da oralidade. Os anos 1990 marcaram uma guinada neste sentido, pois a oralidade passou a ser tratada no livro didático de língua portuguesa (de ensino fundamental I e II) principalmente após a implantação dos PCN. (CAVALCANTE e MELO, 2006, p. 181).

Essa reação é reflexo da situação em que se encontra o ensino da oralidade, e confirma a ideia de que é, principalmente, nessa fase da vida escolar (fundamental II) que se devem direcionar esforços para suprir deficiências históricas, incentivando a adoção de práticas didático-pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de gêneros orais importantes para o desenvolvimento das potencialidades linguísticas que repercutirão na vida dos alunos dentro e fora da escola. Sobre a repercussão do ensino da oralidade na vida dos alunos, os PCN (BRASIL, 1998, p. 25) de LP ressaltam que

> nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola [...] os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral.

Porém, para atingir esse ideal, é preciso oferecer aos alunos oportunidades de aprendizagem que correspondam às habilidades necessárias para a atuação social por meio da fala. Dessa forma, como já indicamos acima, "numa perspectiva didática de um procedimento sistemático de ação ao longo do ensino fundamental, é preciso *definir claramente as características do oral a ser ensinado*"[6]. (DOLZ; SCHNEUWLY e HALLER, 2011, p. 126, grifos dos autores). Assim, como explicam Cavalcante e Melo (2006, p. 183),

> um trabalho consistente com a oralidade em sala de aula não diz respeito a ensinar o aluno a falar, nem simplesmente, propor apenas que o aluno converse 'com o colega' a respeito de um assunto qualquer. Tem-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral.

Deste modo, conforme prescrevem os PCN (BRASIL, 1998, *op. cit.*, p. 25) de LP, "cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.". Como visto, não é qualquer gênero oral que deve ser ensinado em sala de aula, mas sim

[6] Grifo das autoras.

os gêneros orais públicos formais ou relativamente formais, pois sem essa abordagem "a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se escola não tomar para si a tarefa de provê-la". (PCN, BRASIL, 1998, loc. cit.).

Sendo assim, é preciso concordar que a primeira coisa a se fazer para concretizar o ensino da oralidade em sala de aula é "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, SCHNEUWLY e HALLER, *op. cit.* p. 127). Sem essa definição, qualquer projeto voltado ao ensino da oralidade poderá resultar em insucesso. Os autores ainda salientam que "essa construção é indispensável para fundar um ensino formal do oral na escola, numa ótica a um só tempo pedagógica e didática (2011, *loc. cit.*). Mas, o que é preciso fazer para construir esse objeto de ensino em sala de aula? Ao responderem essa questão esses autores afirmam que

> o conjunto do processo de elaboração do objeto de ensino pode parecer complexo, entretanto, de certa maneira, é o que os professores fazem a cada vez que ensinam *alguma coisa*, ocasião em que consequentemente, definiram um objeto de ensino, de maneira bastante implícita e sem muitos problemas, desde que se trate de objetos ancorados na tradição (a gramática por exemplo). O processo revela-se mais delicado para a produção de textos escritos e torna-se muito difícil para as práticas orais, cuja legitimidade não está absolutamente assegurada. (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2011, p. 127, grifos do autor).

Se o processo de construção de um objeto de ensino faz parte das atividades diárias do professor, então qual seria a dificuldade para se definir, especificamente, o objeto de Ensino do oral? A resposta a esta pergunta se revela nas palavras de Dolz, Schneuwly e Haller (2011, *loc. cit.*) quando dizem que quanto mais tradicional mais fácil se torna o processo de construção de um objeto de ensino. Ora, não existe tradição no ensino da oralidade nas escolas do ensino fundamental II, e por essa razão a tarefa não é fácil. Não é fácil, mas não é impossível, por isso é preciso começar a fazer diferente, abrir espaço para o ensino da oralidade nas salas de aula nessa fase da vida escolar e assim fazer dessa prática uma tradição no ensino de língua portuguesa. Esse é o desafio que se coloca para legitimar a oralidade e tornar seu ensino tão comum quanto o ensino da escrita.

Fávero, Andrade e Aquino (1999, p. 10) também discutem essa problemática: afirmam que "a fala deve ocupar um lugar de destaque no ensino de língua" e lembram que não é a questão de ensinar a falar, mas de proporcionar aos alunos as condições para que eles

se conscientizem de que a língua não é somente escrita, mas aquela também produzida na modalidade oral. Aliás, a língua é heterogênea, multimodal, e ocorre em um contínuo que varia em níveis desde o mais espontâneo ao mais formal, independente na oralidade ou na escrita. Por isso, como lembra Marcuschi (2005, p. 25) "[...] não se trata de transformar a fala em um tipo de conteúdo autônomo no ensino de língua: ela tem de ser vista integradamente e na relação com a escrita. Por isso é necessário ter clareza quanto ao papel deste tipo de trabalho".

Além do que foi dito, Cavalcante e Melo (2006, p. 183-184) chamam a atenção para algumas questões que o ensino da oralidade (e também da escrita) deve contemplar. Uma delas é a variação dialetal e o registro. Ao tratar dessa questão é preciso esclarecer bem os alunos sobre esses fenômenos linguísticos para que eles vejam as diferenças entre os diversos falares (intergrupos ou inter-regionais) como um aspecto positivo que valoriza e enriquece a língua, e não como uma motivação para instaurar atitudes preconceituosas e discriminatórias contra pessoas que não dominam ou não utilizam o padrão culto da língua quando se comunicam outras pessoas, pois

> considerando o grau de rejeição social das variedades ditas populares, parece que o que nos desafia é a construção de toda uma cultura escolar aberta à crítica da discriminação pela língua e preparada para combatê-la, o que pressupõe uma adequada compreensão da heterogeneidade linguística do país, sua história social e suas características atuais. (ZILES e FARRACO, 2015, p. 9).

Essa abordagem permite analisar "em que sentido a língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos linguísticos na vida diária, tendo em vista suas íntimas, complexas e comprovadas relações com as estruturas sociais". (CAVALCANTE e MELO, 2006, p. 184). Esse enfoque, além, possibilitar o esclarecimentos do aluno para que ele tenha consciência da validade e da importância das variantes linguísticas utilizadas pelos diversos grupos que integram a sociedade, o faz compreender que existe um padrão linguístico privilegiado, cujo domínio é visto como fator de promoção social, o que torna imprescindível a sua aprendizagem.

Além disso, "o estudo da fala deve abordar questões relacionados a situações comunicativas, estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero, processos de compreensão, etc.", pois, dizem ainda essas autoras, "é na perspectiva de um trabalho de reflexão que articule todos esses aspectos que a oralidade deve ser alçada à condição de objeto de ensino". (CAVALCANTE e MELO, 2006, p. 184).

Com base no que expusemos, podemos concluir que, embora os estudiosos e os documentos oficiais demonstrem a importância do desenvolvimento das capacidades orais para a vida do aluno, o ensino da oralidade, mesmo passando por um momento de transformação, ainda não foi devidamente implementado nas escolas, sobretudo, no ensino fundamental II; que a concretização do ensino da oralidade passa, necessariamente, pela definição de seu objeto, e que esse ensino deve ser baseado em gêneros orais públicos formais ou relativamente formais, e ser promovido pela escola; e que, nas salas de aula, os gêneros escolhidos como mais importantes/necessários para o desenvolvimento das capacidades comunicativas orais dos alunos devem ser abordados como objetos de ensino, com variedade suficiente para preparar o aluno para atuar em sociedade por meio da linguagem. Todavia, não podemos esquecer-nos de ressaltar a importância da formação docente para a consecução desse objetivo, pois um projeto didático voltado ao ensino da oralidade – mesmo considerando que os princípios, objetivos e diretrizes que o orientam já estão dispostos em livros especializados, documentos oficiais, livros didáticos, etc. – não logrará êxito sem profissionais qualificados para executá-lo.

2.4 O SEMINÁRIO

Nesta seção discorremos sobre a origem do seminário, bem como sua abordagem como objeto de ensino, além dos descompassos que permeiam a prática e o ensino desse gênero e, por fim, com base em Dolz *et al* (2011) e outros autores, apresentaremos um modelo didático de ensino para o gênero seminário.

2.4.1 Percurso histórico

Conforme nos informa Althaus (2011, p. 3), “no plano das discussões sobre a origem e evolução histórica do seminário, parece haver consenso quanto ao fato do seminário ter surgido na Alemanha”. Balcells e Martin (1985, p. 82), citados por Althaus (2011, loc. cit.), referindo-se a pesquisadores que estudaram a origem do seminário, afirmam que “a maioria indica o seu aparecimento no interior da universidade, e com características bem definidas, em fins do século XVII, embora só no século XIX se tenha consolidado plenamente”. Além disso, a autora (2011, loc. cit.) acrescenta que “em 1937, na Conferência do Bureau Internacional de *l’Education* sobre o ensino superior (à qual assistiram professores de mais de

40 países), foi reconhecida a importância que o seminário deve ter em toda e qualquer instituição de ensino superior".

Na esteira dessa discussão, Althaus (2011, loc. Cit.) também explica que "originalmente, a prática dos seminários reduzia-se à formação dos mestres, e servia como meio de guiar e estimular os estudantes pós-graduados". No entanto, no século XIX seu uso já estava consolidado como principal instrumento de formação de estudantes universitários alemães. Assim sendo, o autor define:

> O termo *seminário* – derivado do latim *seminarium*, viveiro de plantas – generalizou-se no decurso do século XVII para designar, em geral, a instituição destinada a formar ministros do culto, quer fossem sacerdotes católicos quer fossem pastores protestantes; e esta acepção ainda hoje perdura. Ao mesmo tempo, surgia na Alemanha uma instituição denominada também de *seminar* mas cuja finalidade era a formação dos quadros docentes [...] Apesar de ser utilizado, principalmente, para a formação de estudantes universitários pós-graduados, o *seminário* chegou no século XIX a ser, nas universidades alemãs, o principal meio de preparação de uma *elite* universitária, especialmente em matérias clássicas. (BALCELLS e MARTIN, 1986, p.82-83, citados por ALTHAUS, 2011, p. 13164)

Balcells e Martin (1985, p. 84, citados por Althaus, 2011, *loc. cit.*) ainda afirmam que no século XIX houve "a união entre a investigação e a docência universitária e atacou-se o ensino verbalista da cátedra, considerado insuficiente para preparação científica que o universitário devia adquirir". Nessa direção, Althaus (2011, *loc. cit*.) menciona que

> estes fatores aceleraram a introdução do seminário em quase todas as universidades alemãs como algo adequado à aprendizagem da investigação científica, visando incorporar ativamente os alunos nas tarefas particulares de estudo, iniciando-os na colaboração e preparando-os para a investigação.

Observamos que, inicialmente, a utilização do seminário como técnica de ensino esteve restrita às universidades, mas as considerações de Silva e Silva (2005. p. 3) nos fazem concluir que essa prática passou a fazer parte do universo de outros níveis da esfera educacional, tendo sua utilização também servido como alternativa ao ensino tradicional. Como afirmam essas autoras, mesmo sendo

> sempre relacionada a uma prática tipicamente acadêmica, nos cursos de graduação e pós-graduação, sua presença nas séries do ensino fundamental e médio destaca o esforço do professor em utilizar diferentes alternativas de ensino, acrescentando à aula expositiva, uma outra forma de propagação do conhecimento curricular na interação entre professor e aluno.

Nesse sentido, Vieira (2007, p. 22) apoiando-se nos estudos de Veiga (1996) esclarece que no contexto brasileiro, "na área da educação, o seminário é abordado como técnica de ensino socializado que passou a marcar presença em sala de aula na década de 30 com o advento da Escola Nova".

Como explica a autora (2007, *loc. cit*.), antes do advento da Escola Nova, "predominava nas escolas brasileiras o ensino Tradicional, que reservava ao professor o papel de detentor e transmissor do conhecimento e, assim, às práticas escolares um caráter monológico, autoritário e inibidor da participação ativa do aluno". Nesse contexto de mudança, "a aula expositiva, como técnica de ensino padrão da Pedagogia Tradicional, passou a ser vista como uma técnica ultrapassada diante das propostas da Pedagogia Nova", conforme Lopes, 1996 (citada por Vieira, 2007, loc. cit.). Dentre outras possibilidades, essa pedagogia previa a utilização do seminário como um dos recursos para consolidar um novo modelo de ensino, onde, além do professor, o aluno também pudesse assumir um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. Esse fato nos permite deduzir que, semelhantemente ao que ocorreu na Alemanha, a adoção do seminário como técnica de ensino no Brasil, embora tenha ocorrido em um momento diferente, também resultou da insatisfação com a pedagogia tradicional, que centraliza toda a ação educativa na figura do professor.

Podemos concluir, com base nas informações que apresentamos, que "a construção sócio histórica do gênero seminário teve sua gênese no Ensino superior, e, portanto, o conceito e o modelo de seminário construídos ao longo do tempo, naturalmente, devem guardar estreitas relações com a sua ocorrência nas faculdades e programas de pós-graduação". (VIEIRA, 2007, p.37.). Por isso, atualmente, os seminários praticados nas escolas se assemelham àqueles realizados nos domínios acadêmicos.

Após esse breve relato histórico, discutimos na seção seguinte que, além de se configurar como alternativa didática ao ensino tradicional, o seminário constitui-se como um gênero capaz de contribuir para o desenvolvimento das capacidades linguísticas do aluno, possibilitando-o agir socialmente por meio da linguagem.

2.4.2 O seminário em sala de aula

A abordagem do seminário como objeto de ensino exige da parte do professor uma mudança de atitude que encontra respaldo na mudança de paradigma inaugurada pela ideia de fazer do texto o elemento base para o ensino e aprendizagem da língua materna. Como ressaltam Rojo e Cordeiro (2011, p. 8),

> não é de hoje que circula é aceita, no Brasil, a ideia de que o *texto* [...] é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental. Já desde a década de 1980, esse princípio foi sendo afirmado por diversas propostas curriculares e programas, em diferentes estados do Brasil [...].

Nessa perspectiva de ensino da língua materna,

> o *texto na sala de aula*[7], ou o texto como objeto de ensino ou como material sobre o qual se desdobra um ensino procedimental ("processual"), em leitura e compreensão de textos e em produção de textos, afirma-se juntamente com o deslocamento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua materna: de um ensino normativo, que prioriza a análise da língua e a gramática, para um ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados: preconiza-se, também, uma análise gramatical ligada a esses usos textuais: as atividades epilinguísticas. (ROJO e CORDEIRO, 2011, *loc. cit*.).

Dessa forma, o ensino assume um aspecto pragmático e passa a "[...] enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos". (ROJO e CORDEIRO, 2011, p. 10). Assim sendo, há uma maior atenção para a construção dos sentidos por meio da interação dos usuários da língua com o texto nas diferentes modalidades.

Com esse novo enfoque no ensino de língua materna, Rojo e Cordeiro comentam que as situações de produção e de circulação dos textos e o significado que é construído são importantes. Além disso, as autoras ressaltam que "convoca-se a noção de gênero (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e também orais". (ROJO e CORDEIRO, 2011, *loc. cit*.). Assim sendo, abandona-se a concepção de língua como sistema abstrato desvinculado da realidade e assume-se uma perspectiva de língua enquanto forma de ação socializada, levando-se em conta os sujeitos e o contexto de produção. Nessa ótica, os gêneros ganham importância e passam a ser abordados como objetos de ensino, por permitirem o acesso dos alunos às práticas sociais prestigiadas pela sociedade.

. O seminário como objeto de ensino

Com base nas leituras que realizamos, refletimos sobre as razões que justificam o ensino dos gêneros públicos orais formais ou relativamente formais em sala de aula, especificamente o seminário, considerando as características desse gênero e os efeitos de sua

[7] Grifos das autoras

aprendizagem para a vida do aluno. Este, enquanto cidadão, se insere em grupos/instituições e participa de atividades sociais fazendo uso da língua, lidando com gêneros diversos e situações diversificadas.

Podemos afirmar inicialmente que, de maneira geral, os motivos para o ensino dos gêneros orais mais complexos, ou secundários – segundo a terminologia utilizada por Bakhtin ([1979] 2016), e onde se situa o seminário – estão associados às caraterísticas específicas desses gêneros. O seminário apresenta razoável grau de dificuldade para iniciantes nessa prática linguística – peculiaridade que se estende a outros gêneros utilizados em instâncias públicas – e, por isso, precisa ser tomado como objeto de ensino em sala de aula. Essa aprendizagem favorece a construção de competências linguísticas que possibilitam o uso situado da língua e, consequentemente, auxilia o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Ao pronunciar-se sobre os gêneros secundários, Schneuwly (2011, p. 28) afirma que "[...] seu desenvolvimento e sua apropriação implicam um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente do necessário para o desenvolvimento dos gêneros primários". Isso significa que o professor deverá ter consciência dos critérios adotados para a escolha dos gêneros que irá ensinar em sala de aula. Nesse sentido, Schneuwly (2011) explica que os gêneros que devem ser tomados como objeto de ensino na escola são aqueles que ainda não integram as práticas linguísticas do aluno, seja pela sua complexidade ou a pela simples falta de oportunidade para realizá-lo, e nesse grupo estão inseridos os gêneros públicos formais. Assim, considerando o fato de ser o seminário um gênero secundário e, portanto, fora do domínio da maioria dos alunos, sua abordagem como objeto de ensino se faz necessária para que eles tenham acesso a essa prática linguística, aprendam-na e passem a utilizá-la de forma consciente.

Para apresentar argumentos mais específicos, a partir desse ponto, utilizaremos como estratégia a análise de algumas características que integram as definições formuladas por autores que se ocuparam em discorrer sobre questões relacionadas ao ensino desse gênero. Sendo assim, começamos com a definição de Cereja e Cochar (2015, p. 250), para quem

> o seminário é um gênero oral público que pertence à família dos gêneros expositivos, como o texto de divulgação científica, o relatório, o verbete de enciclopédia, o texto didático. Comum na esfera escolar, acadêmica e profissional, o seminário pode ser realizado individualmente ou em grupos. Seu papel é transmitir conhecimentos específicos – técnicos ou científicos – a respeito de um assunto relacionado à determinada área de conhecimento.

Também, Dolz *et al* (2011, p. 185) dizem que o seminário é "um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhes transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa".

Conjugando elementos das duas definições, podemos prosseguir em nossa reflexão afirmando que, ao declararem que o seminário é um gênero oral público, dotado de certo grau de formalidade, indiretamente, esses autores nos informam que essa prática linguística não faz parte do cotidiano de qualquer pessoa e que, em razão dessa característica, para ser bem assimilada pelo aluno, ela precisa ser abordada de forma sistematizada pelo professor em sala de aula, pois não falamos ou, pelo menos, não é comum falarmos em público da mesma forma que nos expressamos em grupos privados (família, amigos, comunidade onde vivemos, etc.). Se nós temos certas habilidades linguísticas, elas decorrem das interações que precisamos estabelecer com outras pessoas ou grupos de pessoas.

Portanto, as práticas linguísticas orais dotadas de mais formalidade e complexidade precisam ser ensinadas aos alunos para que eles as dominem e passem a utilizá-las em situações de comunicação que ocorrem dentro e também fora da escola. Essa questão é ressaltada por Goulart (2006, p. 235), no sentido de que "[...] a prática da linguagem oral em sala de aula deve privilegiar a dimensão comunicativa e interacional da língua e garantir a ampliação da competência comunicativa do aluno, com o objetivo mais geral de promoção do exercício da cidadania". Por isso, o ensino de gêneros como o debate, a conferência e o próprio seminário, dentre outros utilizados em instâncias públicas, são pertinentes para a vida do aluno por expandir sua competência comunicativa. Por outro lado, submeter o aluno ao ensino de uma conversação espontânea, por exemplo, resultará em um trabalho sem significado para seu aprendizado, pois essa prática já faz parte de suas interações cotidianas.

Além disso, o seminário é considerado um importante meio de disseminação de conhecimento, comum à esfera escolar, acadêmica e profissional, o que nos dá uma ideia de seu alcance como instrumento de ensino e aprendizagem que permeia diferentes instituições educacionais. Além disso, temos que reconhecer a sua importância como prática pedagógica que viabiliza a participação do aluno em atividades antes restritas somente ao professor.

Enquanto técnica de ensino, o seminário é um "grupo de estudos em que se discute e se debate um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos, sob a direção do professor responsável pela disciplina ou curso". (VEIGA, 1997, p. 107). Com esse enfoque, como dissemos antes, a utilização do seminário como técnica de ensino socializado representa uma

alternativa ao ensino tradicional, onde, além do professor, o aluno passa a contribuir ativamente para sua própria aprendizagem.

Porém, mesmo sendo abordado como técnica de ensino, as atividades desenvolvidas durante a produção de um seminário, indiscutivelmente, vão conduzir à assimilação de conhecimentos que estão além dos conteúdos que integram o tema da exposição, ou daqueles que se referem ao que se deve fazer em cada uma de suas três etapas (preparação, execução e avaliação). Caso contrário, se estaria negando a ideia apregoada por Bakhtin ([1979] 2017), quando diz que é a linguagem que viabiliza a realização das atividades humanas. Assim, mesmo que nossa intenção ao realizar um seminário seja apenas dominar uma técnica e socializar conhecimentos com a participação ativa dos alunos, essa atividade restará impossível sem a mediação da linguagem. Nesse âmbito, o ensino e aprendizagem do seminário como técnica e, também, a sua realização implicam, necessariamente, o uso da língua, e as novas formas de comunicação experimentadas por meio dessa técnica. Consequentemente, as novas formas de comunicação conduzem a alteração das competências linguísticas do aluno, o que confirma a existência de ligação entre atividade e linguagem.

Acreditamos, desse modo, que a abordagem do seminário como objeto de ensino se impõe como a melhor alternativa para sua aprendizagem em sala de aula, pois dessa forma o enfoque será, alternadamente, direcionado a cada um de suas dimensões ensináveis e, assim, a aprendizagem do seminário como técnica de ensino vai acontecer naturalmente em uma de suas etapas, o que tornará o aprendizado mais consistente e, por isso, com mais probabilidade de render resultados práticos para o aluno.

Como pudemos ver até aqui, uma abordagem didática de ensino para o seminário é necessária, porque permite que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias ao domínio dessa prática linguística, gerando o aperfeiçoamento de competências orais que oportunizam a inserção e ação social por meio da linguagem. Além disso, seu ensino contribui para que o aluno tenha acesso a diversos conteúdos dispostos de forma organizada, constituindo-se, assim, como um instrumento de aprendizagem de grande potencial, cujos benefícios se expandem para além da disciplina de LP.

Esse aspecto é particularmente observado na fase de preparação do seminário, momento em que os alunos, após receberem informações sobre o tema que irão expor, desenvolvem diversas atividades, as quais, quando bem direcionadas, lhes permitem construir com mais facilidade os conhecimentos no momento da exposição. Sobre esse aspecto, Dolz *et al* (2011, p. 184) afirmam que

> a exposição representa [...] um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos. Para a audiência, mas também e sobretudo para aquele (a) que prepara e apresenta, a exposição fornece um *instrumento*[8] para aprender conteúdos diversificados, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero textual.

Outro aspecto que torna importante o ensino do seminário em sala de aula é o seu caráter heterogêneo. Esse gênero "se realiza oralmente, mas é perpassado pela escrita". (BEZERRA, 2003). Assim, se as atividades desenvolvidas na fase de preparação são voltadas ao domínio do conteúdo que compõe o tema do seminário, e ao aperfeiçoamento das habilidades linguísticas necessárias à realização da exposição oral, paralelamente, oportuniza o estudo, a aprendizagem e a produção de outros gêneros como: o debate, a discussão, o resumo, notas e fichas, etc. Esse estudo ajuda o aluno a construir um repertório de conhecimentos que, cumulativamente, dará suporte à realização da exposição, instrumentalizará outras inúmeras atividades de LP, será aproveitado em tarefas desenvolvidas em outras disciplinas, e, atendendo à função social do ensino, também poderá ampará-lo em situações de interação mais complexa fora do ambiente escolar.

Os conhecimentos que o aluno adquire na fase de preparação, sejam eles inerentes ao tema da apresentação ou, às habilidades que darão suporte à operacionalização do seminário, são fundamentais para sua formação enquanto expositor, pois isso exige dele a mobilização de competências compatíveis com o exercício dessa função. Por isso, outro benefício decorrente do ensino do seminário em sala de aula é aquele que permite ao aluno construir a noção de especialista.

Segundo Dolz *et al* (2011, p. 184), "do ponto de vista comunicativo, a exposição permite construir e exercer o papel de 'especialista' condição indispensável para que a própria ideia de transmitir um conhecimento a um auditório tenha sentido". O próprio significado do verbo construir, utilizado pelos autores, nos informa que essa noção não é inata nem se desenvolve de forma espontânea. Por essa razão, ela precisa ser trabalhada pelo professor junto ao aluno para que este, progressivamente, domine os conteúdos ligados ao tema da exposição e, nesse mesmo percurso, adquira as competências comunicativas necessárias ao exercício da atividade de um expositor, para utilizá-las quando for apresentar o seminário.

Tendo assimilado as competências de um expositor especialista, o aluno terá mais chance de se desenvolver enquanto cidadão, uma vez que o domínio dessas habilidades proporciona mais possibilidades de inserção e atuação social, em razão de lhe oferecer condições de tomar a palavra em público para argumentar em favor de suas posições, negociar

[8] Grifo do autor

ou se opor a outros discursos que contrariem seus valores e interesses, atitudes essas que se coadunam com a proposta de formação cidadã anunciada nos PCN (BRASIL, 1998) de LP por evidenciarem maior nível de consciência e senso crítico por parte do aluno.

Na construção das competências que caracterizam esse especialista, o professor, sobretudo o de LP, assume um papel de grande relevância, cujo sucesso depende de sua capacitação enquanto docente, pois nesse processo ele precisa conscientizar o aluno para que ele entenda que a apresentação do seminário (ou a exposição propriamente dita) representa apenas uma das etapas envolvidas na produção desse gênero, e que o êxito de um seminário, invariavelmente, depende da fase de planejamento e preparação, onde é necessário, por exemplo, aprender a pesquisar, tomar notas, selecionar e organizar informações e recursos materiais, produzir um roteiro ou esquema e, ainda, para garantir um bom desempenho final, produzir um ensaio antes da apresentação. (CEREJA e COCHAR, 2015).

Com relação à aprendizagem desse gênero, esta pode ter uma repercussão ainda maior para os usuários da língua, pois, como afirmou Dolz em uma videoconferência ocorrida em 25 de junho de 2015, transmitida pelo portal Escrevendo o Futuro, os conhecimentos adquiridos por meio da aprendizagem dos gêneros orais públicos formais ou relativamente formais, como é o caso do seminário, se refletem em situações de comunicação privadas, passando a regular essas interações linguísticas primárias a partir de um padrão mais elaborado. Esse padrão pode ser percebido, por exemplo, quando em uma roda de conversa, na hora do intervalo, os alunos passam a conduzir a interação de forma a não desrespeitar o turno do outro colega, o que revela maior nível de maturidade e desenvolvimento linguístico. Isso pode ocorrer porque o seminário, como lembram Silva e Silva (2005, p. 2), é mesclado por outros gêneros orais como o debate, a discussão e a exposição, e se essas práticas comunicativas são assimiladas pelos alunos, suas regras podem passar a ser utilizadas em outras situações de comunicação, regulando interações que eles estabelecem com outros indivíduos, inclusive em outros espaços sociais.

Pelo que expusemos, podemos concluir que a abordagem do gênero seminário como objeto de ensino funciona como estratégia que permite capacitar o aluno para fazer uso da língua de forma situada, considerando a situação de comunicação e o contexto de produção. Além disso, as competências adquiridas por meio das atividades desenvolvidas com essa abordagem geram, no aluno, uma condição de autonomia que lhe permite utilizar o seminário em outras oportunidades e em outras disciplinas. Justificamos que, nesse processo de ensino e aprendizagem, o empirismo que, usualmente, tem caracterizado a utilização desse gênero nas salas de aula, cede espaço ao conhecimento sistematizado. Isso propicia uma produção

consciente e passível de aperfeiçoamento ao longo da vida escolar e acadêmica, gerando reflexos, também, fora dos muros da escola, inclusive nas interações privadas, por se constituir como uma prática linguística cujos efeitos da aprendizagem transcendem a esfera educacional.

. O ensino

Como revelam os estudos de Dolz *et al* (2011), o seminário é uma das raras atividades orais utilizada com muita frequência por professores de diferentes disciplinas, em diversas ocasiões, com o propósito de desenvolver as capacidades orais dos alunos e também como meio de disseminação de conhecimento. E embora esses estudos tenham sido realizados em outro contexto, "[...] a discussão como um todo cabe perfeitamente para a reflexão sobre o ensino de português do Brasil". (ROJO e CORDEIRO, 2011, p. 12).

Mesmo admitindo que o seminário esteja presente nas salas de aula, podemos dizer que sua operacionalização quase sempre tem sido destituída de uma prévia preparação para oferecer aos alunos as condições de realizá-lo de forma adequada. Dolz *et al* (2011, p.184) destacam esse problema ao afirmarem que

> [...] se a exposição vem de uma longa tradição e é constantemente praticada, muitíssimas vezes isso se dá sem que um verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado, sem que a construção da linguagem expositiva seja objeto de atividades de sala aula, sem que estratégias concretas de intervenção e procedimentos explícitos de avaliação sejam adotados.

Contudo, embora tratemos aqui especificamente do seminário, é importante lembrar que esse problema não se restringe ao ensino desse gênero específico; ao contrário, como aponta a pesquisa de Galvão e Azevedo (2015), permeia a prática de ensino dos gêneros orais como um todo.

Esse quadro mostra-nos a necessidade de direcionarmos esforços para expandir os horizontes do ensino de LP, promovendo uma formação em nível de graduação e pós-graduação que cumpra o papel de preparar o professor para ensinar conteúdos indispensáveis ao desenvolvimento linguístico e, consequentemente, social dos alunos, por meio de abordagens didáticas eficientes. Esse pensamento pode ser observado nas palavras de Meira e Silva (2013, p. 2) quando declaram que

> o professor é, além de um profissional que procura desenvolver um conteúdo proposto, de modo que seus alunos compreendam e construam conhecimentos embasados neles, o responsável por propiciar-lhes saberes adequados para a elaboração do senso crítico pela reflexão. Assim, essa corrente sequencial de conhecimento deve ter início nos cursos de formação, capacitando os sujeitos e fazendo-os reconstruírem representações tradicionais/estruturais da linguagem em um trabalho que vê o processo ensino-aprendizagem como devolução de conhecimentos, capaz de transformar a vida e a realidade dos sujeitos nela envolvidos.

No mesmo sentido, Marcuschi (2016, p. 52) pontua que

> um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas.

Em outras palavras, o texto continuou sendo utilizado com enfoques tradicionais, gramatical, por exemplo, desvinculado de seu contexto de uso, e sem considerar seus aspectos comunicativos, fato que se revela ainda mais problemático quando se observa as práticas de ensino dos gêneros orais, pois, nesse caso, não raras vezes "os docentes realizam ações didáticas no formato de um conhecimento tácito, tendo em vista que desenvolvem práticas esvaziadas de aportes teóricos". (GALVÃO e AZEVEDO, 2015, p. 270).

Na visão que adotamos, o ensino da língua em seu contexto de uso é a alternativa mais produtiva para concretizar aprendizagens significativas para o aluno. Nessa direção, acreditamos que a abordagem dos gêneros em sala de aula deve se organizar em torno de uma situação de comunicação que se aproxime da realidade encontrada fora da escola e ser desenvolvida levando-se em conta as peculiaridades do próprio gênero, e a modalidade linguística a que ele pertence. Além disso, deve levar em conta se o gênero se vincula à instância privada ou à instância pública. Nesse aspecto, os gêneros públicos, como o seminário, "implicam diferentes estratégias e implicam também a presença de outras variedades linguísticas, uma vez que as interações não se darão mais somente no interior do mesmo grupo social, mais também com sujeitos de outros grupos sociais". (GERALDI, 2002, p.39).

Outra questão a ser considerada é que o ensino do seminário deve ser planejado a partir de observações que identifiquem as carências que os alunos apresentam. Também, as ações necessitam ser desenvolvidas com o propósito de superar essas dificuldades, por meio da utilização de procedimentos que concretamente favoreçam a construção dos conhecimentos indispensáveis à produção desse gênero. Sem esses cuidados, tal como poderia

ocorrer com qualquer outro gênero, com raras exceções, que podem ter origem na capacidade autodidata de alguns indivíduos, a apresentação do seminário deixará de contemplar as características verbais, não verbais e prosódicas que o identificam. Sendo assim, correrá o risco de ficar reduzida a uma mera leitura de informações, muitas vezes dispostas de forma desorganizada e realizadas com o auxílio de suportes inadequados, comprometendo aspectos essenciais à inteligibilidade do texto, e se distanciando do que pode ser considerado, de fato, um seminário.

A formulação de uma proposta de ensino de língua materna que tenha por meta evitar esse tipo de problema deve ter bem definida a concepção de língua e de gênero a ser adotada, pois, conforme lembram Silva e Silva (2005, p. 7),

> sem uma concepção clara de língua e de gênero que sustentem as práticas de sala de aula, esbarraremos numa concepção que vai privilegiar a forma em detrimento do uso da modalidade linguística. Assim, substitui-se uma dada prática, no caso, a aula, por uma outra, o seminário. O espaço de realização assume um caráter do que já existe, a aula tradicional.

Além dessa questão, a formação linguística deve contemplar o ensino da língua em sua plenitude, oferecendo oportunidades de aprendizagem dos gêneros orais e escritos, pois uma instrução parcial, baseada apenas em uma das modalidades da língua, impede que muitos instrumentos que dão acesso às diversas esferas de conhecimento (os gêneros) deixem de ser conhecidos pelos alunos, limitando, assim, suas possibilidades de atuação social. Nesse sentido, Marcuschi (2016, p. 53) assegura que, "ao se enfatizar o ensino da escrita não se deve ignorar a fala, pois a escrita reproduz a seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação, da narrativa oral e do monólogo, para citar alguns [...]". Nessa perspectiva, conforme consta nos PCN (BRASIL, 1998, p.25) de LP, assim como ocorre em relação aos gêneros escritos, "[...] os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados), à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral".

Sendo assim, se sabemos que nenhuma aprendizagem decorre do acaso, e se queremos ver nossos alunos em condições de tomar a palavra em situações de comunicação públicas, devemos expô-los a atividades pedagógicas por meio do ensino de gêneros que, minimamente, os preparem para essa finalidade. Ressaltamos, assim, que, oficialmente, o paradigma de ensino da oralidade no Brasil já existe e está prescrito nos PCN (BRASIL, 1988) de LP, mas, por diversas razões, inclusive de ordem formativa, ainda não é amplamente praticado nas salas de aula. Esse quadro nos revela que, ainda, a linguagem oral não tem o

espaço que merece em sala de aula e, por essa razão, o ensino da LP tem sido, quase que exclusivamente, pautado na leitura, na compreensão e na produção de textos escritos.

Com base no que dissemos até aqui, podemos afirmar que para tornar factual o ensino da oralidade e, consequentemente do seminário, é necessário, de início, agir em pelo menos duas frentes principais: primeiro precisamos romper com a cultura que privilegia apenas o ensino dos gêneros escritos, levando os gêneros orais formais ou relativamente formais para as salas de aula, abordando-os como objetos de ensino; em segundo lugar, devemos conhecer e empregar estratégias didático-pedagógicas que considerem as peculiaridades e dificuldades decorrentes do ensino da modalidade oral e que, efetivamente, se prestem ao ensino desses gêneros.

> Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ et al, 2011, p. 82).

Não obstante existirem outras estratégias que favorecem o ensino dos gêneros orais em sala de aula, como as Oficinas de Letramento – OL e a Oficinas Didáticas – OD, as atividades que viabilizam a aprendizagem do aluno podem ser executadas através de uma Sequência Didática – SD, procedimento que escolhemos para ensinar o gênero seminário na turma em que realizamos nossa pesquisa, e cujos resultados serão detalhados no capítulo de análise.

2.4.2.1 Abordagem para o ensino do seminário

Na abordagem adotada, apresentamos um modelo didático para o gênero em estudo, com ênfase na pesquisa de Dolz e seus colaboradores (2011), mas também nos respaldando nos estudos de Bueno (2008), Meira e Silva (2016), Cavalcante e Melo (2006), dentre outros. Consideramos, assim, as dificuldades que permeiam o ensino dos gêneros orais formais e relativamente formais que integram a instância pública e, por isso, abrangem o ensino do seminário.

Baseamo-nos nas considerações de Cavalcante e Melo (2006, p. 184), que mencionam que no trabalho com os gêneros orais,

> [...] o aluno precisa ser orientado sobre os contextos sociais de uso dos gêneros requeridos, bem como familiarizar-se com suas características textuais (composição e estilo, entre outras). [...] precisa saber, por exemplo, que apresentar um seminário não é meramente ler em voz alta um texto previamente escrito. Também não é se colocar à frente da turma e "bater um papo" com os colegas sobre aquilo que pesquisou.

. Unidades de ensino

Para efeito de ensino, Dolz *et al* (2011) dividem didaticamente esse gênero em planos que chamam de dimensões ensináveis da exposição oral: a situação de comunicação; a organização interna da exposição e as características linguísticas, as quais, a seguir, serão detalhadas. Aqui, é importante lembrar que, embora esses autores utilizem a expressão "exposição oral" como sinônimo de seminário, nós entendemos que "a exposição" se constitui apenas como uma das etapas realizadas no seminário.

A situação de comunicação

Segundo Dolz *et al* (2011, p. 186), "a exposição oral em sala de aula reúne o aluno que produz uma exposição e um público [...] para ouvi-lo, aprender algo sobre um tema, adquirir ou enriquecer seu conhecimento". Essa dimensão deve, pois, ser voltada à construção da noção dos papéis desempenhados pelos atores (expositor e auditório) envolvidos na produção desse gênero e, obviamente, é ensinada na fase de preparação.

Em um seminário, o aluno expositor assume o papel do professor. Nessa posição, ele precisa ter sensibilidade para saber avaliar a eficácia comunicativa das interações estabelecidas e, às vezes, adaptar seu texto levando em conta o comportamento externado pela plateia, a fim de favorecer a compreensão do conteúdo socializado. Nesse caso, como ressaltam Meira e Silva (2016), numa exposição oral, as interações estabelecidas são moldadas pelo contexto de produção. Na realidade, o contexto influencia a produção de gêneros orais e escritos, por isso, seguindo os ensinamentos de Marcuschi (2011), publicados em vídeo no pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco - CEEL/UFPE, mas sem desconsiderar a assertividade do raciocínio apresentado pelas autoras, entendemos que o mais apropriado seria dizer que numa exposição oral, as interações estabelecidas são moldadas pelo envolvimento situacional que caracteriza as interações orais. Nesse sentido, é a proximidade e a possibilidade de interpretar os atos verbais e não verbais do outro que permite redirecionar o foco discursivo do texto que está sendo construído. Assim, para que a atividade expositiva seja desempenhada de modo

eficiente, Dolz *et al* (2011, loc. cit.) preconizam que "é preciso construir com os alunos a noção de 'especialista', que funda a situação da exposição, pois em geral, os alunos não representam claramente para si as diferenças de conhecimento que os separam de seu auditório". Na maioria das vezes, eles também não estão preparados para interpretar as reações da plateia e adaptar seu texto às necessidades interacionais do momento.

Nessa hora uma pergunta precisa ser feita: que atitudes do expositor poderiam conduzir a uma exposição oral realizada de forma adequada? De acordo com os autores em foco (2011), esse trajeto se inicia com a construção de uma problemática em que o expositor leva em consideração o que os ouvintes sabem e suas expectativas sobre o assunto que está sendo objeto de ensino. Além disso, sendo um especialista, ele deve mensurar o grau de dificuldade do conteúdo que está socializando, e facilitar sua compreensão através de reformulações e definições; pode levantar questionamentos para manter a plateia atenta às explicações e para saber se o conteúdo está sendo compreendido. Precisa, igualmente, demonstrar as ideias com clareza, explicitar as partes que compõem a estrutura do texto, os temas e os subtemas, e utilizar documentos auxiliares que realmente contribuam para a compreensão do conteúdo socializado. São esses cuidados que poderão evitar que o seminário se torne apenas mais uma aula expositiva tradicional, desta vez ministrada pelo aluno, despreocupada com a qualidade da interação e com a aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Conforme ainda sugerem Dolz *et al* (2011), além de Bueno (2008), a abordagem do seminário na escola também deve prever a orientação dos alunos para que estes aprendam a atuar na condição de plateia. Dizer aos alunos como eles devem se comportar, de que forma eles podem ser chamados a participar da apresentação e como eles devem responder a esses chamados pode contribuir para que a atividade atinja melhores resultados, uma vez que a exposição tenderá a ser mais dinâmica e interativa.

Organização interna

O seminário tem uma estrutura bem definida. Segundo Dolz *et al* (2011, p. 187), [...] "a exposição deverá ser ordenada em partes e subpartes, que permitam distinguir as fases sucessivas de sua construção interna". Para esses autores (2011, p. 187-188, grifos do autor), numa perspectiva de ensino podem-se identificar as seguintes partes nesse gênero textual:

> a) *Uma fase de abertura*, na qual o expositor toma contato com o auditório, saúda-o, legitima sua fala... É, de fato, o momento em que o expositor é instituído como tal, em que ele se define como um especialista que se dirige ao auditório, e em que este também é instituído como tal. Esta atividade é bastante ritualizada. [...];

Essa etapa pode ser mediada pelo professor, que contextualiza o trabalho desenvolvido dentro de sua disciplina e apresenta o expositor, ou grupo de expositores, à plateia. Nessa hora também é possível estabelecer o rito que seguirá a exposição, deixando claros para o público, por exemplo, os momentos dedicados à própria exposição, ao encaminhamento de perguntas ou realização de debate, em caso de haver previsão, dentro do seminário, para todas essas atividades. É, como explicam Dolz *et al*, *op. cit*., p. 188, o momento de definição da situação de comunicação, dos papeis dos atores e das finalidades da exposição.

> b) *Uma fase de introdução ao tema*, um momento de entrada no discurso. Trata-se de uma etapa de apresentação, de delimitação do assunto, que, além disso, fornece ao orador a oportunidade de legitimar as razões de suas escolhas, do ponto de vista adotado, de suas motivações, etc. [...];

Nesse ponto, é bastante pertinente que o expositor, além de apresentar o tema, objeto da exposição, exponha as razões que tornam importante a discussão do assunto do ponto de vista de sua abordagem. Essa etapa, quando bem executada, captura a atenção, desperta o interesse e a curiosidade da plateia, aumentando as possibilidades de interação entre os atores envolvidos na situação de comunicação e, portanto, tornando o seminário mais dinâmico.

> c) *Apresentação do plano* da exposição. Para além de uma simples enumeração de ideias, ou subtemas, esta fase cumpre uma função metadiscursiva que torna transparentes, explícitas, tanto para o auditório como para o expositor, as operações de planejamento em jogo. Sua eficácia é dupla, esclarecendo, ao mesmo tempo, sobre o produto (um texto planejado) e sobre o procedimento (o planejamento);

Meira e Silva (2016), por sua vez, compreendendo essas fases como estruturas ritualizadas, mais ou menos regulares, de maneira distinta, dividem a exposição em apenas três blocos discursivos e lhes dão os nomes de unidade retórica 1: **abertura**; unidade retórica 2; **fase instrumental**; e unidade retórica 3; **fechamento**. Segundo essas autoras, a abertura, a fase de introdução ao tema e fase de apresentação do plano da exposição mencionadas por Dolz *et al* (2011), compreendem as seguintes estratégias: a apresentação do grupo, a apresentação da questão norteadora, a contextualização do trabalho num eixo comum e a projeção da fase instrumental. Meira e Silva (op. cit. p.75), referindo-se à fase de abertura e

compreendendo o seminário como um evento situado dentro de outro evento maior, dizem que,

> ainda que a abertura do seminário coincida com o início da aula, necessita de uma apresentação formal criando um contexto/situação para que a audiência compreenda a proposta e o desenvolvimento da fala, comprovando-se, pois, a interdependência desse evento em relação a uma instância superior, a aula.

Ademais, as autoras (2016, loc. cit.) explicam que "essa etapa é de fundamental importância para envolver os alunos durante a exposição e articular as operações que serão desenvolvidas durante a execução do seminário". Assim nesse estágio, o expositor deve revelar um mapa dos caminhos que serão percorridos durante a fase de exposição. Através da explicitação do tema e dos subtemas do seminário, ele apresenta seu plano de texto e a plateia tem a oportunidade de vislumbrar, de forma breve e estruturada, todos os tópicos que serão discutidos durante a apresentação.

Retomando a proposta de divisão interna da exposição oral formulada por Dolz *et al* (2011), temos

> *d) O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas* (cujo número deve corresponder ao que foi enunciado no plano);

É nessa parte que o expositor apresenta, de forma ordenada e detalhada, tudo que ele conseguiu assimilar sobre o tema do seminário. Para que essa fase ocorra sem maiores complicações é preciso que obedeça ao roteiro do plano de exposição, mas que, além disso, tenha cumprido as etapas da fase de planejamento e preparação, pois são essas atividades preliminares que propiciam o desenvolvimento de competências linguísticas e capacitam os alunos com os conhecimentos que lhes permitem utilizar diferentes recursos para melhor socializar o conteúdo durante a exposição.

Para Meira e Silva (2016), essa é a unidade retórica 2: **fase instrumental ou de desenvolvimento**, em que as estratégias utilizadas são o desenvolvimento do assunto de forma expositiva e exemplificações práticas do assunto. Nela, "os seminaristas buscam explorar o conteúdo de forma a fazer-se entender pelo auditório, com base nos focos discursivos e nas relações interativas". (MEIRA e SILVA, 2016, p. 75). Como esclarecem essas autoras "é nessa fase que os seminaristas-especialistas, detentores de um conhecimento a ser construído durante a exposição, utilizam-se de certos meios como recursos auxiliares para atrair a atenção da recepção no momento da apresentação".

Dando continuidade à discussão sobre a proposta de divisão interna da exposição oral sugerida por Dolz *et al* (2011), observamos que esses autores reconhecem, ainda, mais três fases na produção desse gênero:

> *e)* *Uma fase de recapitulação e síntese*, importante não só porque permite retomar os principais pontos da exposição, como também porque constitui uma fase de transição entre a exposição propriamente dita e as duas etapas de conclusão;

Essa etapa, embora não tenha a mesma função, guarda certa similaridade com a fase de apresentação do plano de exposição, na medida em que retoma os principais pontos expostos na exposição, no entanto, sua finalidade é sintetizar a apresentação que foi realizada para ajudar a plateia a organizar as ideias e a fixar o conteúdo que foi socializado durante a exposição.

> *f)* *A conclusão*, que permite uma "mensagem" final, mas que pode também submeter aos ouvintes um problema novo, desencadeado pela exposição, ou ainda dar início a um debate etc.;

É nesse momento que o aluno expositor pode demonstrar, verdadeiramente, o domínio sobre o conteúdo que acabou de compartilhar, pois, se ele realizou todas as etapas inerentes à fase de planejamento e preparação, e se apropriou dos conhecimentos necessários à realização da exposição, ele terá condições de interagir com a plateia, propondo reflexões e discutindo, de forma segura e consistente, questões ligadas ao tema apresentado.

> *g)* *O encerramento*. A exposição encerra-se numa última etapa que é, de certa maneira, simétrica à abertura, comportando, frequentemente, agradecimentos ao auditório. Esta última fase, também bastante ritualizada, caracteriza-se, além disso, por sua configuração interacional, diferente da que se tem no corpo da exposição, pois nela intervêm muitas vezes a pessoa mediadora, o público etc.

Essa fase permite configurações diversificadas. Nela, o mediador, por exemplo, pode tomar a palavra, definir se a plateia poderá dirigir questionamentos ao expositor, estabelecer os critérios para recebimento das perguntas, auxiliar o expositor na leitura das perguntas, fazer os agradecimentos que julgar pertinentes e encaminhar o encerramento do evento, porém, nada impede que o expositor também conduza todos esses atos.

Na perspectiva de Meira e Silva (2016), essas três últimas fases internas da exposição oral anunciadas por Dolz *et al* (2011) correspondem à unidade retórica 3: **fechamento**. Nessa etapa são desenvolvidas as seguintes estratégias: retomada breve da exposição (retrospeção), solução da questão norteadora e debate. Segundo elas, "essa finalização pode ser determinada

por elementos linguísticos, como ‘então, para finalizar’, por tomada de turno e/ou mudança na posse da fala, ou, ainda, pela mudança de entonação do seminarista”. Essas pesquisadoras ainda ressaltam que “o debate, uma das estratégias dessa fase, constitui não somente essa etapa, mas todo o seminário e é importante para que se tenha uma noção acerca do nível de conhecimento adquirido e de que dúvidas ainda precisam ser sanadas”. (MEIRA e SILVA, 2016, p. 76). Assim, se o expositor estiver preparado e a plateia for estimulada para interagir durante a apresentação do seminário, certamente a atividade se tornará mais dinâmica e propícia a alcançar resultados práticos mais significativos. Também será mais fácil saber se os objetivos almejados com a realização da atividade foram alcançados, pois os questionamentos formulados e as respostas dadas durante a apresentação podem revelar que os atores estão atuando em conformidade com as exigências da situação comunicativa, e também pode oferecer indícios ao professor para que ele avalie se o conteúdo foi corretamente socializado e devidamente compreendido pela plateia.

Dolz *et al* (2011) ainda fazem uma observação, ressaltando que uma exposição é estruturada em partes que se alternam entre o discurso e os documentos utilizados durante sua realização. “Essa alternância, quando frequente e sistemática, pode também servir de trama à exposição e, então, ser anunciada no plano”. (DOLZ, *et al*, 2011, p. 188). Assim, ao abordar esse gênero em sala de aula, o professor precisa oferecer oportunidades de contato com exposições realizadas por especialistas, para que os alunos percebam os recursos auxiliares que intercalam a fala do expositor durante as apresentações e passem a utilizá-los de modo eficiente em suas próprias produções.

Características linguísticas do seminário

De acordo com Dolz *et al* (2011, p. 189), “o trabalho didático sobre o gênero exposição deve fornecer ao aluno um repertório de formas que permitam (e necessitem) construir operações linguísticas mais ou menos específicas a esse gênero de texto”. Sendo assim, para satisfazer as exigências dessa dimensão interna, ao realizar sua apresentação, o aluno deverá utilizar um conjunto de termos que possibilite construir um texto oral no qual seja possível identificar marcas de textualidade como a

> coesão temática, que assegura a articulação das diferentes partes temáticas; a sinalização do texto, que distingue, no interior das séries temáticas, as ideias principais das ideias secundárias [...] as explicações das descrições; a introdução de exemplos (explicativos ou ilustrativos), para ilustrar, estabelecer ou legitimar o discurso; as reformulações (em forma de paráfrase ou de definições), a fim de esclarecer termos percebido como difíceis ou novos". (DOLZ et al, 2011, p. 189-190).

Fazendo uma adaptação de um conceito presente no trabalho de Castilho (1998) quando discorre sobre o gênero conversação, mas, substituindo a expressão "marcadores conversacionais" por "marcadores linguísticos", podemos dizer, com relação à exposição oral que, os marcadores linguísticos "orientados para a organização do texto funcionam como conectivos textuais, que associam as Unidades Discursivas. Muitos desses conectivos ligam também sentenças." (CASTILHO, 1998, p. 51).

Quando discute essa questão, Bueno (2008, p. 9) explica que no nível dos mecanismos de textualização e enunciativos, é preciso trabalhar com os alunos as formas linguísticas relativas a:

- fazer a saudação da abertura e os agradecimentos finais;
- introduzir os integrantes do grupo;
- ligar as partes dos assuntos tratados por meio de organizadores textuais (o primeiro, o segundo, a seguir, etc.);
- usar expressões que explicitem quais são as informações principais e quais são as secundárias;
- introduzir exemplos;
- reformular idéias que não ficaram claras;
- indicar as vozes (os autores, por exemplo) que sustentam a apresentação do seminário;
- usar expressões que mostrem a adesão do grupo a algumas idéias e a discordância em relação às outras;
- passar a palavra para os outros integrantes do grupo;
- retomar as palavras de outros integrantes;
- abrir espaço para questionamentos do público;
- responder de modo polido as questões do público;
- saber encaminhar a questão quando não souber a resposta da questão do público;
- ensinar ao público como responder à saudação inicial, a fazer questões e a reagir frente aos agradecimentos finais.

Não é demais lembrar que esses marcadores discursivos (para nós marcadores linguísticos do seminário) são mais ou menos regulares e costumam ser utilizados quando esse gênero é produzido. Sendo assim, construções como: eu sou fulano e vou falar para vocês sobre...; nosso grupo é composto por...; o trabalho foi dividido nos seguintes tópicos...; iniciando nosso trabalho, eu vou falar sobre...; além disso...; outro aspecto...; agora fulano vai explicar a vocês como...; dando continuidade, agora eu...; complementando o que o cicrano disse...; alguém poderia dar um exemplo...; como pudemos ver...; então, nós vimos que...;

concluindo, podemos afirmar que...; etc., por exemplo, na maioria das vezes, podem ser observadas quando uma exposição oral é realizada. São essas formas, explicitadas com clareza, que toram o texto coeso e coerente, favorecendo sua progressão e compreensão, por isso, é importante que essa questão seja antecipadamente discutida com os alunos para que eles se conscientizem das marcas linguísticas características do seminário e as utilizem quando precisarem produzir esse gênero.

Ao discorrem sobre a estrutura de uma exposição, Dolz *et al* (2011, p. 190) chamam a atenção para a importância desse aspecto, afirmando que,

> de maneira geral, a exposição exige um bom domínio da estruturação de um texto longo e da explicitação das mudanças de nível do texto. O plano, ou esquema, de uma exposição merece, assim, uma atenção particular: longe de ser apenas um suporte auxiliar organizado pelo expositor, ele faz parte do modelo didático do gênero e deve ser objeto de uma construção refletida, apoiada na observação das práticas sociais de referência e nos conhecimentos práticos dos alunos.

Após pesquisar e selecionar informações, para facilitar a socialização dos conteúdos assimilados, o expositor poderá se valer de vários artifícios, inclusive fazer uso de textos escritos para definir como vai ser sua fala, o que é possível e, em alguns casos, até recomendável, mas também poderá se utilizar apenas de alguns tópicos para que sua memória seja ativada e os conhecimentos sejam repassados ao público de maneira mais natural. Essa questão precisa ser bem avaliada, pois o excesso de leitura pode prejudicar uma apresentação, deixando-a monótona, mas a ausência de recursos auxiliares (suportes) contendo escrita, imagens ou gráficos diversos para embasar a fala do expositor, igualmente, poderá causar transtornos quando a memória falhar no momento da apresentação. O que nos revela a importância da escolha de suportes para a realização e a circulação dos gêneros e, em nossa opinião, corrobora o pensamento de Marcuschi (2016, p. 174), quando ele afirma: "o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente e a ele". Quando falam sobre esse assunto, Dolz *et al* (2011, p. 190) afirmam que o suporte

> pode comportar o próprio texto da exposição, eventualmente completado por instruções prosódicas [...], e dar lugar, então, a uma leitura mais ou menos proficiente, às vezes por um comentário, um caso; no outro extremo, embora todas as soluções intermediárias sejam possíveis, o esquema pode resumir-se a alguma palavras-chave, a partir das quais o orador desenvolverá um texto em grande parte improvisado.

Antes de montar o esquema de uma exposição, é importante lembrar que uma apresentação de seminário somente lida, ou mesmo sustentada oralmente de forma

espontânea, não tem o mesmo efeito de uma exposição na qual o expositor alterna a leitura com comentários, explicações, definições, exemplificações, uso de imagens, gráficos etc. Esta certamente atrairá mais a atenção da plateia, pois o uso desses recursos a tornará mais dinâmica. Nessa mesma direção Cereja e Cochar (2015, p. 251) afirmam: "para dar à exposição um encaminhamento agradável, é importante intercalar o uso da voz com o uso de recursos audiovisuais". A linearidade, a mesmice distraem as pessoas, por isso um expositor que deseja prender a atenção de seu público precisa estruturar sua apresentação de forma que a sua fala não ocupe todo o tempo da apresentação. A esse respeito Dolz *et al* (2011, p. 191) mencionam:

> [...] seria didaticamente razoável levar os alunos a construir exposições não para serem lidas, mas que se apoiem bastantes em suportes escritos diversificados: anotações, gráficos, citações etc. [...] No entanto, algumas passagens particularmente importantes em termos de conteúdo [...] poderiam ser redigidas e lidas.

Além disso, a produção de um gênero oral requer de quem se dispõe a realizá-lo um trabalho de conscientização voltado ao uso eficiente da voz. Certamente não se pode falar de qualquer maneira quando se realiza a apresentação de um seminário, pois a voz, quando bem articulada, funciona como um agente catalizador capaz de prender a atenção do público. Quando se refere à oralização em um seminário, Dolz et al (2011, pp. 191-192) postulam que ela deve

> [...] em primeiro lugar favorecer uma boa compreensão do textos: falar *alto e dis-tin-ta-men-te*, nem muito rápido, nem muito lentamente, gerenciar as palavras para permitir assimilação do texto etc. [...] No campo da retórica textual, deve capitar a atenção da audiência variando a voz; gerenciar o suspense; seduzir etc. E a oralização contribui também para a estruturação da exposição, particularmente quando a voz marca uma mudança de nível textual: passagem do texto ao paratexto; introdução de um exemplo etc.

Esses autores ainda esclarecem que "[...] a oralização inclui a gestualidade, a cinestésica, a proxêmica: um certo gesto que ilustra o propósito, como uma postura que cria a conveniência; a mão que escande as partes etc.". (DOLZ et al, 2011, p. 192). Ao pronunciar-se sobre a importância desse aspecto, Goulart (2006, p. 235) afirma:

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

Especificando os meios não linguísticos, Bueno (2008, p. 9-10) ressalta que a abordagem didática do gênero seminário deve prever o trabalho com

> - meios paralingüísticos: qualidade da voz, melodia e ritmo;
> - meios cinésicos: postura física em relação às transparências e aos colegas, movimentos de braços e pernas, gestos, olhares, mímicas faciais, visando a não distrair o público com movimentos excessivos, a usar a postura e os olhares de modo a interagir com todos e não somente com o professor;
> - posição dos locutores: ocupação de lugares na frente da sala, de modo que os apresentadores fiquem à vontade, mas sem atrapalhar a imagem de especialistas;
> - aspecto exterior: escolher roupas adequadas que não exijam que o apresentador tenha que ter mais preocupação com ela que com a sua própria apresentação;
> - disposição dos lugares: verificar em que ordem os alunos ficarão na frente na da sala e como o público deve se portar.

Nesse sentido, em razão de sua relevância para o processo de interação que se estabelece entre o expositor e a plateia durante a apresentação do seminário, essas atitudes também precisam ser ensinadas aos alunos na fase de preparação para que eles possam adotá-las de forma espontânea no momento da exposição.

Não podemos concluir essa seção sem falarmos da última etapa do seminário (a etapa de avaliação). Isso porque ela está diretamente ligada ao desenvolvimento das etapas anteriores, ou seja, o bom ou o mau desempenho do aluno durante a exposição (que corresponde à etapa de desenvolvimento) pode indicar se as ações realizadas pelo professor foram bem conduzidas na primeira etapa (a etapa de planejamento e preparação), onde está concentrado o trabalho didático de ensino desse gênero. Dito de outra maneira, o resultado da avaliação da atividade expositiva corresponde ao fruto do trabalho didático realizado em sala de aula com os alunos, por essa razão, esta etapa deve receber atenção especial por parte do professor.

. Da abordagem sistemática ao domínio do seminário

A abordagem do seminário como objeto de ensino deve ser guiada por objetivos que permitam aos alunos realizar esse gênero de modo apropriado, sendo assim, devem dizer o que os futuros expositores precisam aprender. Nessa direção, conforme afirmam Dolz *et al*

(2011, p. 192), num nível mais global, os principais objetivos que permitem o acesso a um domínio da exposição oral são:

- tomada de consciência da situação de comunicação de uma exposição; de sua dimensão comunicativa que leva em conta a finalidade, o destinatário etc.;

Como afirma Vieira (2007, p. 71), "a situação de comunicação diz respeito ao contexto situacional dentro do qual a comunicação ocorre [...]". Esse contexto deve ser, antecipadamente, apreendido pelo aluno para que ele possa atuar de forma adequada e utilizar, de forma consciente, os recursos verbais e não verbais necessários ao estabelecimento das relações comunicativas apropriadas à situação, porque Segundo Saville-Troike (1982, p. 28, apud Vieira, 2007, p.71), "uma situação comunicativa particular mantém uma configuração geral de atividades consistente – de modo geral, o mesmo padrão e equilíbrio nas relações – dentro da qual acontece a comunicação, muito embora possam ocorrer ali diferentes tipos de interação". Assim, para que a produção de um seminário atinja resultados satisfatórios, é preciso que o aluno aprenda a expor conteúdos conciliando seus objetivos com as necessidades do público que o assiste, assegurando a configuração geral dos papeis que desempenha cada um dos atores envolvidos nessa situação comunicativa, com base em parâmetros que permitam a identificação desse gênero.

- exploração das fontes de informações; utilização de documentos (tais como: gráficos, transparências, gravações);

Saber pesquisar e catalogar informações é de suma importância para o sucesso de um seminário. Essa atividade deve ser dirigida pelo professor, que indica aos alunos as fontes para a obtenção dos dados que irão compor o texto da apresentação. Como explicam Cereja e Cochar (2015, p. 250), a pesquisa pode ser realizada em "livrarias e bibliotecas, na internet e em locadoras quaisquer livros, enciclopédias, jornais, revistas especializadas, vídeos, etc. poderão servir como fontes de informação sobre o tema". Porém, saber colher informações pertinentes não é o suficiente para garantir que o conteúdo seja absorvido pela plateia. Além de estar de posse das informações, é preciso saber como repassá-las ao público, por isso, o aluno também deve receber instrução para aprender a utilizar recursos audiovisuais que contribuam para o repasse e a assimilação do conteúdo.

- estruturação de uma exposição; hierarquização das ideias e elaboração de um plano segundo estratégias discursivas;

Um texto oral, a priori, obedece aos mesmos princípios de construção de um texto escrito, onde a distribuição das informações verbais, aliada ao uso de outros recursos não verbais, deve seguir uma organização lógica que favoreça a progressão textual para garantir a compreensão do conteúdo. Para alcançar esse objetivo, é preciso que o seminário seja estruturado em sessões internas bem definidas, as quais também devem ser claramente explicitadas no texto no momento da apresentação.

- desenvolvimento das capacidades de exemplificação, ilustração e explicação;

Essas capacidades começam a ser construídas na fase que antecede a apresentação do seminário. Para isso, é preciso que o aluno tenha consultado boas fontes de informação e estudado o conteúdo com a profundidade necessária à apropriação dos conhecimentos indispensáveis ao entendimento do tema da exposição. Ao dominar o tema com profundidade, o aluno terá condições de enriquecer sua fala com a citação de exemplos e o uso de imagens, tornando sua apresentação mais esclarecedora e interessante, atraindo, assim, a atenção do auditório.

- antecipação das dificuldades de compreensão e uso da reformulação (em forma de paráfrase ou definição);

Ao estudar o tema do seminário durante a preparação, o aluno certamente se depara com questões de difícil compreensão que, se não forem superadas nessa fase irão dificultar a socialização do conteúdo no momento da exposição. Por essa razão, e também considerando que as dificuldades do expositor, durante a preparação, podem ser as mesmas dificuldades da plateia, além de superar os problemas de compreensão dele próprio, o aluno expositor precisa se preparar para simplificar suas explicações através do uso de paráfrases ou definições, quando perceber que não está sendo compreendido pelo público que o assiste.

- desenvolvimento da competência metacognitiva e, em particular, das capacidades de explicitar a estruturação da exposição (solicitada por exemplo, no momento da apresentação do plano, da conclusão); de marcar as mudanças de nível (texto, paratexto, por exemplo) e de etapas do discurso;

O desenvolvimento da metacognição ocorre com o aumento da capacidade de automonitoramento dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, e se manifesta quando o aluno passa a escolher, conscientemente, a melhor forma de executar uma tarefa. Como explica Leffa (1996, p. 49), "essa avaliação envolve não apenas o produto do conhecimento, mas o controle do próprio processo necessário para se chegar ao produto, ou seja, o sujeito não tem apenas consciência do resultado da tarefa mas também consciência do processo que deve seguir para chegar ao resultado". A estimulação dessa competência pode ocorrer através do envolvimento do aluno na execução de trabalhos que lhe propiciem oportunidades de usar estratégias variadas para alcançar uma determinada finalidade, de comparar o desempenho atingido por meio das diferentes maneiras que ele procedeu e, por fim, de adotar a sequência de execução em que foram observados os melhores resultados. Um exemplo de tarefa que pode ajudar a desenvolver a capacidade cognitiva é a realização de ensaios antes da apresentação do seminário, para que o aluno aperfeiçoe suas habilidades linguísticas, aproximando-se de um dado parâmetro, a ponto de construir para si um modelo realizável desse gênero discursivo. Esse modelo construído mentalmente deve ser exposto à plateia obedecendo a sua sequência natural, para que ela tenha condições de identificar as diversas partes que compõem a exposição. Além disso, esse gênero deve ser estruturado de modo que tópicos discursivos e outros elementos não verbais possam ser percebidos com clareza pelo público, sem deixar, porém, de formar uma trama coesa e coerente, facilitando, assim, o entendimento do texto.

- tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal;

Não há como conduzir bem um seminário quando o expositor não encara o público, fala de forma incompreensível e se porta de forma acanhada. Por mais que ele tenha estudado e conheça o tema com profundidade, sua exposição será prejudicada se, na hora de compartilhar as informações, ele não demonstrar segurança e confiança diante do público que o assiste. Assim, é tarefa do professor preparar o aluno antecipadamente para que ele, no momento da apresentação, saiba utilizar sua voz de modo eficiente e também para que consiga se comunicar através do olhar e do corpo, adotando posturas corporais que contribuam para manter a plateia interessada em seu discurso.

- preparação e oralização das notas.

Após a estruturação das fazes internas do seminário é preciso decidir o que precisa ser dito em cada um desses tópicos. Para dar sustentação e consistência à exposição, o aluno deve selecionar informações essenciais ao entendimento conteúdo a ser transmitido e, a partir daí, confeccionar notas para fundamentar sua fala durante a apresentação. Porém, é indicado que essas notas sirvam apenas de apoio, não sejam necessariamente lidas, e sim consultadas em momentos oportunos, para que a apresentação não se torne cansativa para a plateia. Por isso, é preciso que se realizem ensaios, onde essas notas sejam oralizadas, e assim ajudem o aluno expositor a realizar sua apresentação de forma espontânea, com mínimo de leitura possível, tornando o seminário mais dinâmico.

Por tudo que foi dito, concluímos que um projeto didático voltado ao ensino do gênero seminário exige planejamento, envolvimento e muito trabalho por parte do professor e dos alunos. O volume de atividades necessárias à execução dessa tarefa também reforça a ideia de que o domínio das habilidades que permitem a correta realização do seminário dificilmente ocorrerá sem que esse gênero seja abordado como objeto de ensino em sala de aula, não apenas pelo seu relativo grau de complexidade – pois segundo Silva e Silva (2005, p. 7), "dominar um gênero não é dominar um mega-instrumento, mas dominar determinadas estratégias voltadas para o uso da língua concretizado numa instância de enunciação particular, mas com possibilidades múltiplas de realização" – mas também em razão de se constituir como uma interação linguística que normalmente não se pratica nos domínios privados, o que faz da escola o lugar onde ele deve ser ensinado aos alunos.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo abordamos as questões de ordem metodológica, enfatizando a caracterização da pesquisa, o ambiente de realização, a definição dos participantes, os instrumentos de geração de dados, bem como os procedimentos de análise utilizados na pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

3.1.1 Tipo de pesquisa

De acordo com Wayne (2001, p. 07), "pesquisar é simplesmente reunir informações necessárias para encontrar respostas para uma pergunta e assim chegar à solução do problema". Apesar de indicar corretamente o caminho e a finalidade desse procedimento, em nossa opinião, a realização de uma pesquisa não é uma tarefa tão simples. Nesse sentido, a definição de Ander-Egg (1978, apud Marconi e Lakatos, 2010, p. 139) preenche o espaço deixado por Wayne (2001), pois o autor afirma que a pesquisa é um "procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento". Essa afirmação nos permite inferir que Ander-Egg (1978) não considera a pesquisa como uma atividade tão simples e, nesse sentido, nos alinhamos ao seu pensamento. Assim, conjugando as ideias desses dois autores, podemos chegar a uma definição de pesquisa que se aproxima de nossas necessidades enquanto pesquisadores da área educacional, pois ela contempla a identificação e a resolução do problema encontrado.

Dito isto, precisamos definir que tipo específico de pesquisa pode contribuir de forma eficaz para solucionar o problema que nos propusemos investigar. Seguramente, não é qualquer pesquisa que pode contribuir para resolver ou minimizar os problemas de ensino e aprendizagem que enfrentamos, por isso não podemos realizar investigações que não vão além da atividade diagnóstica, pois, em nosso campo de investigação, há grande necessidade de pesquisas de cunho social que sejam desenvolvidas com a perspectiva real de provocar mudanças. Ao abordar essa questão, Thiollent (2011, p. 84) nos diz que "por necessárias que sejam, revelam-se insuficientes muitas das pesquisas que se limitam a uma simples descrição da situação ou a uma avaliação de rendimentos escolares".

Sabemos que em qualquer pesquisa é necessário descrever o problema e observar seu alcance, pois isso constitui uma fase do processo, mas, enquanto professores-pesquisadores, se quisermos contribuir para mudar a realidade que nos inquieta nas salas de aula e que se reflete nos exames nacionais de verificação de desempenho escolar – e é esse o propósito desta pesquisa – precisamos também implementar estratégias pedagógicas que visem solucionar os problemas encontrados durante a realização da investigação. Nesse sentido, Thiollent (2011, p. 85) afirma que:

> [...] dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou à avaliação. No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal.

Sendo assim, nos filiamos às ideias desse autor e, para alinhar nossos objetivos a um tipo de pesquisa que tenha a perspectiva da ação com a previsão de mudança, o que é propósito do próprio programa Profletras, optamos pela utilização da pesquisa-ação.

Sobre esse tipo de pesquisa, Thiollent (2011, p. 20) menciona:

> [...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada 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 do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Como situamos na introdução, esta pesquisa se enquadra como tal, haja vista que propõe minimizar problemas na prática comunicativa oral formal do aluno, a partir da mediação de um gênero textual.

3.1.2 Abordagem da pesquisa

Nosso trabalho se insere na abordagem qualitativa. Essa abordagem, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11-15), assume as seguintes características:

> 1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...].
> 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...].
> 3. A preocupação com o processo é muito maior do que o produto [...].
> 4. O ´significado´ que as pessoas dão ás coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...].
> 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. [...].

Sendo assim, em conformidade com o que postulam esses autores, conduzimos a pesquisa em sala de aula, apresentamos os dados gerados de forma descritiva. Nesse sentido, tudo o que aconteceu durante o desenvolvimento da pesquisa foi cuidadosamente registrado, com detalhes reveladores, os quais puderam ajudar na compreensão do objeto de estudo.

Ademais, a pesquisa foi conduzida com vistas ao uso de um gênero textual no cotidiano da sala de aula, possibilitando o engajamento dos alunos nas atividades planejadas, para que pudéssemos perceber como eles executavam as ações e que relações estabeleciam para realizar as tarefas que lhes foram apresentadas.

Investigamos o problema numa perspectiva metodológica indutiva, com a intenção de descobrir as causas de sua existência e de estabelecer relações entre os fatos e os fenômenos observados para, ao final, podermos generalizar os resultados que encontramos ao longo da pesquisa.

Por fim, buscamos perceber o verdadeiro significado dos dados produzidos durante a investigação, fazendo registros rigorosos da pesquisa, de modo a conferir propriedade e segurança aos resultados obtidos.

Com base nessas orientações metodológicas, investigamos como os alunos do 9º ano do ensino fundamental realizavam o seminário em sala de aula e, a partir da observação que nos fez perceber que eles tinham dificuldades para utilizarem esse gênero textual, montamos uma estratégia para melhoria no uso do gênero em foco através do desenvolvimento de uma SD, com vistas à superação das deficiências inicialmente apresentadas.

3.2 AMBIENTE DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal da rede pública de ensino, localizada no município de Lagoa Nova - RN. Essa instituição é a maior da rede municipal de ensino, como também uma das mais antigas e conhecidas da cidade.

Imagem 1 e 2: Ambiente da pesquisa.

Fonte: Acervo do autor.

A escola oferece o ensino no Nível Fundamental II, nos turnos matutino e vespertino e Educação de Jovens e Adultos no período noturno. Seu corpo docente é constituído de professores graduados, especializados e, também, de pelo menos um mestre. Quanto ao seu espaço físico, a escola dispõe de 10 salas de aulas, uma biblioteca, sala de professores, secretaria, diretoria, sala de multimídia, laboratório de informática, pátio, cozinha, sala de AEE e um refeitório.

Contudo, há alguns problemas estruturais que dificultam o trabalho dos docentes: por ser muito antiga, a construção apresenta alguns espaços inapropriados ao desenvolvimento de algumas atividades escolares, em razão de possuírem dimensões inadequadas; parte das dependências apresenta problemas de iluminação, ventilação e acessibilidade. Além disso, o estado de conservação do prédio é caótico, o que causa desconforto a professores e alunos; o laboratório de informática funciona precariamente, pois o sinal de internet é insuficiente para realização de trabalhos com mais de 10 (dez) alunos.

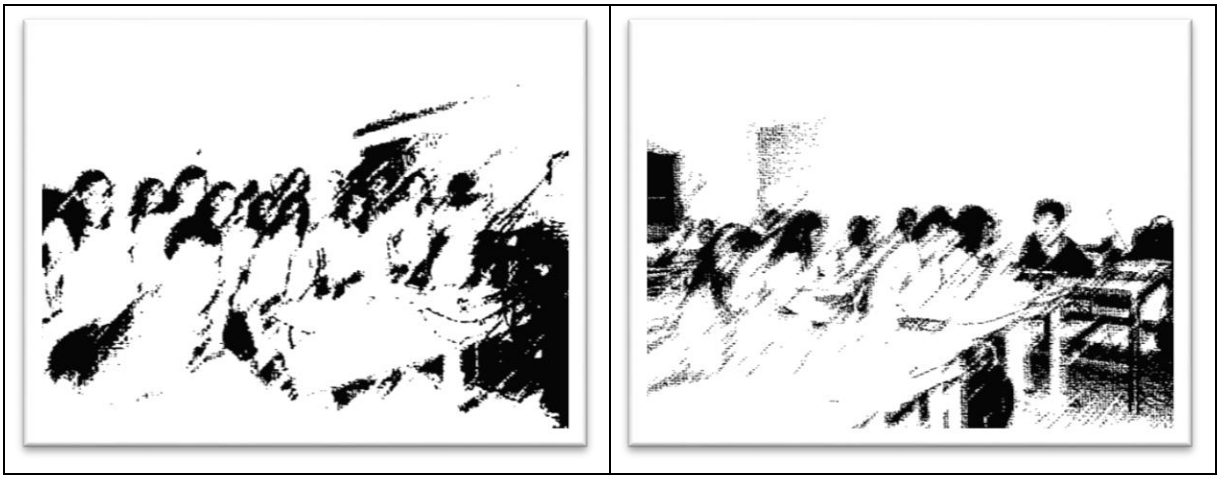
A gestão da escolar apesenta um perfil democrático, mostra-se receptiva à realização da pesquisa dentro da instituição, apoia nossas ações e aprova a divulgação dos dados gerados por meio da investigação.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida junto a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, da escola Municipal João XXIII. A turma foi escolhida porque percebemos que

os alunos apresentavam dificuldades ao realizarem tarefas em que necessitavam utilizar práticas definidas para o gênero em sala de aula.

Imagem 3 e 4: Participantes da pesquisa.



Fonte: Acervo do autor.

Antes do início das atividades, eles foram informados, em linhas gerais, da forma como seriam conduzidos os trabalhos e da forma como os dados seriam produzidos e analisados. Em razão das exigências éticas inerentes à pesquisa científica, também informamos que necessitávamos do consentimento de seus pais para poder divulgar as informações que iríamos gerar através da investigação e, por isso, eles receberam um termo de autorização que deveria ser assinado por seus pais.

A turma participante era constituída por 20 alunos inseridos numa faixa etária que variava entre 14 e 17 anos. Todos estão cursando o 9º ano pela primeira vez e mais da metade deles reside na zona rural, pois o município de Lagoa Nova apresenta uma distribuição equilibrada entre a população rural e urbana.

Os interesses desses alunos eram diversos: alguns queriam apenas concluir os estudos para viajar ou obter um emprego, outros desejavam prestar exame para cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, Campus de Currais Novos - RN, e parte deles demonstrava interesse em fazer um curso de nível superior na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Em geral, essa turma era bastante diversificada e demonstrava comportamentos típicos de adolescentes de sua faixa etária, ora mostrando concentração, ora se distraindo, mas, sempre realizando as atividades propostas pelo professor. Apesar de algumas dificuldades de

aprendizagem que manifestavam, se interessavam pelas aulas em que estudavam e executam atividades práticas aplicando os conhecimentos aprendidos em sala de aula.

O professor que conduziu a pesquisa era graduado em Letras e Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú – UVA. Era professor, à época, na cidade de Lagoa Nova - RN havia 16 anos e ensinava na escola onde foi realizada a pesquisa desde que ingressou no serviço público. Nesse período, a maior parte do tempo foi dedicado ao ensino de Língua Inglesa e Artes e, apenas nos últimos quatro anos, voltou-se ao ensino de Língua Portuguesa. Além dessas experiências de ensino, também atuou como instrutor de Português Instrumental no Curso de Formação de Soldados da Polícia Militar do Rio Grande do Norte nas cidades de Caicó e Currais Novos e, desde 2011, vinha trabalhando como tutor em cursos da Rede EaD Senasp, plataforma de ensino do Ministério da Justiça, onde com frequência exercia tutoria de Português Instrumental, Redação Técnica e, mais recentemente, cursos da área jurídica.

3.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Com relação aos instrumentos de pesquisa, estes equivalem a ferramentas que devem fazer parte da rotina do pesquisador. Assim, ao montar o seu plano de ação, o professor deve definir as atividades que irá realizar e principalmente o conjunto de instrumentos que irão possibilitar a geração das informações que vão constituir o corpus de sua pesquisa. Somente através da seleção correta desses instrumentos, será possível produzir informações que, no dizer de Gressler (2003, p. 146), devem ser "válidas e precisas", o que resultará em credibilidade e aceitação da pesquisa por parte da comunidade acadêmica. Esse mesmo autor postula que

> a elaboração de instrumentos é fundamental no processo de obtenção de informações" e deve levar em conta as seguintes questões: "a) Que informações serão necessárias para que se possa comprovar uma determinada hipótese, solucionar um problema ou alcançar um objetivo?"; e em razão disso, "b) Que instrumento é o mais adequado para que se possa obter tais informações? (GRESLLER, 2003, p. 146).

Essas diretrizes devem ser consideradas pelo pesquisador quando for escolher os instrumentos que serão utilizados em sua pesquisa, caso contrário, ele poderá gerar informações imprecisas ou inválidas, o que poderá comprometer o resultado final de seu trabalho.

Durante a nossa investigação, utilizamos vários instrumentos para gerar informações úteis, válidas e seguras para a nossa pesquisa, elegemos o questionário, anotações de campo, relatos dos colaboradores, roda de conversas para socialização das informações, fotos (alteradas com efeitos artísticos para proteger as identidades dos participantes), gravação de áudio, a sequência didática, vídeos dentre outros. A seguir, apresentamos as especificidades de alguns dos instrumentos que utilizamos em nosso trabalho.

Com base em Gresller (2003, p. 153), compreendemos que "o questionário é constituído de por uma série de perguntas, elaboradas com o objetivo de se levantar dados para uma pesquisa cujas respostas são formuladas por escrito pelo informante, sem o auxílio do investigador.".

A autora aponta como vantagem desse instrumento a sua versatilidade, pelo fato de privilegiar questões ligadas ao anonimato, de ser normalmente o instrumento mais rápido para a coleta de dados e de pouco custo financeiro. Além dessas, é citada a possibilidade de o questionário ser testado previamente, antes de ser aplicado, o que gera menos pressão sobre o colaborador, haja vista proporcionar tempo para que ele reflita sobre suas respostas. Também, aponta a ordem regular das questões que assegura certa uniformidade de resposta e com isso possibilita melhor condição de análise para o pesquisador.

Quanto ao tipo de pergunta, Gresller (2003, p. 154-155) nos diz que o questionário pode ser estruturado com questões fechadas, sendo que as respostas do pesquisado se limitam às alternativas oferecidas pelo pesquisador; e questões abertas, que dão mais liberdade e permitem respostas mais francas, visto que não sugerem qualquer elemento para resposta. Ele ainda afirma que o questionário pode ser produzido com os dois tipos de perguntas.

Em nosso caso, trabalhamos com questões abertas e fechadas, e, apesar das limitações relacionadas ao instrumento apontadas por Gresller (2003), não tivemos dificuldades com a aplicação do questionário, e, por isso, conseguimos produzir as informações necessárias ao prosseguimento da pesquisa.

Outro instrumento importante para o nosso trabalho foi a observação. Sobre esse recurso Gresller (2003, p. 169) ressalta que ele constitui "uma técnica de coleta de dados para obter informações que utiliza os sentidos para captar aspectos da realidade", mas que "não se resume apenas a um ver ou ouvir superficial, compreende a busca deliberada, levada a efeito com cautela e predeterminação.".

Nesse sentido, a figura do observador exerce papel relevante e deve estar atenta para realizar essa atividade da forma mais producente possível, pois é a partir de suas observações que poderá fazer registros que servirão de subsídios para sua pesquisa. Segundo afirmação de

Gresller (2003, p. 169), “um observador é um verdadeiro instrumento de mensuração [...] treinado para ver precisamente o que tem que ver e registrar o que foi identificado, assim como anotar suas próprias inferências e interpretações”.

Para que uma observação seja bem sucedida é preciso que se determine antes de seu início o que é importante observar e o que pode ser considerado irrelevante para a pesquisa. Essa se cumpre quando se constrói o projeto de pesquisa e se determina o seu objeto de estudo.

Um aspecto importante que deve ser bem observado pelo pesquisador diz respeito ao registro das informações produzidas durante a investigação. A esse respeito, Gresller (2003, p. 170) sugere que, a partir das observações realizadas, deve se fazer descrições com uso de definições precisas, de modo que os termos empregados tenham o mesmo significado para toda a comunidade científica.

Sobre a importância da observação para a ciência, Gresller (2003, p. 170) explica que “é dela que depende o valor de todos os outros processos. Sem a observação, o estudo da realidade e de suas leis seria reduzido a simples conjectura e adivinhação”.

Adotamos essa ideia e, por isso, utilizamos a observação durante toda a fase de investigação. Com o uso desse instrumento pudemos registrar, com elevado grau de segurança, a forma como os alunos produziam – produção inicial – o gênero seminário e como eles passaram a produzi-lo – produção final – após a intervenção. Nos dois casos a observação foi fundamental: no primeiro momento nos proporcionou a identificação das deficiências apresentadas pelos alunos, o que ajudou na formatação do plano de intervenção; no segundo, nos permitiu comparar as performances e mensurar o grau de progressão que eles tiveram com o trabalho que desenvolvemos com a turma. Também foi importante para verificar o grau de envolvimento dos alunos com as atividades propostas, e para saber em que medida essas atividades iam gradativamente provocando mudanças em seus comportamentos ao longo do desenvolvimento da SD. Portanto, podemos afirmar, com muita segurança, que a utilização da observação foi determinante para os resultados que alcançamos nesta pesquisa.

No que refere às vantagens, o uso da observação como instrumentos de pesquisa, conforme diz Gresller (2003), possibilita meios diretos para se estudar uma ampla variedade de fenômenos e permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais, além disso, exige menos do sujeito observado e permite o registro do fato simultâneo à sua ocorrência.

A observação que realizamos foi do tipo estruturada ou sistemática. Esse tipo de instrumento, segundo Gresller (2003, p. 172),

> destina-se a estudos de fatos ou casos definidos e limitados, a respeito dos quais o pesquisador conhece as características fundamentais, ficando, por isso, em condições de desenvolver um plano estruturado para elaboração de registro de observações, antes de começar a coleta de dados.

Também fizemos uso de rodas de conversas. Esse instrumento foi muito importante durante toda a intervenção. Por se constituir como um instrumento de pesquisa muito dinâmico, foi por meio dele que realizamos discussões, socializamos conhecimentos, estabelecemos objetivos, esclarecemos dúvidas e tomamos decisões sobre o que deveríamos fazer em cada um dos módulos da SD que desenvolvemos. Foi, principalmente, durante esses eventos que os alunos ficaram mais à vontade, que questões relevantes foram levantadas, que se produziram discussões mais ricas e que houve maior integração entre os membros do grupo de participantes desta pesquisa.

Como já foi dito, a escolha dos instrumentos adequados é fundamental para o pesquisador, pois permite a produção de dados seguros e relevantes e, consequentemente, contribui para o bom andamento da pesquisa. Nesse sentido, acreditamos que conseguimos alcançar resultados significativos, pois através das informações que conseguimos produzir com os instrumentos que utilizamos, pudemos confirmar nossa hipótese inicial e atingir os objetivos que traçamos quando idealizamos nosso projeto investigativo e interventivo.

Para modificar a situação que encontramos através da nossa observação – dificuldades dos alunos do 9º ano para realizar o gênero seminário em sala de aula – utilizamos a SD como estratégia de ensino, pelo fato de a considerarmos, assim como Gonçalves e Barros (2010), uma ferramenta didática essencial para o ensino da língua.

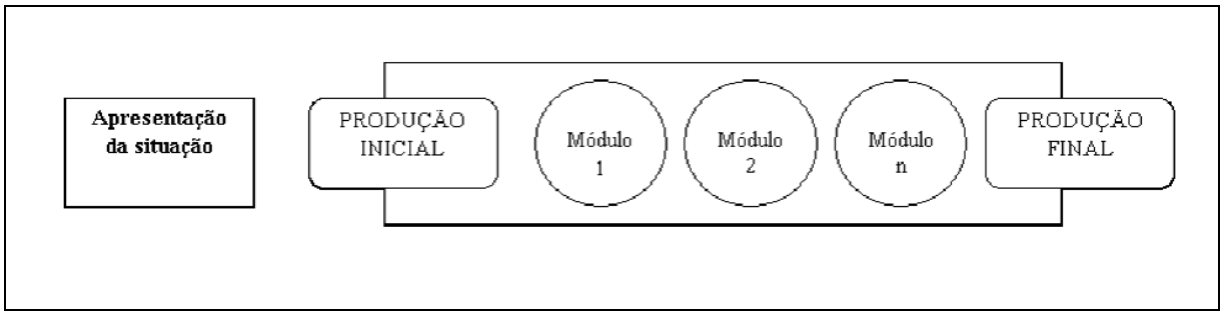
Como esclarecem Dolz, Novearraz e Schnewly (2011, p. 82), "uma ´sequência didática´ é um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.".

Em nosso trabalho, a partir dos problemas encontrados, estruturamos esse procedimento com a intenção de ensinar aos alunos a utilizarem o gênero oral seminário de forma adequada, ou seja, a partir do que é exigido para o planejamento e uso do gênero. Nessa perspectiva, acreditamos acompanhar a proposta procedimental desses autores, pois segundo eles, "uma sequência didática tem, precisamente a intenção de ajudar os alunos a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.". (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 83)

Esse modelo didático de ensino é bastante eficaz nos casos em que o gênero em estudo não é do domínio dos alunos ou que, em razão de seu grau de complexidade se percebe a necessidade de criar estratégias para fazer com que eles dominem determinados conhecimentos que possibilitarão o uso correto desse artefato social. Como explicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011p. 83), "a sequência didática serve, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.".

O modelo de estrutura de base de uma sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schnuewly (2011, p. 83) é composto das seguintes partes: apresentação da situação, produção inicial, desenvolvimento dos módulos de ensino e produção final, conforme podemos visualizar no esquema a seguir:

FIGURA 1: Esquema da sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

A apresentação da situação, primeira atividade da SD, conforme afirmam Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011, p. 84) "visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado 'verdadeiramente' na produção final. Ao mesmo tempo ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos".

Em nossa pesquisa, foi nesse momento que dissemos aos alunos que iríamos estudar a forma correta de realizar um seminário e onde encaminhamos as atividades que culminaram com a realização da produção inicial.

Esses autores (op. cit., p. 84) ainda afirmam que "a apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada". Nela duas dimensões principais podem ser distinguidas:

"a) Apresentar um problema de comunicação bem definido" (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 84). Essa dimensão, além de propor de maneira explícita um projeto

coletivo de produção de um gênero, expõe o problema a ser resolvido através da produção de um texto. Nesse momento, os alunos devem ficar sabendo qual será o gênero abordado; a quem se dirige a produção desse gênero; que forma assumirá sua produção; e quem participará dessa produção.

"b) Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos". (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 85) Durante a apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância dos conteúdos e saibam com quais vão trabalhar. É nessa fase que alunos recebem as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.

O passo seguinte do procedimento SD é a realização da primeira produção. Segundo esses autores, nesse momento "os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade" (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 86).

Mesmo com as limitações que possuem, Dolz, Noverraz e Schnewly (2011) lembram que nessa fase os alunos conseguem produzir uma versão aproximada do gênero que estão estudando. Os autores ainda afirmam que: "Esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, consequentemente, suas potencialidades". (2003, p. 86).

Esses autores afirmam que a produção inicial – que constitui um primeiro encontro com o gênero – não precisa ser, necessariamente, completa, pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), é nesse momento que se realiza uma avaliação formativa e onde ocorrem as primeiras aprendizagens sobre o gênero em estudo, pois o professor, através da observação das primeiras produções, avalia o desempenho e adapta os módulos de ensino com objetivo de conformá-los às carências e às capacidades dos alunos. Por sua vez, os alunos são incitados a produzirem o gênero em estudo de maneira mais ou menos sistematizada, o que lhes oferece uma oportunidade de experimentar um evento comunicativo supostamente ainda não dominado por eles. A experiência, além de fornecer informações preciosas ao professor, leva à conscientização dos alunos que passam a conhecer suas habilidades e limites para produzir o gênero objeto de estudo.

Após a primeira produção, o professor, de posse das informações que permitem que ele saiba das dificuldades que os alunos possuem, monta os módulos de ensino de forma a suprir as dificuldades que estes apresentaram inicialmente. Como dizem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 87), "nos módulos trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na

primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los". Nesse trabalho, o gênero é decomposto e seus aspectos são ensinados de maneira modular para facilitar a compreensão dos alunos.

Para realização dessa decomposição, dizem esses autores, três aspectos devem ser considerados: "1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos"? (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 88).

Além disso, o professor que trabalha com SD deve considerar, antes de construir os módulos de ensino, que "produzir textos escritos ou orais é um processo complexo, com vários níveis que funcionam simultaneamente, na mente de um indivíduo". Dolz, Noverraz e Schnewly (2011, p. 88). Inspirados pela psicologia da linguagem, esses autores distinguem quatro níveis principais na produção de texto:

> *Representação da situação de comunicação*. O aluno deve aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto (pais, colegas, a turma, quem quer que seja), da finalidade visada (convencer, divertir, informar), de sua própria posição como autor ou locutor (ele fala ou escreve como aluno ou representante dos jovens) e do gênero visado. *Elaboração dos conteúdos*. O aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdo. Essas técnicas diferem muito em função dos gêneros: técnicas de criatividade, busca sistemática de informações relacionadas ao ensino de outras matérias, discussões, debates e tomadas de notas, citando apenas os mais importantes. *Planejamento do texto*. O aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado; cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional. *Realização do texto*. O aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 89).

Outro aspecto característico dos módulos de uma SD é a variação, pois segundo os autores, "além da alternância, bem conhecida, de um trabalho com toda a turma, em grupos ou individual, o princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar os módulos de trabalho.". O que parece absolutamente correto, pois nenhuma turma é homogênea e, em razão disso, os alunos que a compõem vão, provavelmente, apresentar dificuldades distintas, que por sua vez exigem intervenções pontuais, ligadas aos níveis em que os problemas foram identificados. Mas se considerarmos, hipoteticamente, que toda a turma ou parte dela apresenta problemas semelhantes, ainda assim, teremos que diversificar o trabalho interventivo, mas nesse caso a variação deve estar relacionada aos tipos de atividades que são realizadas com o objetivo de solucionar um único problema ou vários problemas comuns a todos os alunos, pois, como bem sabemos, as

pessoas aprendem de formas diferentes, por isso temos que proporcionar experiências variadas de ensino dentro dos módulos para que os alunos tenham mais chance de aprender. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 89), afirmam que "em cada módulo é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso"

Para alcançar um nível de variação que favoreça a aprendizagem dos alunos, esses autores distinguem três grandes categorias de atividades e de exercícios:

> a) As atividades de observação e de análise de textos – Sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão. Essa atividade pode ser realizada a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes. b) As tarefas simplificadas de produção de texto. São exercício que, pelo próprio fato de imporem ao aluno limites bastante rígidos, permitem-lhe descartar certos problemas de linguagem que ele deve habitualmente gerenciar simultaneamente (conforme os diferentes níveis de produção). O aluno pode, então, concentrar-se num aspecto preciso da elabora de um texto. c) A elaboração de uma linguagem comum para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos de outrem. Esse trabalho é realizado ao longo de toda a sequência e, especialmente, no momento da elaboração dos critérios explícitos para a produção de um texto oral ou escrito. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2011, p. 89)

Por fim, o desenvolvimento dos módulos deve promover a capitalização de conhecimentos. Essa aquisição ocorre de forma gradual e se opera sempre que o professor traz novidades para a sala de aula. Conforme afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011. p. 89-90):

> [...] realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor, e mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. [...] Em geral esse vocabulário técnico e as regras elaboradas durante as sequências são registrados numa lista que reúne tudo que foi adquirido nos módulos. [...] cada sequência deve ser finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre os gêneros durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de lista de constatação, ou de lembrete ou de glossário.

Finalizados os módulos de ensino, nos quais o professor procura oferecer todos os conhecimentos necessários para subsidiar uma produção adequada do gênero objeto de ensino, passa-se à produção final, nessa fase os alunos devem demonstrar que superaram as dificuldades que tinham no início do processo, produzindo um texto o mais próximo possível do ideal. Conforme asseveram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 90), "a sequência é

finalizada com uma produção final que dá aos alunos a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos".

Durante a produção final, é no polo do aluno que o documento de síntese ganha sua maior importância, uma vez que:

> - indica-lhe os objetivos a serem atingidos, e dá-lhe um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta a fazer?);
> - serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita;
> - permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado.
> (DOZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2011, p. 90).

Conforme sustentam esses autores, a produção final possibilita a realização de uma avaliação de tipo somativa, onde é utilizada uma lista de constatações onde o aluno deve encontrar, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critério de avaliação. Essa grade além de permitir referir-se a normas explícitas e a utilização de um vocabulário conhecido pelas duas partes, o que favorece a compreensão e aprendizagem do gênero, contribui para que o professor direcione sua intervenção em pontos essenciais, supostamente aprendidos pelos alunos ao longo da SD. Essa lista, além de permitir a observação das aprendizagens concretizadas, possibilita planejar a continuação do trabalho pensando em uma possível retomada de pontos mal assimilados pelos alunos.

Em se tratando de uma pesquisa ação, a nossa intervenção pedagógica foi implementada por meio de SD, com base no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) para o ensino da exposição oral (seminário), e foi distribuída em módulos, os quais contemplam: apresentação da situação; preparação da produção inicial; produção inicial; oficina 1- distribuição de temas, indicação de fontes de pesquisa, seleção e resumo de informações; oficina 2 - escuta dirigida – identificação das fases internas de uma exposição oral; oficina 3 - identificação dos mecanismos de linguagem utilizados em uma exposição oral; oficina 4 - o uso de suportes/recursos auxiliares e as atitudes do expositor especialista; oficina 5 - o slide como suporte – Conhecendo o *PowerPoint*; oficina 6 - estruturação da exposição final; oficina 7 - produção de fichas; Oficina 8 - expressão e linguagem corporal; e produção final que, por sua vez, compreendem os objetivos, procedimentos e avaliação atinentes a cada módulo, conforme especificamos no quadro a seguir.

Quadro 01: Módulos da SD.

Apresentação da situação – 01h40min.
Objetivos: Despertar o interesse dos alunos pelo objeto de ensino; escolher os temas da produção inicial; produzir informações que revelem, preliminarmente, o nível de conhecimento dos alunos sobre esse gênero; discutir questões que levem o aluno a compreender o contexto de uso e a identificar os aspectos gerais do gênero objeto de estudo.
Procedimentos: Explanação da proposta de ensino do gênero seminário; escolha dos temas dos seminários da produção inicial; aplicação de questionários sobre o gênero estudado; exibição de um vídeo contendo uma exposição oral; discussão e avaliação coletiva das respostas oferecidas pelos alunos.
Avaliação: A avaliação será realizada com base nas respostas oferecidas pelos alunos ao responderem os questionários e também por meio das declarações que eles derem no momento das discussões, onde serão observados seus conhecimentos prévios sobre o gênero seminário.
Preparação das produções iniciais – 02h30min.
Objetivos: Dividir os grupos, distribuir o material que trata dos temas das primeiras produções; preparar a primeira produção.
Procedimentos: Divisão dos grupos; distribuição da documentação sobre os temas dos seminários; organização do seminário.
Avaliação: A avaliação vai considerar a capacidade de articulação dos membros dos grupos para realizar a tarefa proposta.
Produções iniciais – 01h40min.
Objetivos: Conhecer as habilidades e as deficiências dos alunos ao produzirem o gênero seminário em sala de aula; definir os aspectos que serão objetos de ensino e aprendizagem; construir, coletivamente, uma representação do gênero seminário.
Procedimentos: Realização das apresentações; avaliação coletiva das apresentações; construção de um quadro onde constem os pontos fortes e os pontos problemáticos ligados a elaboração e apresentação dos seminários.
Avaliação: A avaliação levará em conta as habilidades e as deficiências que os alunos demonstraram ao produzirem o gênero objeto de estudo.
Oficina 1: Distribuição de temas, indicação de fontes de pesquisa, seleção e resumo de informações – 02h30 min.
Objetivos: Distribuir os temas para os alunos organizarem a produção; pesquisar

documentação; selecionar e resumir informações para estruturar as apresentações finais dos seminários.
Procedimentos: Distribuição dos temas que serão apresentados na produção final; indicação das fontes de pesquisa; seleção das informações; registro das informações selecionadas; avaliação coletiva da atividade desenvolvida.
Avaliação: A avaliação tomará como base a capacidade dos alunos de se mobilizarem para selecionar, resumir e registrar as informações encontradas nas fontes indicadas.
Oficina 2: Escuta dirigida – Identificação das fases internas de uma exposição oral – 01h40min.
Objetivos: Identificar as fases internas de uma exposição oral através do áudio de uma apresentação.
Procedimentos: Preparação da escuta de uma exposição oral pela elaboração de um guia de escuta; escuta guiada pelo guia de escuta; identificação e anotação das fases internas da exposição oral; discussão sobre os resultados da atividade; análise das fases internas de uma exposição oral.
Avaliação: A avaliação irá considerar a capacidade dos alunos para identificarem as fases internas de uma exposição oral a partir da escuta do áudio da apresentação.
Oficina 3: Identificação dos mecanismos de linguagem utilizados em uma exposição oral – 01h40min.
Objetivos: Reconhecer e anotar os mecanismos de linguagem utilizados pelo expositor para introduzir e articular as diferentes partes de uma exposição oral; elaborar uma lista de mecanismos.
Procedimentos: Preparação da escuta de um seminário pela elaboração de um guia de escuta; identificação dos mecanismos de linguagem utilizados para introduzir e articular as fases internas da exposição oral e marcar as mudanças de tema; elaboração de uma lista de mecanismos linguísticos.
Avaliação: A avaliação irá considerar a capacidade dos alunos para identificarem os mecanismos linguísticos utilizados pela expositora que realizou a apresentação, bem como a capacidade que eles demonstrarem para utilizar seus próprios mecanismos linguísticos.
Oficina 4: O uso de suportes/recursos auxiliares e as atitudes do expositor especialista – 01h40min.
Objetivos: Discutir os suportes/recursos que podem ser utilizados em uma exposição oral; conhecer as atitudes que podem ser adotadas pelo expositor para facilitar a socialização e

compreensão dos conteúdos.
Procedimentos: Exibição de um vídeo de uma expositora especialista; observação e anotação dos suportes/recursos auxiliares e das atitudes utilizadas pela expositora.
Avaliação: A avaliação levará em conta a capacidade dos alunos para reconhecerem, na exposição que eles assistirem, os suportes/recursos auxiliares e as atitudes utilizadas pela expositora.
Oficina 5: O slide como suporte – Conhecendo o PowerPoint – 01h40min.
Objetivos: Conhecer o *PowerPoint*; construir uma apresentação em slides a partir desse aplicativo.
Procedimentos: Apresentação do programa PowerPoint; discussão sobre suas propriedades; produção de slides a partir das orientações recebidas; discussão sobre os resultados alcançados.
Avaliação: A avaliação irá considerar a capacidade dos alunos para utilizarem o programa *PowerPoint* e produzir slides de boa qualidade técnica.
Oficina 6: Estruturação da exposição final – 01h40min.
Objetivos: Estruturar a exposição final em slides a partir das pesquisas realizadas sobre os temas das exposições.
Procedimentos: Disposição dos grupos; esclarecimentos sobre objetivos da atividade; acompanhamento da atividade; discussão sobre os resultados alcançados.
Avaliação: A avaliação levará em conta a capacidade dos alunos para produzirem *slides* de boa qualidade técnica, utilizando os conteúdos pesquisados na primeira oficina, e também se slides produzidos contemplam todas as fases internas da exposição oral.
Oficina 7: Produção de fichas – 01h40min.
Objetivos: Produzir as fichas que serão utilizadas pelos alunos durante as apresentações finais**.**
Procedimentos: Entrega de fichas em branco aos alunos; esclarecimentos sobre os objetivos da atividade; produção e revisão de fichas, discussão sobre o uso adequado das fichas.
Avaliação: A avaliação levará em conta a capacidade dos alunos para produzirem fichas que dariam suporte a suas apresentações e as participações nas discussões.
Oficina 8: Expressão e linguagem corporal – 01h40min.
Objetivos: Reconhecer a expressão e a linguagem corporal como fator de construção de sentido em exposições orais.
Procedimentos: Esclarecimentos sobre os objetivos da atividade; explicação sobre o papel

da expressão e linguagem corporal; realização de apresentações pessoais, discussão sobre os resultados da atividade.
Avaliação: A avaliação levará em conta a capacidade dos alunos para utilizarem a expressão e a linguagem corporal nas apresentações que realizarem na atividade.
Produção final – 01h40min.
Objetivos: Apresentar os seminários dos grupos; avaliar coletivamente os seminários apresentados; avaliar as aprendizagens dos alunos.
Procedimentos: Apresentação dos seminários, avaliação das apresentações; avaliação das aprendizagens dos alunos.
Avaliação: A avaliação será baseada no resultado das apresentações realizadas pelos alunos, as quais revelarão os conhecimentos adquiridos ao longo do desenvolvimento da SD.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após desenvolvermos essas oficinas, procedemos à análise e a interpretação dos dados que conseguimos gerar. Essa análise é detalhada no próximo capítulo, no qual também faremos uma síntese.

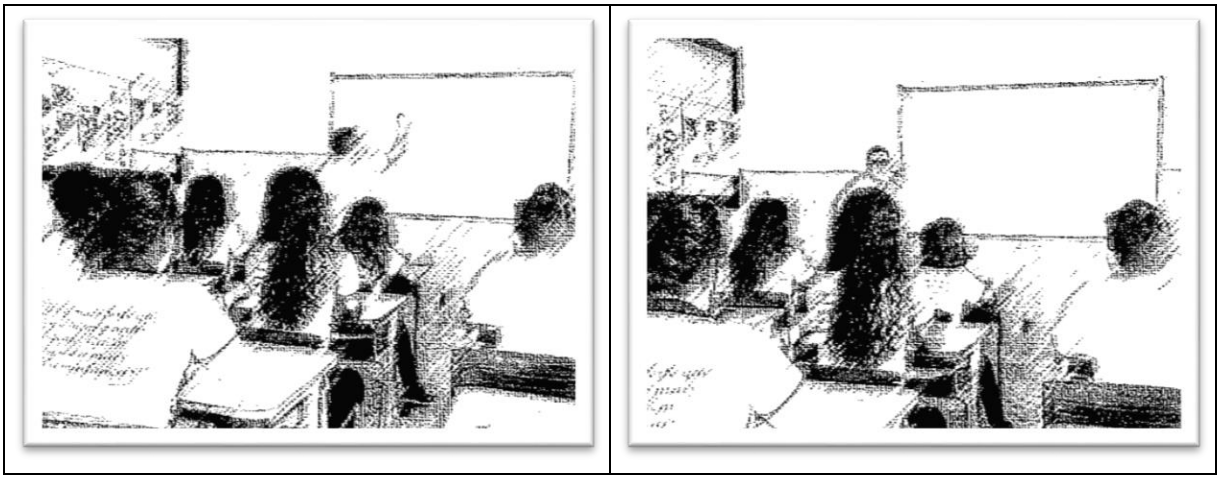
4 ANÁLISES

Neste capítulo, fazemos um relato da intervenção e analisamos os dados obtidos por meio do desenvolvimento da SD, conforme descrito na metodologia deste trabalho. O exame foi baseado em questionários; vídeos contendo exposições dos alunos; transcrições das exposições dos alunos; notas de campo do pesquisador, confeccionadas durante as apresentações e as realizações de atividades da SD; slides produzidos pelos alunos; rodas de conversas realizadas após as atividades e depoimentos de professores, coordenadores e alunos.

4.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Conforme consta no cronograma da SD, a primeira atividade que desenvolvemos foi a apresentação da situação de comunicação. Nessa fase, informamos aos alunos que havíamos escolhido a turma deles para realizar uma pesquisa voltada ao ensino do gênero oral seminário e lhes perguntamos se eles teriam interesse em participar do trabalho que iríamos desenvolver. Eles aceitaram a proposta, ficaram curiosos e quiseram saber, dentre outras coisas, como seria a pesquisa; porque haviam sido escolhidos para participar da pesquisa; e o que eles teriam que fazer. Conforme registro no caderno de notas de observação de campo datado de 21 de março de 2017.

Foto 5 e 6: Apresentação da situação.



Fonte: Acervo do autor.

Passado o momento de euforia, informamos a eles que iríamos desenvolver atividades em que eles iriam estudar e apreender a produzir um seminário; delineamos, de forma geral, o gênero objeto de estudo e esclarecemos que a realização de uma pesquisa exige compromisso de todas as partes envolvidas no processo de investigação e que, por isso, teríamos de ser muito responsáveis no que diz respeito ao cumprimento das atividades. Além disso, adiantamos algumas informações sobre como seria desenvolvida a sequência de estudos que se encerraria com a apresentação de seminários realizados por todos os alunos da turma.

Após receberem esta última informação, alguns ficaram um pouco assustados com a ideia, disseram que não sabiam apresentar um seminário, que tinham vergonha de falar em público e em seguida, quiseram saber para quem iriam apresentar os seminários. Muitas foram as opiniões: alguns mais desafiadores sugeriram que os seminários fossem apresentados em outras escolas; parte deles queriam que as apresentações fossem realizadas somente nas turmas da escola que eles estudavam, e outros, que fossem apresentados apenas na sala de aula da turma pesquisada. Procuramos encorajá-los, dizendo que os módulos de estudo eram voltados exatamente à superação das dificuldades que eles possuíam, que ao final das atividades preliminares todos iriam saber bem mais sobre seminário do que sabiam naquele momento e que, por isso, não teriam problemas para realizar as apresentações. Dissemos, também, que após o encerramento dos módulos de estudo, os alunos decidiriam se, além de sua própria turma, apresentariam os seminários para outras pessoas. Depois dessa conversa, a turma se acalmou e pudemos retornar às atividades.

. Aplicação do questionário 1

A primeira atividade diagnóstica da SD, ocorrida após o momento de sensibilização, quando apresentamos nosso objeto de estudo e outras informações pertinentes, foi realizada através da aplicação de um questionário, pois tínhamos a intenção de registrar, inicialmente, os conhecimentos que os alunos possuíam a respeito do gênero seminário. Para isso, estruturamos esse instrumento de geração de dados com as seguintes questões:

Primeira questão: Como você definiria um seminário?

Quanto à definição de seminário, solicitada na primeira questão, 25% dos alunos o relacionaram ao estudo e ao debate de conteúdos, outros 25% o associaram a pesquisa e a apresentação de um assunto, 45% o definiram como uma apresentação ou exposição de algum conteúdo, e apenas 5% apresentaram uma definição, a nosso ver, equivocada do termo. Com exceção deste último grupo, que definiu "seminário" como um "senário", os demais participantes conseguiram indicar pelo menos um aspecto inerente a sua real definição, como uma técnica de estudo que inclui pesquisa, discussão e debate de conteúdo, de acordo com a perspectiva de Marconi e Lakatos (2010).

Tabela 1: Resumo das respostas da primeira questão – Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário – Q. 1.

Questão	Resposta	Nº de ocorrências	%
01. Como você definiria um seminário?	Definiram como um debate de conteúdos.	05	25
	Definiram como pesquisa e apresentação conteúdo.	05	25
	Definiram como apresentação/exposição de conteúdos.	09	45
	Resposta incoerente.	01	05
Totais		**20**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segunda questão: Em sua opinião, quais das atividades abaixo devem ser realizadas para a preparação de um seminário?

Na segunda questão, tínhamos a expectativa de que todas as alternativas fossem marcadas, mas 35% dos alunos marcaram apenas uma das alternativas, e 65% marcaram duas. Nenhum aluno marcou as três opções, o que, de modo geral, corresponderia ao ciclo lógico de atividades que envolvem a preparação de um seminário. Todavia, o resultado foi coerente com as respostas oferecidas na primeira questão, já que ao definir o termo nenhum dos alunos

apontou todas as ações envolvidas na técnica de transmissão de conteúdo que compreende o seminário, ou seja: pesquisar, discutir e debater.

Tabela 2: Resumo das respostas da segunda questão – Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário – Q. 1.

Questão	Resposta	Nº de ocorrências	%
02. Em sua opinião, quais das atividades abaixo devem ser realizadas para a preparação de um seminário? 1. Pesquisar fontes de informação; 2. Selecionar informações; 3. Elabora um esquema para sustentar a apresentação.	Marcou uma alternativa.	07	35
	Marcou duas alternativas.	13	65
	Não marcou nenhuma alternativa.	00	00
Totais		**20**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Terceira questão: Quanto ao expositor, qual a posição dele em relação à plateia?

Na terceira questão, tentamos verificar se os alunos tinham consciência de suas responsabilidades enquanto expositores de conteúdo em uma apresentação de seminário. Observamos que 35% deles disseram que o expositor deveria saber mais que a plateia, e 65% afirmaram que o expositor deveria saber tanto quanto a plateia. Assim, pudemos inferir que, de um modo geral, a turma ainda não tem consciência de que um seminário é precedido de uma cuidadosa preparação que, como dissemos anteriormente, envolve a pesquisa, a discussão e o debate. Esse problema encontra resposta na falta de conhecimento deles sobrea as competências necessárias à produção de um seminário que, como sabemos, exige, necessariamente, a construção da noção de especialista por parte do aluno expositor. Ao longo da SD, procuramos oferecer condições para que eles desenvolvessem essa noção e pudessem realizar o seminário de forma mais segura. Para uma melhor visualização apresentamos o resultado na tabela1.

Tabela 3: Resumo das respostas da terceira questão – Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário – Q. 1.

Questão	Resposta	Nº de ocorrências	%
03. Quanto ao expositor, qual a posição dele em relação à plateia?	Deve saber mais que ela.	07	35
	Deve saber tanto quanto ela.	13	65
	Deve saber menos que ela.	00	00
Totais		**20**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quarta questão: Você acha que o expositor deve se preocupar com o planejamento e preparação do conteúdo antes de apresentar um seminário?

Com a quarta questão, pudemos constatar que 100% dos alunos acham importante o planejamento e a preparação antes da apresentação de um seminário, o que nos diz que eles, supostamente, sabem que produzir esse gênero exige dedicação e reponsabilidade, embora ainda não saibam como proceder em razão de não terem recebido as orientações necessárias para alcançar esse fim.

Tabela 4: Resumo das respostas da quarta questão – Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário – Q. 1.

Questão	Resposta	Nº de ocorrências	%
04. Você acha que o expositor deve se preocupar com o planejamento e preparação do conteúdo antes de apresentar um seminário?	Sim.	20	100
	Não.	00	00
Totais		**20**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quinta questão: Você acha que o expositor deve considerar o tipo de plateia que vai assistir sua apresentação antes de preparar um seminário?

Ao responder a quinta questão, apenas 35% dos alunos afirmaram que é importante considerar o tipo de plateia a quem nos dirigimos antes de preparar um seminário, enquanto 65% disseram que não seria importante fazer essa consideração. Esse resultado é, de certa forma, contraditório, pois eles disseram que é importante planejar e preparar o conteúdo antes

de apresentar um seminário, talvez a maioria não tenha considerado que um seminário é apresentado para outras pessoas, e o que fazemos é em função delas. Essa noção precisa ser trabalhada na turma.

Tabela 5: Resumo das respostas da quinta questão – Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário – Q. 1.

Questão	Resposta	Nº de ocorrências	%
05. Você acha que o expositor deve considerar o tipo de plateia que vai assistir sua apresentação antes de preparar um seminário?	Sim.	07	35
	Não.	13	65
Totais		**20**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sexta questão: Você acha que os aspectos ligados a oralidades são importantes para uma boa apresentação de um seminário?

Na sexta questão, 95% dos alunos afirmaram que os aspectos ligados à oralidade são importantes para a boa apresentação de um seminário, e apenas 5% disseram o contrário. Aqui, podemos observar que a grande maioria da turma revelou certa consciência sobre a importância desses aspectos para a situação linguística que caracteriza o gênero seminário. Precisamos verificar, nas produções iniciais, se eles irão valorizar esse aspecto na hora das apresentações.

Tabela 6: Resumo das respostas da sexta questão – Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário – Q. 1.

Questão	Resposta	Nº de ocorrências	%
06. Você acha que os aspectos ligados a oralidades são importantes para uma boa apresentação de um seminário?	Sim.	19	95
	Não.	01	05
Totais		**20**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sétima questão: Você considera necessário estudar sobre o que é seminário antes de realizar uma apresentação deste tipo?

Na sétima questão, 100% dos alunos disseram que é importante estudar sobre o seminário antes de realizar uma exposição oral desse tipo. Esperamos que essa convicção se reverta em interesse na hora de realizar as atividades voltadas ao ensino e aprendizagem desse gênero textual.

Tabela 7: Resumo das respostas da sétima questão – Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário – Q. 1.

Questão	Resposta	Nº de ocorrências	%
07. Você considera necessário estudar sobre o que é seminário antes de realizar uma apresentação deste tipo?	Sim.	20	100
	Não.	00	00
		20	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Oitava questão: Você já apresentou um seminário?

Na oitava questão, 100% dos alunos afirmaram que nunca realizaram a apresentação de um seminário. Esse resultado é considerado contraditório, uma vez que antes de iniciar esta pesquisa foi observado que eles já haviam realizado seminários, embora não o fizessem de maneira adequada. A contradição das respostas se deve ao fato de os alunos terem aprendido a denominar esse gênero de "apresentação de trabalho". Isso pode ser comprovado através das respostas dadas à questão seguinte.

Tabela 8: Resumo das respostas da oitava questão – Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário – Q. 1.

Questão	Resposta	Nº de ocorrências	%
08. Você já apresentou um seminário?	Sim.	00	00
	Não	20	100
		20	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nona e décima questão: Você já apresentou algum trabalho em sala de aula? Você já foi ensinado a produzir um seminário?

Na nona questão, apenas 25% dos alunos afirmaram que nunca apresentaram um trabalho em sala de aula, enquanto 75% disseram que já haviam realizado essa atividade. Esse resultado é a constatação de que eles, naquele momento, ainda não tinham uma representação definida do que realmente é um seminário, problema que acreditamos decorrer do fato de nunca terem recebido orientação sistematizada para produzirem esse gênero discursivo. Essa suposição foi confirmada na sequência, através das respostas da décima questão, onde 100% dos alunos disseram que nunca foram ensinados a produzir um seminário.

Tabela 9: Resumo das respostas da nona questão – Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário – Q. 1.

Questão	Resposta	Nº de ocorrências	%
09. Você já apresentou algum trabalho em sala de aula?	Sim.	15	75
	Não.	05	25
		20	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 10: Resumo das respostas da décima questão – Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário – Q. 1.

Questão	Resposta	Nº de ocorrências	%
10. Você já foi ensinado a produzir um seminário?	Sim.	00	00
	Não.	20	100
		20	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

De posse dos resultados, observamos que as respostas oferecidas pelos alunos nesse questionário nos fizeram pelos menos três revelações importantes:

- A primeira delas é que eles já haviam produzido o gênero seminário em sala de aula, mesmo sem saber que o faziam;
- A segunda é que eles ainda não sabiam como produzir um seminário adequadamente;

- E a terceira é que, para eles, esse gênero textual nunca foi objeto de ensino e aprendizagem nas séries anteriores, o que pode explicar os motivos das dificuldades que eles possuíam para realizá-lo.

. Exposição oral de um especialista

No segundo momento da fase diagnóstica, após fazermos uma breve explanação sobre as características gerais do gênero seminário, exibimos um vídeo de uma aula sobre Leitura e Produção Textual, onde objetivávamos que os alunos pudessem, durante a exibição, identificar e anotar as estratégias e os recursos, linguísticos e não linguísticos utilizados pela professora expositora, considerados importantes para o bom resultado da apresentação. Para isso, antes de assistirem ao vídeo, eles receberam a seguinte orientação:

> Assistam ao vídeo sobre Produção Textual, identifiquem e anotem, abaixo, as estratégias e os recursos linguísticos e não linguísticos que a professora utilizou e que, em sua opinião, contribuíram para o entendimento do conteúdo compartilhado e que, por isso, poderiam ser utilizadas na realização de um seminário em sala de aula.

Nessa etapa, ficamos surpresos com as respostas apresentadas pelos alunos, pois nenhum deles fez menção a qualquer estratégia ou recurso linguístico ou não linguístico que pudesse ter contribuído para a boa exposição da professora. Os alunos se limitaram, tão somente, a citar trechos do conteúdo veiculado da apresentação que, por alguma razão, acharam importantes, talvez pelo valor informativo que possuíam. Vejamos algumas das respostas oferecidas pelos grupos:

- **Grupo 1**: “O mais importante é saber se adequar a situação”; “para que haja comunicação necessita-se que o outro compreenda”; “é necessário que a comunicação seja clara e objetiva”.
- **Grupo 2**: “Comunicar é transmitir uma informação, ter clareza ao falar”; “o objetivo da comunicação é influenciar os outros”; “concordância é a correspondência de flexão”.

- **Grupo 3**: “Na modalidade escrita, há maior preocupação com as regras da língua (linguagem padrão)”; “o importante ao usar a língua portuguesa é adequar-se a situação”; “a língua é um instrumento de comunicação”.
- **Grupo 4**: “Na modalidade falada, não há muita preocupação dos falantes”; “Na modalidade escrita, há maior preocupação”; “a comunicação pode ser sua maior arma”.
- **Grupo 5**: “Comunicar é transmitir uma informação quando interagimos com outras pessoas”; “Observa as palavras, plural e singular”; “os objetivos da comunicação é influenciar os outros, se expressar bem”.

Conforme podemos perceber, a atenção deles voltou-se, exclusivamente, para o conteúdo do texto, e não para a forma como esse conteúdo foi transmitido, o que implicaria perceber, por exemplo, as características linguísticas, o uso de recursos materiais que favoreceram a apresentação e a própria forma como o texto foi estruturado. Esse fato poderia ser irrelevante se o enunciado da atividade não tivesse sido dirigido para a identificação dos elementos que contribuíram para a boa apresentação da exposição da professora. O resultado nos fez pensar sobre o que poderia ter ocorrido para que todos os grupos tivessem se afastado do tipo de resposta que se esperava com a realização da atividade.

Conjecturamos que o problema estivesse ligado ao próprio objeto de estudo abordado neste trabalho, pois como afirmamos anteriormente, a falta de um ensino sistematizado voltado à aprendizagem dos gêneros orais tem impedido os alunos de obterem proficiência nessa modalidade linguística e também dificultado a compreensão deles sobre os processos e recurso envolvidos na produção desse gênero discursivo. Como sabemos, a produção de um gênero oral, como o seminário, exige muito mais que o simples conhecimento do conteúdo que se compartilha por meio dele. Não é demais lembrarmos que aqui falamos dos gêneros orais formais ou relativamente formais, pois é especificamente esse grupo de gêneros da oralidade que, em razão das peculiaridades que envolvem seus usos, necessitam ser ensinados aos alunos na escola.

Após a análise das respostas, realizamos uma discussão com o grande grupo para expor aos alunos o que esperávamos que eles tivessem observado. Reexibimos alguns trechos do vídeo e apontamos um a um os recursos linguísticos e não linguísticos que a professora utilizou na exposição. Também chamamos a atenção para qualidade da elocução, para a postura apresentada pela professora e para as fases que integram a apresentação de um seminário.

Imagem 7 e 8: Explicação sobre a utilização de recursos auxiliares em uma exposição oral.

Fonte: Acervo do autor.

Feitos os esclarecimentos necessários, todos concordaram que os recursos utilizados pela professora e a divisão da apresentação em seções foram importantes para o sucesso da exposição. A partir desse momento, pudemos perceber, com base nas declarações obtidas na discussão, que a compreensão deles sobre os aspectos que envolvem a realização de um seminário foi ligeiramente ampliada.

Para a preparação da produção inicial apresentamos como sugestão os seguintes temas: gravidez e adolescência, o efeito das drogas na vida das pessoas, a exposição pessoal nas redes sociais, a liberação do uso da maconha e as consequências da corrupção na vida das pessoas, os quais seriam sorteados entre os grupos. Os temas propostos foram bem aceitos, porém, uma aluna sugeriu a atividade fosse desenvolvida com base na disciplina de Ciências, pois eles teriam prova na semana seguinte e estavam sem tempo para revisar o conteúdo. Os demais alunos concordaram com a proposta da colega e, acatando a sugestão da turma, acertamos que iríamos procurar o professor de Ciências para que ele indicasse os temas dos primeiros seminários. Então, encerramos as atividades do dia e dissemos que no próximo encontro distribuiríamos os temas para a preparação das produções iniciais. Para concluir as atividades do dia, foi necessário solicitar mais 45 minutos de aula à coordenação da escola.

4.2 PREPARAÇÃO DA PRODUÇÃO INICIAL

Nessa atividade, viabilizamos a formação dos grupos e, já de posse do material fornecido pelo professor de Ciências, distribuímos os temas das exposições, as quais deveriam ser desenvolvidos com base em questionamentos. Assim, cada grupo recebeu duas questões,

previamente elaboradas, sobre assuntos que a turma vinha regularmente estudando para realizar uma avaliação na semana seguinte. Com base nesses questionamentos, os alunos foram orientados a elaborar uma exposição que deveria ser apresentada por um dos componentes do grupo escolhido por eles mesmos. Tendo em vista que eles já haviam estudado o conteúdo e que, por isso, o foco maior deveria recair sobre os aspectos formais que envolvem a socialização do conteúdo do seminário, foi dado a eles o tempo de duas horas para prepararem as apresentações fazendo uso de qualquer recurso que eles pudessem dispor. (cartazes, *slides*, quadro branco, etc.). Além disso, ficou combinado que o tempo de apresentação seria de no máximo 10 minutos para cada um dos grupos.

Após o momento da escolha dos componentes que iriam apresentar os seminários, pudemos perceber que alguns alunos se dispersaram, não deram a devida importância à atividade de organização do conteúdo que seria apresentado, deixando o trabalho, às vezes, nas mãos do componente escolhido para realizar a exposição do grupo e de outro aluno que o auxiliava. Observamos tudo sem interferir na forma como eles conduziam a atividade, apenas respondemos as perguntas que eles eventualmente faziam, deixamos para fazer os devidos comentários após a produção inicial.

4.3 PRODUÇÃO INICIAL

Essa atividade, que encerraria a fase diagnóstica, apesar de simplificada, cumpriu sua finalidade, pois nos ofereceu a oportunidade de observar e de constatar quais eram as dificuldades que os grupos apresentavam na hora de realizar uma exposição oral em um seminário, conforme podemos verificar através das transcrições que exibiremos mais adiante. Porém, antes de passar às transcrições, esclarecemos que a turma de 20 alunos foi dividida em cinco grupos de quatro componentes, e que optamos por analisar, aleatoriamente, amostras de apresentações de apenas dois dos grupos que realizaram as exposições orais, que, doravante, chamaremos de: G. 1, G. 2, G. 3, G. 4 e G. 5; os quatro expositores de cada um dos grupos serão referidos como E. 1, E. 2, E. 3 e E.4; os textos produzidos pelos alunos serão denominados T. 1, T. 2, T. 3 e T. 4; os questionários respondidos, Q. 1, Q. 2, Q. 3, Q. 4, Q. 5 e Q. 6; e as produções iniciais e finais, PI e PF, respectivamente. Ressaltamos ainda que os mesmos grupos escolhidos nessa fase terão seus trabalhos analisados na fase das produções finais, para que possamos constatar se haverá ou não evolução na realização dessa prática linguística após as ações didáticas que desenvolveremos em sala de aula.

Utilizamos a técnica de transcrição multimodal, com base na convenção adotada por Castilho (1998), acrescida de alguns sinais convencionais da escrita, já que, além da representação dos elementos da materialidade fônica, a análise de um seminário comporta a observação de elementos não verbais (gestos, olhares, postura, tom de voz etc.), tendo em vista que eles colaboram com a comunicação que se estabelece durante a exposição. Para analisar as produções dos grupos, utilizamos como parâmetros as dimensões ensináveis do gênero seminário descritas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), tema este já abordado no capítulo anterior. Para esses autores, as dimensões se referem: a) ao plano da situação de comunicação; b) ao plano das fases da organização interna de um seminário e; c) ao plano das características linguísticas.

. Transcrições da produção inicial - PI

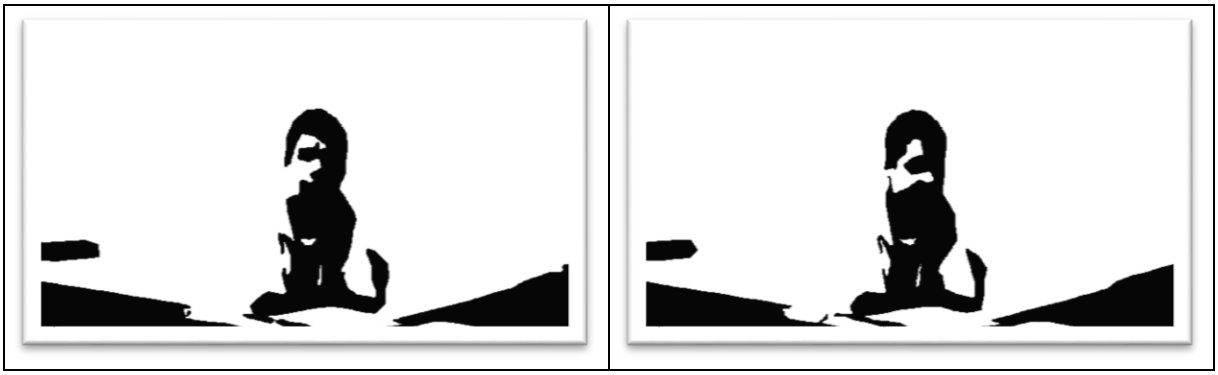
Após aplicar o critério de escolha dos grupos que teriam as produções analisadas, foram selecionados os textos do G. 1 e do G. 4. Esses dois textos foram transcritos e serão apresentados a seguir para facilitar a visualização das marcas textuais reveladoras dos aspectos do seminário, e na sequência será realizada a análise desses aspectos e exibidos quadros referentes a cada uma das dimensões ensináveis desse gênero.

Texto do G. 1 – PI.

em nome do grupo constituído por E. 1... que sou eu ((gira o rosto para os demais componentes do grupo))... E. 2, E. 3 e E. 4... eu fiquei responsável pelas resoluções das questões três e quatro da atividade de ciências... é:: a primeira questão ((balançou a cabeça lateralmente e sorriu ao falar))... que na realidade é a primeira que eu vou apresentar... tá perguntando o seguinte... o que tem mais massa... um quilo de ferro ou um quilo farinha... por quê? a gente sabe que a massa... ela também pode ser considerada o peso... então... a gente pode dizer que ambos tem a mesma massa... porque são constituídos por um kg... é:: tanto o ferro quanto a farinha... é:: ao contrário do volume... e:: já na questão quatro... tá perguntando qual das substâncias tem mais volume... cinco quilos de casca de coco ou cinco quilos de chumbo? Bom... é:: pra ser necessário... pra se conseguir cinco quilos de casca de coco é necessário muito mais do que cinco quilos de chumbo... pois a densidade... é muito maior... então com o mesmo volume o chumbo é com/ é possível conseguir uma massa... é possível conseguir um peso bem maior. então... ambos... apesar de terem o mesmo... a

mesma massa... ou seja... o mesmo peso... a casca de coco acaba tendo maior volume... porque é necessário bem mais quantidade para conseguir a mesma massa ou o mesmo volume... como preferir chamar... é:: desde já... muito obrigado! eu fico lisonjeado por ter sido escolhido pra apresentar a apresentação do grupo... e:: obrigado! ((sorriu)).

Imagem 9 e 10: Expositor do G. 1 – PI



Fonte: Acervo do autor.

a) Plano da situação de comunicação

Antes de iniciar a análise desse plano, é bom lembrar que o papel do expositor-especialista, conforme afirmam Dolz *et al* (2011, p. 186), "é o 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". Sendo assim, que atitudes precisam ser adotadas pelo expositor para que esse objetivo seja alcançado?

De acordo com esses autores, no plano da situação de comunicação o expositor deve adotar as seguintes atitudes para que o compartilhamento de conhecimento ocorra de forma eficaz: **1.** Avaliar a novidade e a dificuldade daquilo que está transmitindo e na medida do necessário, dizer de outra maneira, reformular, definir; **2.** Fazer perguntas a fim de estimular a atenção dos ouvintes e verificar se a finalidade de sua intervenção está sendo atingida; **3.** Garantir uma elocução clara e distinta, explicitar aspectos metadiscursivos da exposição (plano, mudanças de tema, de partes etc.). A adoção dessas atitudes, segundo eles, pressupõe a construção de uma problemática em que o expositor leva em conta o que os ouvintes sabem e suas expectativas em relação ao tema abordado.

Quadro 02: Aspectos relativos ao plano da situação de comunicação encontrados no texto do G.1 – PI.

1. Avaliar a novidade e a dificuldade daquilo que está transmitindo e na medida do necessário, dizer de outra maneira, reformular, definir.	
Marcas textuais	"[...] pra se conseguir cinco quilos de casca de coco é necessário muito mais do que cinco quilos de chumbo, pois a densidade... é muito maior [...] então... ambos... apesar de terem [...] a mesma massa... ou seja... o mesmo peso... a casca de coco acaba tendo maior volume porque é necessário bem mais quantidade para conseguir a mesma massa [...]."
2. Fazer perguntas a fim de estimular a atenção dos ouvintes e verificar se a finalidade de sua intervenção está sendo atingida.	
Marcas textuais	Não observado
3. Garantir uma elocução clara e distinta, explicitar aspectos metadiscursivos da exposição (plano, mudanças de tema, de partes etc.).	
Marcas textuais	"[...] eu fiquei responsável pelas resoluções das questões três e quatro da atividade de ciências [...] a primeira questão [...] já na questão quatro [...]."

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na exposição do G. 1 foi possível encontrar pelo menos dois (itens 1 e 3) dos três grupos de atitudes que um expositor deve adotar para compartilhar o conteúdo de forma eficaz e assim garantir o domínio da situação de comunicação em um seminário. Sabemos que essas atitudes, nessa fase, ainda não têm a consistência ideal, mas o fato de alguma delas estarem sendo utilizadas dentro do texto nos dão uma noção do que os alunos já são capazes de realizar sozinhos e das ações que precisamos desenvolver para aperfeiçoar e ampliar o seu uso na produção final.

O aluno que realizou a exposição desse grupo nasceu com má formação dos membros inferiores e superiores. Na sala de aula, permanece sobre uma mesa onde, com a ajuda dos colegas e de seus conhecimentos sobre informática, realiza todas as atividades que são propostas pelos professores. Apesar de suas limitações físicas, ele representou muito bem o seu grupo: falou com firmeza de forma clara e ordenada; manteve-se quase sempre olhando para a plateia, leu as questões, mas as respondeu sem precisar utilizar nenhum suporte auxiliar, o que tornou sua exposição bem dinâmica do ponto de vista da interação entre os atores do evento linguístico.

b) Plano das fases de organização interna do seminário

Lembramos as orientações de Dolz *et al* (2011, p. 187-188) com relação às fases de organização interna do seminário: 1) uma fase de abertura; 2) uma fase de introdução ao tema; 3) apresentação do plano da exposição; 4) o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas; 5) uma fase de recapitulação e síntese; 6) A conclusão; 7) O encerramento.

Quadro 3: Aspectos relativos ao plano da organização interna do seminário encontrados no texto do G. 1 – PI.

1. Fase de abertura.	
Marcas textuais – G. 1	"em nome do grupo constituído por CD... que sou eu [...]".
2. Fase de introdução ao tema.	
Marcas textuais	"[...] eu fiquei responsável pelas resoluções das questões três e quatro da atividade de ciências [...]".
3. Fase de apresentação do plano.	
Marcas textuais	Não observado.
4. fase do desenvolvimento e do encadeamento dos diferentes temas.	
Marcas textuais	Essa fase pode ser observada no trecho em que o expositor apresenta a resolução das questões e quando ele marca a passagem de uma questão para outra. Optamos por não transcrevê-la para este quadro por considerarmos desnecessário.
5. Fase de recapitulação.	
Marcas textuais	Não observado.
6. Conclusão.	
Marcas textuais	Não observado
7. Encerramento.	
Marcas textuais	"é:: desde já... muito obrigado! eu fico lisonjeado por ter sido escolhido pra apresentar a apresentação do grupo... e:: obrigado! ((sorriu))".

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na apresentação do G. 1, notamos a presença, ainda que de forma simplificada, de pelo menos quatro fases da organização interna do seminário: a fase de abertura; a fase de introdução ao tema; a fase do desenvolvimento e do encadeamento dos diferentes temas e a fase do encerramento. Embora todas as fases da exposição não estejam presentes, podemos dizer que o expositor conseguiu produzir um texto, até certo ponto, lógico e organizado, pois ele conseguiu encadear as partes apresentadas de forma harmônica.

Parece claro que o grupo precisa aperfeiçoar a sua produção, e isso ocorrerá ao longo da pesquisa, mas o fato de já terem observado algumas das fases da organização interna do seminário, nos indica que estamos no caminho certo para fazer com que os alunos do 9 ano dominem esse gênero textual.

c) Plano das características linguísticas

Todo gênero possui suas próprias características linguísticas, o que contribui para individualizá-lo e torná-lo realizável em um universo de incontáveis gêneros discursivos. Assim, é possível dizer que a correta produção de um gênero passa, necessariamente, pelo domínio dessas características. Nesse sentido, "o trabalho didático sobre o gênero exposição deve fornecer ao aluno um repertório de formas que permitam (e necessitem) construir operações linguísticas (mais ou menos) específicas a esse gênero de texto". (Dolz *et tal*, 2011).

Segundo esses autores, o plano das características linguísticas é revelado na exposição oral através das seguintes operações: 1) coesão temática, que assegura a articulação das diferentes partes temáticas (ex.: então, nesse tópico falaremos sobre...; agora vamos discutir sobre); 2) sinalização do texto, que distingue, no interior das séries temáticas, as ideias principais das ideias secundárias (ex.: no ensino dos gêneros, sobretudo os gêneros orais...) [...]; as explicações das descrições (ex.: assim, as espécies desse grupo são chamadas de...; elas recebem essa denominação porque têm as seguintes características...); 3) introdução de exemplos, explicativos ou ilustrativos, para ilustrar, estabelecer ou legitimar o discurso (ex.: um exemplo dessa categoria de gênero é...); 4) reformulações, em forma de paráfrase ou de definições, a fim de esclarecer termos percebido como difíceis ou novos (ex.: simplificando o que dissemos, podemos afirmar que...; ou seja...).

Quadro 4: Aspectos do plano das características linguísticas do seminário encontrados no texto do G. 1 – PI.

1. Coesão temática, que assegura a articulação das diferentes partes temáticas.	
Marcas textuais – G. 1	"[...] já na questão quatro, tá perguntando qual das substâncias [...]".
2. Sinalização do texto, que distingue, no interior das séries temáticas, as ideias principais das ideias secundárias [...] as explicações das descrições.	
Marcas textuais – G. 1	"[...] pra se conseguir cinco quilos de casca de coco é necessário muito mais do que cinco quilos de chumbo... pois a densidade... é muito maior [...] então... ambos... apesar de terem o mesmo... a mesma massa... ou seja... o mesmo peso... a casca de coco acaba tendo maior volume [...]".
3. Introdução de exemplos (explicativos ou ilustrativos), para ilustrar, estabelecer ou legitimar o discurso.	
Marcas textuais – G. 1	Não observado.
4. Reformulações (em forma de paráfrase ou de definições), a fim de esclarecer termos percebido como difíceis ou novos.	
Marcas textuais – G. 1	"[...] a mesma massa... ou seja... o mesmo peso [...] é necessário bem mais quantidade para conseguir a mesma massa ou o mesmo volume... como preferir chamar".

Fonte: Elaborado pelo autor.

Das quatro operações linguísticas referentes a esse plano, é possível encontrar pelo menos três delas no texto do G. 1 (itens 1, 2 e 4). Essas marcas nem sempre são muito nítidas, mas com esforço é possível notá-las. Podemos antecipar que esse grupo foi mais competente nesse plano, além da maior quantidade de operações que utilizou, seu texto também foi mais bem articulado, as explicações oferecidas foram mais esclarecedoras e as reformulações ofereceram melhores condições de entendimento do conteúdo por parte da turma.

Texto do G. 4 – PI.

bom... pessoal... o nosso grupo é eu... E. 2 e E. 3 ((se distrai olha para o lado e baixa a cabeça))... a gente ficou com "as questão" cinco e seis. a questão cinco diz/ diz o seguinte... considerando que o volume de certa quantidade de água é igual a dois mil e quinhentos centímetros cúbicos... e que ao pesarmos essa água obtivemos uma massa igual a dois mil e quinhentos gramas... qual a densidade absoluta da água? ((ergue a cabeça olha para a turma e baixa a cabeça novamente)) a gente calculou e deu um grama por centímetro cúbico. a questão seis diz o seguinte... considerando que a densidade absoluta do azeite de "olívia" é de zero vírgula noventa e dois gramas por centímetros cúbicos, calcule a massa de seiscentos quilos desse produto. ((ergue a cabeça olha para o professor e baixa a cabeça novamente)) a gente calculou e deu... quinhentos e cinquenta e dois quilos. Obrigado! ((saiu rapidamente de sena sem se despedir)).

Imagem 11 e 12: Expositor do G. 4 – PI.

Fonte: Acervo do autor.

Na sequência, utilizando os mesmos parâmetros adotados para o G.1, analisamos a apresentação realizada pelo G. 4.

a) Plano da situação de comunicação

Quadro 05: Aspectos relativos ao plano da situação de comunicação encontrados no texto do G.4 – PI.

1. Avaliar a novidade e a dificuldade daquilo que está transmitindo e na medida do necessário, dizer de outra maneira, reformular, definir.	
Marcas textuais	Não observado.
2. Fazer perguntas a fim de estimular a atenção dos ouvintes e verificar se a finalidade de sua intervenção está sendo atingida.	
Marcas textuais	Não observado.
3. Garantir uma elocução clara e distinta, explicitar aspectos metadiscursivos da exposição (plano, mudanças de tema, de partes etc.).	
Marcas textuais	"[...] a gente ficou com "as questão" cinco e seis [...]. a questão cinco diz [...]. a questão seis diz" [...]".

Fonte: Elaborado pelo autor.

O expositor do G. 4 literalmente leu, quase sempre de cabeça baixa, as fichas que utilizou como suporte para realizar sua exposição; evitou erguer a cabeça e, por isso, não pôde sentir a reação da plateia para avaliar sua recepção e assim, interagir com a turma. O problema da apresentação não foi o suporte que ele utilizou (fichas), pois em um seminário o uso desse recurso é possível e até recomendável, mas sim a postura que ele adotou diante da turma. Pelo tamanho do texto que ele produziu, e pelas marcas que nele constam, podemos concluir que não houve tempo dedicado a retificações ou reformulações de enunciados. Além disso, ele não se preocupou com a elocução, falou rápido, em um tom de voz tão baixo que a sua fala mal foi captada pelo gravador de voz da câmera que estava a dois metros de distância dele. Todavia é possível dizer que o grupo de atitudes referente ao item 3 foi parcialmente contemplado, uma vez que existiu em seu texto um plano simples de exposição oral de conteúdo, onde foi possível identificar as seguintes partes: a introdução, a resolução das questões a mudanças de tema e o encerramento. Sendo assim, podemos concluir com segurança que, na primeira produção, o G. 4 observou minimamente os aspectos inerentes ao plano da situação de comunicação ao realizar o seminário.

Podemos afirmar que, no caso desse grupo, ficou configurada a falta de domínio da situação de comunicação. Percebemos que o aluno expositor, na condição de especialista, não conseguiu compartilhas o conteúdo de modo satisfatório, pois, nesse plano, além dos aspectos metadiscursivos, nada mais favoreceu a apresentação do seminário.

b) Plano das fases de organização interna do seminário

Quadro 6: Aspectos relativos ao plano da organização interna do seminário encontradas no texto do G. 4 – PI.

1. Fase de abertura.	
Marcas textuais – G. 4	"[...] o nosso grupo é eu... C e D [...]".
2. Fase de introdução ao tema.	
Marcas textuais – G. 4	"[...] a gente ficou com "as questão" cinco e seis [...]".
3. Fase de apresentação do plano.	
Marcas textuais – G. 4	Não observado.
4. fase do desenvolvimento e do encadeamento dos diferentes temas.	
Marcas textuais – G. 4	"essa fase pode ser observada no trecho em que o expositor apresenta a resolução das questões e quando ele marca a passagem de uma questão para outra. optamos por não transcrevê-la para este quadro por considerarmos desnecessário".
5. Fase de recapitulação.	
Marcas textuais – G. 4	Não observado.
6. Conclusão.	
Marcas textuais – G. 4	Não observado.
7. Encerramento.	
Marcas textuais – G. 4	[...] "Obrigado"!

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível observar, pelo menos quatro das fases da organização interna do seminário ficaram marcadas na fala do expositor G. 4 (fase de abertura; fase de introdução ao tema; fase do desenvolvimento e do encadeamento entre dos diferentes temas e fase de encerramento), tal como ocorreu com o G. 1, que consideramos ter feito a melhor apresentação.

Nesse plano, o G. 4 se equiparou ao G. 1, pelo menos em quantidade, pois, em termos de elaboração, seu texto é bem mais simples do que o deste grupo. Porém, os maiores problemas da apresentação do G. 4 não estão ligados à ausência de algumas das fases que compõem a organização interna do seminário. Eles são bem mais significativos no plano da situação de comunicação, conforme pudemos constatar acima, e também no plano das características linguísticas, como veremos a seguir.

c) Plano das características linguísticas

Quadro 7: Aspectos relativos ao plano das características linguísticas do seminário encontradas no texto do G.4 – PI.

1. Coesão temática, que assegura a articulação das diferentes partes temáticas.	
Marcas textuais – G. 4	"[...] a gente ficou com as questão" cinco e seis. a questão cinco diz/ diz o seguinte [...] a questão seis diz [...]".
2. Sinalização do texto, que distingue, no interior das séries temáticas, as ideias principais das ideias secundárias [...] as explicações das descrições.	
Marcas textuais – G. 4	Não observado
3. Introdução de exemplos (explicativos ou ilustrativos), para ilustrar, estabelecer ou legitimar o discurso.	
Marcas textuais – G. 4	Não observado.
4. Reformulações (em forma de paráfrase ou de definições), a fim de esclarecer termos percebido como difíceis ou novos.	
Marcas textuais – G. 4	Não observado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se pode perceber através da leitura do quadro, o G. 4 apresentou um desempenho mais modesto nesse plano, pois, de todas as operações linguísticas características do seminário, apenas aquela referente ao item 1 foi contemplada em seu texto e de forma bem discreta. Podemos notar no fragmento do texto dedicado ao desenvolvimento das partes temáticas que sua apresentação foi muito sintética. As marcas que diferenciam conceitos de explicações são quase imperceptíveis, não houve uso de exemplos e de reformulações para favorecer o entendimento da plateia. O expositor apenas apresentou o problema e deu a resposta sem permitir que público pudesse compreender o caminho que levou à solução do problema. Vejamos como isso ficou evidenciado no texto que ele produziu:

> a questão cinco diz/ diz o seguinte... considerando que o volume de certa quantidade de água é igual a dois mil e quinhentos centímetros cúbicos... e que ao pesarmos essa água obtivemos uma massa igual a dois mil e quinhentos gramas... qual a densidade absoluta da água? A gente calculou e deu um grama por centímetro cúbico. a questão seis diz o seguinte... considerando que a densidade absoluta do azeite de "olívia" é de zero vírgula noventa e dois gramas por centímetro cúbico... calcule a massa de seiscentos quilos desse produto. a gente calculou e deu... quinhentos e cinquenta e dois quilos [...].

Nossa intenção, com esses comentários, não é desprestigiar o expositor, pois ele é considerado um bom aluno pela maioria dos professores da escola, em razão de sempre apresentar rendimento satisfatório nas disciplinas, mas, sim, mostrar que para produzir um

seminário de forma correta, ele ainda precisa adquirir ou aperfeiçoar conhecimentos e habilidades específicas.

Apresentamos, a seguir, um quadro comparativo onde constam, de forma resumida, as dificuldades apresentadas pelos grupos ao realizarem as primeiras apresentações dos seminários.

4.3.1 Resultados da produção inicial

De acordo com a análise que fizemos dos textos do G. 1 e do G. 4, relativos às primeiras produções, pudemos identificar dificuldades nos seguintes planos das dimensões ensináveis do gênero seminário:

Quadro 8: Resumo das dificuldades apresentadas pelos grupos G. 1 e G. 4 na PI.

Campo da situação de Comunicação		
Atitudes do Expositor	**G.1**	**G.4**
1. Dizer de outra maneira, reformular, definir.		X
2. Fazer perguntas a fim de estimular a atenção dos ouvintes e verificar se a finalidade de sua intervenção está sendo atingida.	X	X
3. Garantir uma elocução clara e distinta, explicitar aspectos metadiscursivos da exposição (plano, mudanças de tema, de partes etc.).		
Campo das Fases da Organização Interna do Seminário		
Fases da Organização Interna	**G.1**	**G.4**
1. Abertura.		
2. Introdução ao tema.		
3. Apresentação do plano.	X	X
4. Desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas.		
5. Recapitulação.	X	X
6. Conclusão.	X	X
7. Encerramento.		
Campo das Características Linguísticas do Seminário		
Operações Linguísticas	**G. 1**	**G. 4**

1. Coesão temática, que assegura a articulação das diferentes partes temáticas.		
2. Sinalização do texto, que distingue, no interior das séries temáticas, as ideias principais das ideias secundárias [...] as explicações das descrições.		X
3. Introdução de exemplos (explicativos ou ilustrativos), para ilustrar, estabelecer ou legitimar o discurso.	X	X
4. Reformulações (em forma de paráfrase ou de definições), a fim de esclarecer termos percebido como difíceis ou novos.		X
Número de Dificuldades Registradas em Todos os Campos	**05**	**08**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nas informações presentes nesse quadro pudemos chegar às seguintes conclusões:

- Dos 14 aspectos que integram as dimensões ensináveis do seminário e que, portanto, deveriam estar presentes nos textos que os grupos produziram, nove foram encontrados na apresentação do G. 1, e cinco na exposição do G. 4.
- No plano das fases de organização interna dos seminários as competências dos dois grupos se encontram em equilíbrio, contemplando, inclusive, as mesmas fases em seus textos.
- Nos planos da situação de comunicação e das características linguísticas há uma grande distorção entre o desempenho dos grupos. Nesses dois casos, o G. 1 apresentou mais qualidade textual.
- Mesmo que nessa fase muitos aspectos do seminário tenham sido contemplados nos textos dos dois grupos, eles não foram operacionalizados de forma totalmente correta e, por isso, entendemos que os alunos precisam receber orientações para aperfeiçoar suas performances durante a apresentação da produção final.
- Tanto o grupo que apresentou o melhor desempenho quanto o que teve mais dificuldades para apresentar o seminário, falharam nos três campos das dimensões ensináveis do seminário.

. Avaliação coletiva das performances dos alunos

A par dos problemas evidenciados, na aula seguinte, sentamos para avaliar os resultados da primeira produção. Reexibimos o vídeo sobre Leitura e Produção textual e novamente discutimos questões relacionadas à exposição, tais como: estrutura da apresentação, material de apoio utilizado, postura da expositora, recursos linguísticos e paralinguísticos etc. Em seguida exibimos os vídeos em que os alunos realizaram as apresentações e, depois, pedimos que anotassem e expusessem ao grande grupo o que eles poderiam fazer para melhorar o desempenho na produção final. A discussão foi bem interessante, pois eles puderam comparar momentos das duas situações dizendo o que não fizeram e o que deveriam ter feito usando como parâmetro a exposição da especialista. Não esquecemos de lembrá-los que havíamos observado, na preparação da produção inicial, a falta de integração entre alguns componentes dos grupos, e que isso também teria contribuído para o resultado da apresentação, por isso, reiteramos que todos deveriam cumprir com suas obrigações para que pudéssemos superar as dificuldades que a turma apresentava.

Além disso, tal como ocorreu antes da produção inicial, consultamos os alunos para escolhermos os temas dos seminários da produção final e, mais uma vez, eles preferiram continuar com os temas relacionados à disciplina de Ciências. A nossa intenção era trabalhar com temas mais polêmicos, como aqueles sugeridos na produção inicial, para instigar a discussão entre eles, contudo, como havíamos dito que os alunos poderiam sugerir temas para os seminários, mais uma vez, apoiamos a escolha que eles fizeram. Antes de finalizar os trabalhos, agendamos a data de realização da Oficina 1.

Diante dessas constatações, produzidas a partir das primeiras produções dos grupos, evidenciamos a necessidade de realizar uma intervenção pedagógica com atividades voltadas aos três campos das dimensões ensináveis do seminário, para corrigir as dificuldades que os alunos apresentaram ao realizarem as exposições orais. Elaboramos uma SD na qual foram detalhadas as ações didáticas que seriam realizadas a partir de oficinas, conforme especificamos a seguir.

. Oficina 1: Temas, fontes de pesquisa, seleção e resumo de informações

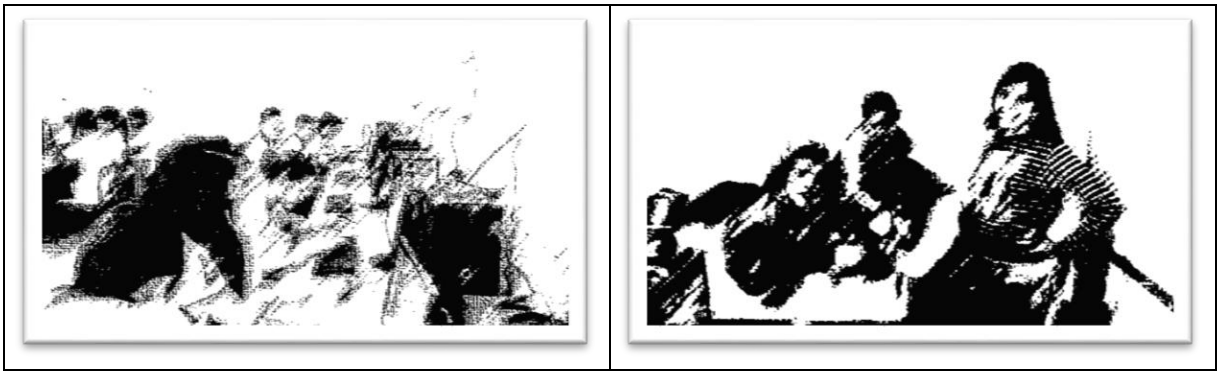
No dia dessa oficina, ainda em sala de aula, distribuímos os temas, fizemos a indicação das fontes de pesquisa, que basicamente previa a utilização do livro didático e de alguns endereços na *internet*. Em seguida explicamos que os grupos deveriam, a partir dos textos indicados, e também de outros que eles pudessem encontrar, selecionar e resumir as informações que achassem importantes para a compor o texto da exposição. Antes de iniciarem essa atarefa, oferecemos algumas orientações básicas para facilitar o trabalho de pesquisa e registro dos dados.

Imagem 13 e 14: Pesquisa em sala de aula.

Fonte: Acervo do autor.

A tarefa foi inicialmente desenvolvida em sala de aula, mas, na sequência, os alunos puderam se dirigir à sala de informática para complementar suas pesquisas em páginas de endereços eletrônicos.

Imagem 15 e 16: Pesquisa na internet.



Fonte: Acervo do autor.

Ao final, para sabermos a opinião dos alunos sobre as atividades desenvolvidas na oficina 1, pedimos que eles respondessem a um questionário, do qual extraímos as seguintes informações:

Primeira questão:

Na primeira questão, quisemos saber se as orientações oferecidas pelo professor teriam ajudado os alunos a desenvolverem as atividades da oficina com mais facilidade: selecionar textos e resumir e registrar as informações que seriam apresentadas no seminário. A essa questão 100% dos alunos responderam positivamente.

Tabela 11: Resumo das respostas da primeira questão – Avaliação da oficina 1 – Q. 2.

Questão	Resposta	Nº de ocorrências	%
1 – As explicações oferecidas pelo professor contribuíram para que você soubesse selecionar, resumir e registrar as informações que serão utilizadas na apresentação do seminário? ( ) Sim ( ) Não	Sim	20	100
	Não.	00	0,0
Totais		**20**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segunda questão:

Na segunda questão, procuramos saber qual a atividade que o aluno mais gostou de realizar dentro da oficina. A essa pergunta, 35% disseram que gostaram de todas as atividades e 65% afirmaram que gostaram de pesquisar na internet, o que é natural para a geração deles e que, em nossa opinião, deve ser mais observado pelos professores como forma de facilitar o acesso aos conhecimentos socializados na escola. Todavia, é importante dizer que o livro didático serviu a todos como base para definição dos principais tópicos contemplados no seminário.

Tabela 12: Resumo das respostas da segunda questão – Avaliação da oficina 1 – Q. 2.

Questão	Resposta	Nº de ocorrências	%
2 – O que mais gostou de fazer nessa oficina.	Todas as atividades.	7	35
	Pesquisar na internet.	13	65
Totais		**20**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Terceira questão:

Na terceira questão, interessava-nos saber qual das atividades gerou mais dificuldades para o aluno. As respostas confirmaram nossas expetativas, já que durante a oficina alguns alunos nos procuraram, manifestando dúvida sobre qual informação selecionar ou sobre como resumir o texto escolhido por eles. Assim, 15% afirmaram que não tiveram dificuldades, 15% disseram que sentiram mais dificuldades para selecionar as informações dentro do texto e, 70%, disseram que tiveram mais dificuldade para conseguir resumir.

Tabela 13: Resumo das respostas da terceira questão – Avaliação da oficina 1 – Q. 2.

Questão	Resposta	Nº de ocorrências	%
3 – Qual a atividade que teve mais dificuldade para desenvolver.	Nenhuma dificuldade.	3	15
	Dificuldade para selecionar as informações mais pertinentes.	3	15
	Dificuldades para resumir.	14	70
Totais		**20**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Acreditamos que as dificuldades apresentadas pelos alunos, em parte, se deveram a falta de realização de atividades dessa natureza e, também, à falta de orientação para realizar tais atividades, pois, embora eles tenham dito que tiveram dificuldades, com o suporte que oferecemos, todos os grupos conseguiram, nesse primeiro momento, selecionar e anotar as informações que iriam servir de base aos seminários da produção final.

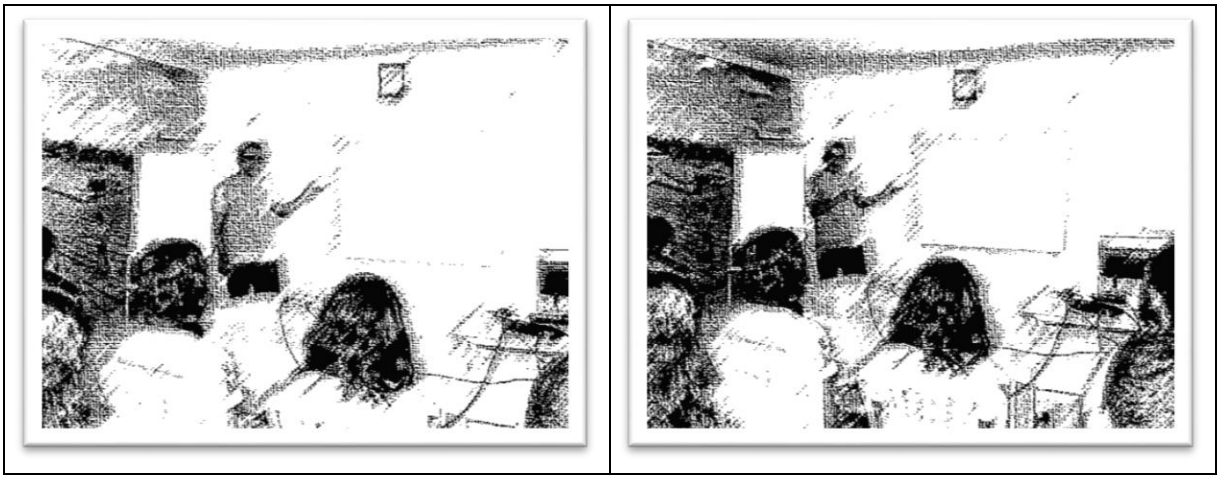
. Oficina 2: Identificação das fases internas de uma exposição oral

Conforme observamos, nas produções iniciais ficaram evidenciadas dificuldades nas três dimensões ensináveis da exposição oral descritas por Dolz *et al* (2011): **situação de comunicação, organização interna e características linguísticas**, o que nos indicou a necessidade de atuar nessas três frentes para que o alunos aprendessem a realizarem esse gênero de forma correta.

Essa atividade foi realizada com a intenção específica de fazer os alunos dominarem a estrutura interna desse gênero, o que nas palavras de Dolz *et al* (2011) corresponde às fases internas da exposição oral: abertura, introdução ao tema, plano de exposição, desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas, recapitulação e síntese, conclusão e encerramento. Para isso, utilizamos como elemento motivador uma aula em vídeo sobre Figuras de Linguagem. Escolhemos esse tema porque ele já havia sido objeto de estudo para os alunos e, por isso, pensamos que isso fosse facilitar a execução da atividade.

Na sala multimídia, dividimos os grupos e, como primeira tarefa, elaboramos (professor e alunos) um guia de escuta com base na estrutura interna do seminário. Ao mesmo tempo em que os alunos anotavam os nomes de cada uma das fases internas da exposição oral, explicávamos a função e as características gerais de cada uma dessas partes. Ao finalizar o guia de escuta e fazer os devidos esclarecimentos, pedimos que os alunos ouvissem o áudio do vídeo e procurassem identificar, na fala da expositora, os trechos que identificavam a introdução de cada uma das partes que compunham a estrutura interna do seminário.

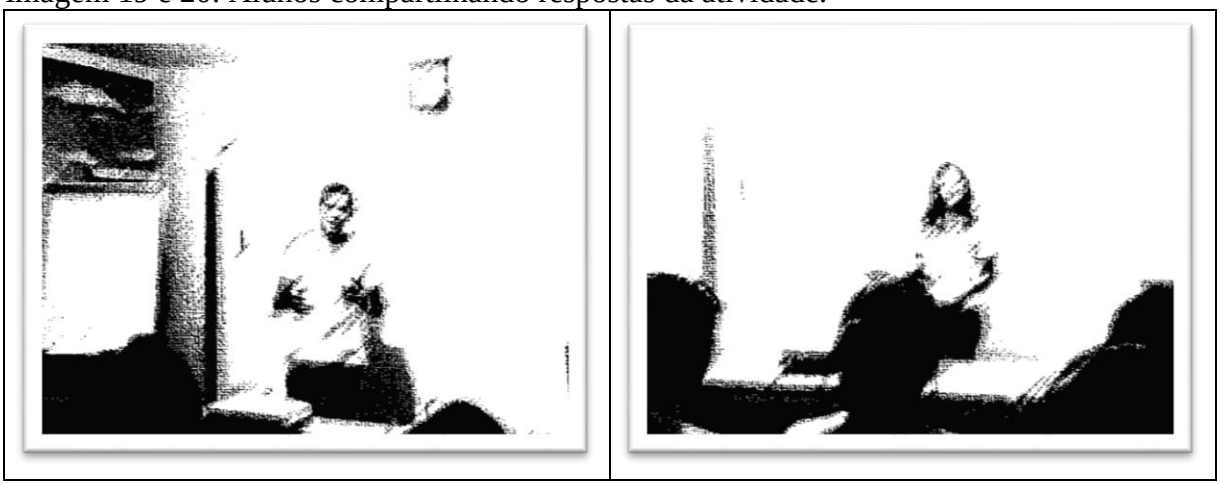
Imagem 17 e 18: Professor explicando as fases internas do seminário



Fonte: Acervo do ator.

Quando os alunos concluíram a fase de escuta e suas respectivas anotações, solicitamos que um integrante de cada grupo apresentasse o resultado para toda a turma. Agindo assim, esperávamos que eles fossem se habituando a falar em público e isso repercutisse na produção final.

Imagem 19 e 20: Alunos compartilhando respostas da atividade.



Fonte: Acervo do autor.

Após todos os grupos compartilharem suas escolhas, projetamos, na lousa, a ficha de correção da atividade e a comparamos com as respostas que eles apresentaram.

Durante a correção, observamos que as dificuldades para a identificação das partes que compõem a estrutura interna do seminário ocorreram apenas na fase de apresentação do plano e na fase de desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas. O que não nos causou nenhuma surpresa, pois, nas produções iniciais, os alunos apresentaram um bom desempenho na dimensão das fases internas do seminário, onde, das sete fases, conseguimos observar a presença de pelo menos quatro delas nas falas dos expositores dos dois grupos analisados.

Acreditamos que a dificuldade inicial para identificar a fase do plano da exposição tenha sido causada pela forma sutil com que a expositora o explicitou em sua fala, por isso, chamamos a atenção dos alunos para que eles, nas produções finais, tratassem essa questão com cuidado, para que a plateia pudesse perceber todas as fases internas do seminário com facilidade. Quanto aos problemas relacionados à identificação da fase de desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas, eles se resumiram à dificuldade para demarcar o início e o encerramento dessa seção interna. Para encerrar a atividade, discutimos e fizermos as correções necessárias nas respostas dos grupos e, na sequência, abrimos espaço para que os alunos pudessem expor suas dúvidas.

Após responder as perguntas feitas pelos alunos, com base nas respostas das duas questões avaliativas da atividade, constatamos que todos os grupos declararam que conseguiram identificar e compreender as funções das fases internas da exposição oral, fato este que esperamos ver confirmado na produção final.

. Oficina 3: Identificação dos mecanismos de linguagem de uma exposição oral

O conhecimento dos mecanismos linguísticos que caracterizam um gênero discursivo é essencial a sua correta produção. Assim, visando preparar os alunos para agirem como expositores especialistas, buscamos, com essa atividade, construir um repertório de formas linguísticas para que eles pudessem se expressar apropriadamente quando fossem compartilhar conteúdos nas produções finais.

Nesse dia, reunidos na sala multimídia, dividimos os grupos e, tomando por base a mesma aula gravada sobre Figuras de Linguagem, solicitamos que os alunos, inicialmente, assistissem ao vídeo, identificassem e anotassem os mecanismos de linguagem (palavras/expressões) utilizados pela expositora na abertura de cada uma das fases internas do seminário e também na mudança de um tópico/assunto para outro.

Antes, explicamos a eles que a expositora marcava essas mudanças, por meio de palavras ou expressões mais ou menos específicas, para definir cada uma das fases internas do seminário e dividir o conteúdo em blocos menores; ressaltamos que essa operação tem semelhante aplicação na escrita, quando dividimos o texto em parágrafos para separar suas diferentes partes e também para dividir o conteúdo em blocos; e lembramos que é a ordenação lógica e o encadeamento correto das diferentes partes que torna o texto compreensível para o leitor ou, em nosso caso, para a plateia.

Após os alunos identificarem e anotarem os mecanismos linguísticos (palavras/expressões) que a expositora utilizou em sua fala, pedimos que fosse escolhido um orador de cada grupo (diferente daquele escolhido na última atividade) para compartilhar as respostas com a turma inteira. Corrigimos os pouquíssimos desencontros por meio da ficha de correção projetada na lousa e, em seguida, solicitamos que os alunos tentassem parafrasear as palavras/expressões utilizadas pela expositora.

Quadro 9: Mecanismos linguísticos de uma exposição oral.

FALA DA EXPOSITORA	FALA DOS ALUNOS
1 – ABERTURA "Olá! Eu sou a [...].	"Boa tarde! Eu sou [...]". "Boa tarde! Nós somos do grupo 1, eu sou [...] e esses são: [...].
2 – INTRODUÇÃO AO TEMA "bom... hoje nós vamos falar sobre [...].	"Nosso grupo vai falar um pouco sobre [...]". "Nós vamos falar sobre [...]."
3 - PLANO DE APRESETAÇÃO "bom, as figuras de linguagem podem estar relacionadas a determinados aspectos: o aspecto semântico, de sentido; o aspecto sintático, que se relaciona à disposição das palavras na frase; e os aspectos fonéticos ou fonológicos, que são relacionados ao som [...]."	"Dentro deste assunto nós vamos falar sobre os seguintes temas [...]". "Em nossa apresentação vamos falar sobre: [...]". "Nosso tema será dividido nos seguintes pontos: [...]".
4 – DESENVOLVIMENTO "[...] a primeira figura de linguagem... a mais utilizada é a comparação [...]... temos também a hipérbole [...]... temos também a personificação ou prosopopeia [...]... a sinestesia é outra figura de linguagem [...]... outra figura de linguagem é a metonímia [...]. outra figura de linguagem que temos é a gradação [...] temos também a antítese [...]... já o paradoxo [...]... temos também outra figura... o eufemismo [...]... e por último... a última figura dos aspectos semânticos é a ironia [...]. agora... as figuras de linguagem relacionadas aos aspectos fonéticos... nós temos a aliteração [...]... temos também a onomatopeia [...]... e por fim a assonância [...]. e as figuras de linguagem relacionadas aos aspectos sintáticos... temos a elipse [...]... ainda em relação às figuras de linguagem dos aspectos sintáticos... nós temos o hipérbato ou a inversão [...] temos também o assíndeto [...]... por outro lado eu tenho o polissíndeto [...]... e por fim temos a anáfora [...]".	"Vamos iniciar falando sobre [...]. Agora vamos falar sobre [...]. Outra figura de linguagem interessante é [...]. Pra terminar nossa apresentação vou explicar o que é [...]". "Para começar, vamos falar sobre [...], agora vou explicar o que é [...]. Pra encerrar vamos saber o que é [...]". "Iniciamos explicando para vocês o que é [...]. Agora vou explicar o que é [...]. pra encerrar o colega vai explicar o que é [...]".
5 – RECAPITULAÇÃO E SÍNTESE Não verificada.	"Bom, hoje nos falamos sobre [...], vimos que comparação é [...] e anáfora é [...]". Obs.: solução construída por professor e alunos.
6 – CONCLUSÃO	"É importante conhecer e saber utilizar as

bom... o que eu tinha para falar sobre figuras de linguagem é isso [...].	figuras de linguagem, pois, com esses recursos, nossos textos podem se tornar bem mais expressivos".
7 – ENCERRAMENTO bom... é isso! um abraço! até mais!	"Obrigado pela presença e atenção de todos"! "Agradeço a todos pela presença". "Agradecemos a todos que prestigiaram nosso trabalho".

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos observar nos exemplos, a atividade foi bastante produtiva, pois verificamos que todos os grupos conseguiram formular soluções interessantes para introduzir as fases internas da exposição e encadear os conteúdos em seu interior, habilidades linguísticas que serão úteis na produção final.

. Oficina 4: Suportes auxiliares e as atitudes do expositor especialista

Considerando que durante a produção inicial, verificamos que as apresentações dos alunos foram, visualmente, muito pobres, tendo em vista que eles não utilizaram nenhum recurso auxiliar (imagens, gráficos, filme, etc.) para ilustrar suas falas, nessa atividade buscamos mostrar para eles a diferença entre uma exposição apenas sustentada pela voz e outra em que foram utilizados suportes auxiliares para favorecer socialização do conteúdo e, consequentemente, a compreensão da plateia.

Observamos, ainda, que, de maneira geral, as produções iniciais foram pouco interativas, onde na maioria das vezes os expositores não consideraram que estavam socializando conhecimentos, o que constitui o objetivo do seminário e, por isso, não utilizaram estratégias para capturar a atenção das pessoas que os assistiam naquele momento. Assim, essa atividade também foi voltada à formação de habilidades de expositores especialistas. Com ela buscamos desenvolver competências comunicativas nos alunos que contribuíssem para o estabelecimento de uma boa interação entre os atores envolvidos na situação de comunicação propiciada pela realização de uma exposição oral.

Assim, na sala multimídia, iniciamos a atividade exibindo os vídeos relativos às apresentações que eles realizaram nas produções iniciais. Durante a exibição, pudemos ouvir vários comentários em que foram feitas críticas à forma como eles mesmos realizaram suas apresentações, o que, em nossa opinião, já revelava certo amadurecimento da percepção que eles tinham em relação à produção de um seminário, mas pedimos para que eles deixassem os

comentários para o fim da atividade. Em seguida, reexibimos o vídeo da aula sobre Leitura e Produção textual e solicitamos que eles respondessem as seguintes perguntas:

Primeira questão:

Com a primeira questão, procuramos descobrir se os alunos desenvolveram a percepção de que uma apresentação com a utilização de suportes auxiliares tem mais probabilidade de capturar a atenção da plateia e de facilitar a compreensão dos conteúdos socializados durante a realização do seminário.

Tabela 14: Resumo das respostas da primeira questão – Uso de suportes auxiliares e atitudes do expositor especialista – Q. 3.

Questão	Resposta	Nº de ocorrências	%
1 – Que vídeo prendeu mais sua atenção e, consequentemente, o fez compreender o conteúdo com mais facilidade? a) ( ) As apresentações dos alunos. b) ( ) Apresentação sobre Leitura e Produção textual.	As apresentações dos alunos.	0,0	0,0
	Apresentação em vídeo sobre Leitura e Produção textual.	19	100
Totais		**19**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nos vídeos exibidos, 100% dos alunos responderam que a exposição sobre Leitura e Produção textual, onde a expositora utilizou suportes auxiliares, ofereceu melhores condições de socialização e compreensão de conteúdos.

Segunda questão:

Com o segundo questionamento, quisemos saber se, além dos recursos auxiliares, eles perceberam algumas atitudes adotadas pela expositora que facilitou a socialização e a compreensão dos conteúdos durante a apresentação.

Tabela 15: Resumo das respostas da segunda questão – Uso de suportes auxiliares e atitudes do expositor especialista – Q. 3.

Questão	Algumas Respostas dos Alunos:
2 – Dê exemplos de atitudes adotadas pela expositora durante a apresentação que, em sua opinião, também contribuíram para capturar a atenção da plateia e facilitar a compreensão do conteúdo.	• "A professora usou muitos exemplos e assim eu entendi bem o que ela disse..."; • "Ela explicou apontando para os exemplos..."; • "Ela falava com calma e explicava bem..."; • "Quando ela fazia pergunta chamava minha atenção...". • "Ela fazia perguntas que tinham relação com conteúdo...".

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas a esse questionamento foram diversificadas, mas bem pertinentes, conforme podemos observar no quadro acima.

Quando os alunos responderam as perguntas, projetamos na lousa uma lista de atitudes que o expositor deveria adotar para capturar a atenção da plateia e favorecer a compreensão do conteúdo:

- Utilizar suportes auxiliares (vídeos, imagens, som, etc.);
- Considerar o que a plateia sabe sobre o assunto;
- Avaliar a novidade e a dificuldade daquilo que está expondo;
- Dizer de outra maneira, reformular, definir;
- Fazer perguntas;
- Falar claramente;
- Explicitar as partes internas da exposição e as mudanças de tema;
- Utilizar documentos auxiliares legíveis e pertinentes.

Após explicar cada um desses tópicos, abrimos uma roda de conversa e perguntamos quais daquelas medidas eles haviam adotado durantes as produções iniciais. Embora alguns tenham dito que não adotaram nenhuma daquelas atitudes, mostramos a eles que algumas delas, como: citação de exemplos, reformulação, e explicitação das partes internas da exposição, foram observadas nas apresentações iniciais que eles realizaram. Por fim, ressaltamos que nas produções finais, eles deveriam utilizar recursos auxiliares e levar em

conta a lista de atitudes que apresentamos para que pudessem alcançar um melhor desempenho em suas apresentações. Para concluir as atividades desse dia, além do tempo previsto, solicitamos o acréscimo de 45 minutos de aula à coordenação da escola.

. Oficina 5: o *slide* como suporte – criando apresentações em *PowerPoint*

Tendo em vista que os alunos já haviam adquirido a consciência da importância dos recursos auxiliares para a apresentação de seminários nos encontros anteriores, nesta oficina apresentamos a eles alguns suportes que poderiam ser utilizados para tornar as produções finais mais dinâmicas e, portanto, mais propícias a alcançarem resultados mais satisfatórios do que aqueles observados nas produções iniciais.

Assim, ainda na sala de aula, escrevemos na lousa e comentamos alguns suportes que eles poderiam utilizar para tornar as exposições mais atrativas e comunicativas. Dissemos que eles poderiam utilizar, por exemplo, a lousa, álbuns seriados, cartazes e slides. Explicamos, também, que vários recursos auxiliares poderiam fazer parte da apresentação de seminários e, para ilustrar essa questão, citamos os vídeos das exposições que eles assistiram nos encontros anteriores.

Mesmo tendo elencado outras opções, em razão do perfil jovem dos alunos, que agrega gosto por tecnologias e facilidade para aprender a utilizar esses recursos, sugerimos que eles adotassem o slide como suporte em suas apresentações. A escolha desse suporte, por nós, também foi baseada nas possibilidades que ele oferece. Os slides podem comportar textos, imagens, gráficos, áudios e até filmes, o que pode dinamizar uma exposição oral. Mas, seu diferencial não reside apenas nessa possibilidade, mas também na facilidade de agregar todos esses itens por meio de plataformas digitais. Um aluno bem instruído pode rapidamente montar uma exposição com uma riqueza muito grande de informações e a seu gosto ou do professor, pode, também, com a mesma rapidez, reformular todo seu trabalho.

Como os alunos aceitaram a nossa sugestão, o que já esperávamos, os conduzimos à sala de multimídia e lá lhes apresentamos o programa PowerPoint. Utilizamos o retroprojetor para facilitar a visualização dos alunos e, por meio dessa ferramenta, de início, oferecemos instruções básicas para que eles pudessem aprender a acessar o programa, conhecer seu layout, e saber como utilizar seus principais recursos. Nessa oficina, contamos com a colaboração do técnico de informática que trabalha na escola.

Após esse momento, direcionamos esforços no sentido e ensinar os alunos a produzirem slides de boa qualidade técnica. Para isso, iniciamos a construção de uma apresentação em slides, e fomos explicando, passo a passo, como eles deveriam proceder. Dentre outros aspectos pertinentes, discutimos sobre tipos de slides; escolha do layout; o tamanho e a cor da fonte; a quantidade de texto dos slides, como inserir textos, imagens e outros recursos, etc.

Na sequência, levamos os alunos para a sala de informática para que eles pudessem aprender, na prática, a utilizar o programa PowerPoint. No início, os alunos demonstraram pouca desenvoltura para desenvolver a tarefa, pois ainda estavam se familiarizando com o programa. Alguns alunos também apresentaram dificuldades para utilizar o equipamento de informática, não sabiam, por exemplo, onde encontrar e como ativar o aplicativo. Além disso, não conseguiam inserir letras maiúsculas e acentos nos textos dos slides, etc.

Imagem 21 e 22: Produção de slides – Fase inicial

Fonte: Acervo do autor.

Contudo, com a nossa ajuda, mas também em razão de estarem trabalhando em grupos e terem se empenhado, pouco a pouco eles foram superando suas limitações e, ao final da atividade, todos os grupos conseguiram montar uma primeira versão de apresentação em slides.

Imagem 23 e 24: Produção de slides – Fase final

Fonte: Acervo do autor.

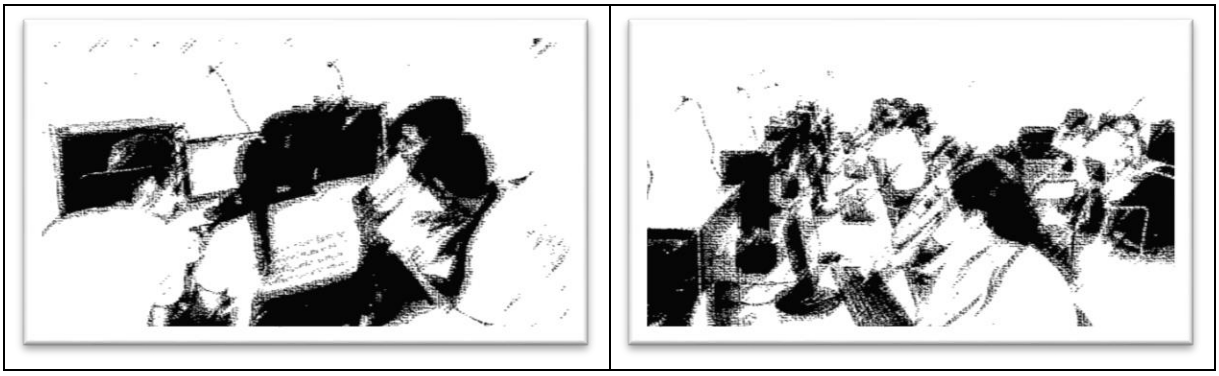
Ao final da atividade, sentamos e marcamos para o encontro seguinte a estruturação das exposições finais. Importante registrar que, nessa oficina, para orientar os alunos, contamos com colaboração de um técnico em informática que trabalha na escola.

. Oficina 6: estruturação da exposição oral

Considerando que os alunos já haviam realizado todo o trabalho de pesquisa, seleção e resumo das informações que iriam compartilhar durante a apresentação, que conheciam a estrutura interna da exposição oral, e que sabiam utilizar o suporte (programa de produção de slides – PowerPoint) escolhido para comportar o esquema da apresentação do seminário, dedicamos esta oficina à estruturação dos esquemas das produções finais.

Assim, ainda na sala de aula, pedimos que eles reunissem o material pesquisado e se dirigissem à sala de informática. Lá, os grupos, com base na ficha que indicava as fases internas da exposição oral e de posse de suas anotações, começaram a montar os esquemas de suas respectivas apresentações.

Imagem 25 e 26: Estruturação da exposição – Fase inicial.



Fonte: acervo do autor.

A atividade fluiu naturalmente. Em razão da instrução que receberam na oficina anterior, os alunos conseguiam utilizar, com boa desenvoltura, o programa de produção de slides. Quando apresentavam alguma dúvida, logo ela era dirimida por nós. As dúvidas mais frequentes diziam respeito à: escolha do tipo slide, quantidade de slides que poderiam utilizar nas apresentações, como pesquisar e inserir imagens nos slides, etc. Algumas vezes, precisamos orientá-los a respeito da quantidade de texto que os slides deveriam comportar, e também sobre a importância de manter o equilíbrio entre elementos verbais e imagens inseridas.

A realização dessa tarefa foi muito produtiva. Avaliamos esse como sendo um dos momentos mais ricos do projeto, pois os alunos realmente conseguiram pôr em prática os conhecimentos adquiridos nos encontros anteriores. Pudemos chegar a essa constatação graças aos slides de boa qualidade técnica que eles conseguiram produzir.

Imagem 27 e 28: Estruturação da exposição – Fase final.

Fonte: Acervo do autor.

Ao final, satisfeitos com os resultados alcançados até ali, sentamos com a turma, comentamos a atividade, parabenizamos os alunos pelo bom trabalho que eles realizaram, e marcamos a data do encontro seguinte, que seria direcionado à confecção das fichas que seriam utilizadas nas apresentações das produções finais.

. Oficina 7: produção de fichas

Um dos problemas que observamos nas produções iniciais, na maioria dos grupos, foi a utilização excessiva da leitura durante as apresentações. Alguns alunos desenvolveram seus textos quase que exclusivamente lendo as notas que haviam preparado antecipadamente. Como vimos no capítulo teórico, o uso de notas é perfeitamente aceitável em apresentações de seminários, mas esse recurso deve ser utilizado com equilíbrio, caso contrário, a exposição poderá se tornar cansativa e pouco atrativa para a plateia, prejudicando a socialização do conteúdo.

Assim, antes de realizarmos apresentações finais, tentamos preparar os alunos para que eles tivessem condições de expor os conteúdos dos seminários utilizando-se de variados recursos auxiliares, ao invés de sustentarem as exposições apenas verbalizando textos. Esse trabalho já havia começado quando eles foram orientados a estruturar os seminários em slides e a introduzir neles elementos não verbais para ilustrar e enriquecer suas apresentações. Faltava, ainda, orientar os alunos para que eles pudessem produzir e utilizar as fichas de anotações de modo eficiente, sem prejudicar o bom desenvolvimento das exposições.

Imagem 29 e 30: Produção de fichas.

Fonte: Acervo do autor.

Assim, na sala de aula e também na sala de informática, onde estavam gravados os arquivos das apresentações, distribuímos os grupos, lhes entregamos fichas em branco e pedimos que eles, a partir do material pesquisado e também dos slides que já haviam construído, produzissem as notas que lhes serviriam de suporte auxiliar no momento de compartilhar os conteúdos do seminário.

Todos os alunos anotaram informações relativas aos conteúdos que iriam compartilhar. Uns escreveram mais, outros escreveram menos, o que nos fez pensar que, talvez, alguns deles estivessem mais seguros e, portanto, mais preparados para realizar as exposições de forma mais espontânea.

Quando todos finalizaram suas anotações, percebemos que muitas delas continham rasuras. Entregamos novas fichas aos alunos e pedimos que eles reescrevessem as informações a fim de evitar que houvesse alguma incompreensão no momento de uma possível consulta, durante as apresentações.

Imagem 31 e 32: Fichas finalizadas.

Fonte: Acervo do autor.

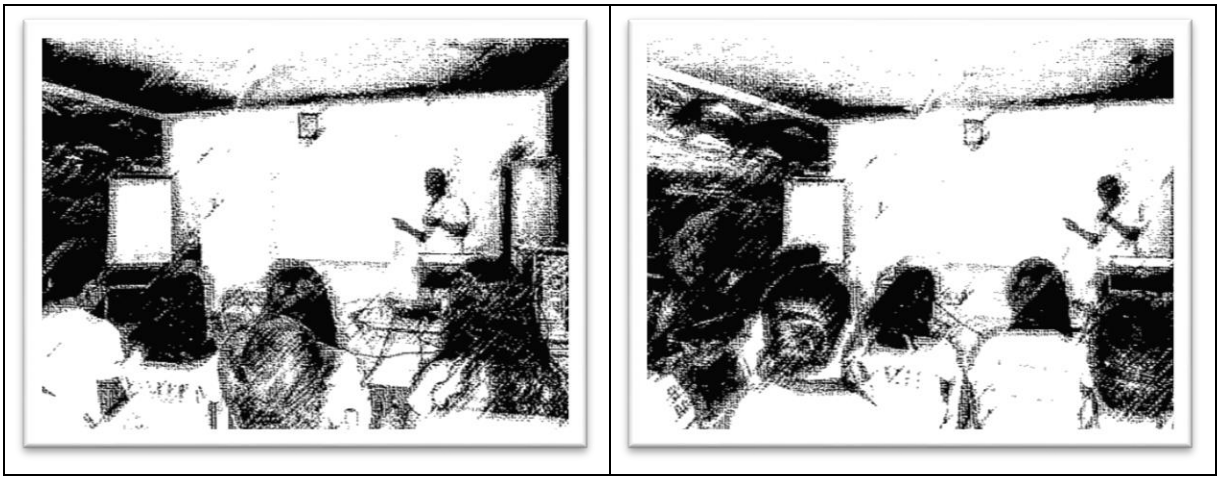
Ao final da atividade, após sanar as dúvidas ainda existentes, lembramos aos alunos que eles deveriam estudar o conteúdo de suas apresentações, pois o desenvolvimento das exposições deveria ser baseado nos tópicos dos slides, mas isso não os impediria de consultar as fichas para lembrar alguma informação importante quando fosse necessário. Em seguida, marcamos a data do encontro seguinte, que seria voltado à realização de atividades relacionadas ao uso da expressão e da linguagem corporal em apresentações de seminários.

. Oficina 8: expressão e linguagem corporal

A análise das produções iniciais apontou problemas relacionados à linguagem corporal dos alunos. Como foi relatado anteriormente, principalmente na exposição do G. 4, o expositor escolhido para fazer a apresentação desse grupo literalmente leu o conteúdo da apresentação, quase sempre de cabeça baixa, sem utilizar recursos auxiliares ou expressão corporal para ajudá-lo a compartilhar o conteúdo, potencializando, assim, as possibilidades de construção de conhecimentos ao restante da turma. Diante dessa constatação, realizamos um encontro para esclarecer aos alunos sobre a importância da linguagem corporal na construção de sentidos, nesse caso específico nas apresentações de seminários.

Dessa forma, na sala de multimídia, com base no texto de Ricardo Ventura, utilizando a tela de projeção, ressaltamos a importância da linguagem corporal como uma valiosa ferramenta de comunicação, explicando aos alunos como eles poderiam explorar esse aspecto ao realizarem exposições orais.

Imagem 33 e 34: Momento de discussão sobre a linguagem corporal



Fonte: Acervo do autor.

Durante o encontro, apresentamos-lhes as seguintes orientações com relação à linguagem corporal:

- Sempre faça contato visual;
- Conduza o olhar do público para a direção desejada;
- Evite ficar estático;
- Movimente os braços naturalmente;

- Prefira interagir de pé;
- Respire pausadamente para manter o controle;
- Gere *rapport*[9] com quem está falando;
- Não tenha pressa para falar;
- Use o espaço que tem para falar;
- Posicione-se bem entre a plateia e o suporte textual.

Após esclarecermos sobre a linguagem corporal (não verbal), sugerimos que um aluno de cada grupo conversasse com os demais componentes de seu grupo para coletar informações pessoais sobre eles e, em seguida, as apresentassem aos colegas da sala, para que pudessem mostrar, na prática, se haviam compreendido as explicações.

Imagem 35 e 36: Alunos apresentando os integrantes do grupo.

Fonte: Acervo do autor.

Nesse exercício, comparando com as primeiras produções, já pudemos perceber uma mudança significativa de atitude por parte dos alunos ao assumirem o papel de expositores. Embora alguns tenham manifestado dificuldades, a maioria realizou a apresentação dirigindo-se à plateia, falando calmamente, utilizando uma linguagem corporal conforme a situação.

Após eles concluírem a atividade, fizemos algumas observações sobre as apresentações e, em seguida, lembramos as especificidades do seminário. Relembramos questões relacionadas às atitudes do expositor, à estrutura textual e aos aspectos linguísticos. Por fim, encerramos o encontro e marcamos a data da apresentação das produções finais.

[9] *rapport* é uma palavra francesa que pode ser traduzida como espelhamento.

4.4 PRODUÇÃO FINAL

Para a apresentação das produções finais, organizamos, juntos com os alunos, a sala de multimídia e checamos a funcionalidade dos equipamentos (computador, caixa de som, retroprojetor e câmera filmadora). Em seguida, para evitarmos transtornos na hora das apresentações, abrimos e testamos todos os arquivos que continham os *slides* que seriam utilizados como suporte nas exposições orais, os quais já haviam sido gravados no computador da escola como cópia de segurança.

Na sequência, seguimos com os alunos para a sala de multimídia e, antes de iniciarmos as apresentações, para minimizar a ansiedade deles, sentamos e conversamos um pouco. Agradecemos a dedicação e o empenho deles ao realizarem as atividades que propusemos ao longo da pesquisa e destacamos o envolvimento deles durante a realização do projeto. Desse modo, salientamos que, certamente, o resultado final do trabalho seria eficaz. Em meio a algumas demonstrações de euforia e empolgação, um aluno tomou a palavra e nos agradeceu por termos escolhido a turma deles para realizar a pesquisa. Afirmou que haviam aprendido coisas novas graças ao trabalho que desenvolvemos. Em seguida, percebendo que eles estavam menos tensos, iniciarmos as apresentações.

Enquanto o primeiro grupo se organizava para iniciar a exposição, uma aluna questionou se alguém, além do professor e dos alunos, iria assistir as apresentações. Como havíamos combinado no primeiro encontro, reafirmamos que eles mesmos teriam que tomar essa decisão. Após discutirem, brevemente, decidiram que as duas coordenadoras do turno vespertino seriam convidadas para assistir às apresentações. Após realizarmos o convite, as coordenadoras aceitaram a proposta e nos acompanharam à sala de multimídia, para assistir às apresentações.

Após a realização dos seminários, avaliamos, coletivamente, o desempenho dos alunos nas exposições. Fizemos as devidas observações, ressaltando os aspectos positivos e elencando aqueles em que eles precisavam melhorar. Nesse momento, contamos com os comentários das coordenadoras, acerca das exposições realizadas pelos alunos e, dentre outras coisas, elas falaram da importância social de saber interagir publicamente, nas mais diferentes situações. Nessa direção, salientamos a importância de interações com gêneros textuais formais orais, como ocorre com o seminário.

. Transcrições da produção final - PF

Conforme ocorreu com as produções iniciais, para facilitar a visualização das marcas encontradas nos textos produzidos pelos alunos, na sequência, apresentamos as transcrições das exposições dos dois grupos selecionadas para análise, começando pelo G. 1:

T. 1/G. 1 - PF

((E. 1, já posicionada ao lado da tela de projeção e com olhar voltado à plateia, inicia sua apresentação)) bom... gente... boa tarde! como vocês já sabem... a gente fez um trabalho sobre as unidades de medida. ((se volta levemente para a tela de projeção e direciona suas mãos para o slide onde está escrito o tema do trabalho)) os componentes do grupo são ((aponta para os colegas))... E. 2... E 1... que sou eu... E. 3 e E. 4. somos alunos do 9 ano 3 do vespertino. hoje... vamos falar sobre ((se volta levemente para o slide)) a origem das unidades de medida... o sistema internacional de unidades... SI... as principais unidades de medida utilizadas hoje em dia e os fatos que revelam a importância das unidades de medida. eu fiquei responsável por abordar o tema "a origem das unidades de medida" e vou começar. Antigamente... as unidades de medida eram baseadas em partes do corpo...como exemplo podemos citar ((se volta levemente para o slide e aponta para as imagens)) a polegada... o palmo... o pé... a jarda... o passo e... a braça. podemos/ vocês podem ver na imagem como elas são medidas também. podemos citar também o cúbito... ((aponta para o slide)) que não tem nessa imagem... mas consiste na distância do cotovelo até a ponta do dedo médio ((toca nas partes do corpo que equivalem à medida do cúbito))... ((olha para a operadora dos slides e espera a mudança de tela))... com o tempo... surgiu o sistema internacional de medidas ((dirige levemente olhar para a imagem do slide))... que é o SI... e padronizou todas as medidas internacionalmente. por exemplo... um kg aqui no Brasil continua sendo um kg nos Estados Unidos ou em qualquer outro país ((se volta inteiramente para a plateia)). Mas... alguém aqui sabe me dizer por que o SI surgiu? ((olha para a plateia e espera uma resposta))... ele surgiu devido às medidas serem baseadas em partes do corpo. ninguém tem o corpo igual. ((se volta ligeiramente para a colega)) alguém saberia me dizer se E. 3 tem o corpo igual ao meu? ((fixa o olhar na plateia e espera uma resposta))... provavelmente não... né? o braço dela é maior devido ela ser maior ((a colega mostra o braço à plateia))...ou seja...provavelmente...a braça dela é muito maior do que a minha. podemos citar também a mão dela que é maior do que a minha ((a colega mostra a mão para a plateia))... ou seja... o palmo dela seria bem maior do que o meu. Então... devido não ter/... as pessoas não terem o corpo igual... não teria nenhuma medida exata. Exatamente por isso que o SI surgiu. Agora... eu passo a palavra ao colega E. 2, que vai falar pra vocês sobre as principais unidades de medidas utilizadas hoje em dia.

Imagem 37 e 38: Exposição da E. 1/G.1 - PF.

Fonte: Acervo do autor.

T. 2/G. 1 - PF

((E. 2, a partir de sua mesa, volta o olhar para a plateia e inicia sua apresentação)) bom... pessoal... dando continuidade ao que a nossa colega E. 1 falou em relação ao sistema internacional de unidades... é importante saber que ele dividia as unidades em cumprimento... aliás... em categorias... como exemplo agente cita as unidades de cumprimento... que a gente pode... ter como exemplo o metro ...é:: as questões de/... de altura... enfim... essas coisas assim... às de área... que a gente pode utilizar principalmente pra compra de terrenos... por exemplo... quando a gente vai comprar em metros quadrados ou em hectare... dependo do tamanho... de volume... que é em litros... é:: a gente vai pros/ pro/... pro comércio... comprar um litro de refrigerante pra tomar... né? porque todo mundo precisa se alimentar. (olha para o público e sorrir) a gente tem diversas categorias de unidades e às vezes a gente precisa fazer a transformação dessas unidades... que a gente vai ver logo em breve. mas, agora eu vou falar sobre é... um dos exemplos que eles fizeram para padronizar essas unidades. eles têm lá na/ no escritório... em Paris... na França... é:: um/ dois exemplares de platina iridiana que... meio que represan/ representam o metro e o quilograma. então... a partir disso aí ((dirige o olhar para a imagem no slide)) a partir do tamanho e do peso desses objetos... eles vão saber... exatamente... é:: quanto que equivale o metro e o quilograma pra que essa medida não seja alterada ao longo do tempo. e como eu disse antes... é:: as vezes precisa transforma uma unidade em outra... por exemplo... centímetros em metros... enfim... isso eu vou deixar aqui pra nossa colega E. 3 explicar pra gente como é que funciona. ((olha para a colega e fala)) Vai lá E.3.

Imagem 39 e 40: Exposição do E. 2/G. 1 - PF.

Fonte: Acervo do autor.

T. 3/G. 1 - PF

((E. 3 muda de posição para se aproximar de um quadro previamente preparado para dar suporte à sua exposição)) bom... tomando a palavra neste momento... irei apresentar para vocês o slide com o tema conversão de medidas... como o meu amigo falou... é:: podemos até pensar que é um bicho de sete cabeças... mas estamos totalmente enganados. é uma coisa muito simples... muito fácil e eu vou mostrar isso para vocês. é... pra darmos início... temos que fazer essa tabela aqui ((aponta para a tabela que está desenhada no quadro)) que representa as principais unidades de cumprimento/ ou... ((olha ligeiramente para a ficha que tem em uma das mãos)) de medidas utilizadas para medir comprimento. que são essas... quilômetro... hectômetro... decâmetro... metro decímetro... centímetro e milímetro ((aponta para cada uma das unidades de medida)). é... para quem não tem ideia do que são unidades de comprimento... eu vou fazer um pequeno roteiro para vocês... é:: a unidade principal de comprimento é o metro... mas existem situações que ela deixa de ser prática. por exemplo... se queremos medir algo muito grande... ela se torna muito pequena... e se queremos medir algo muito pequeno... ela se torna muito grande ((olha e muda a fixa que está em sua mão)). Bom... nosso exemplo é oito metros ((aponta para a tabela desenhada no quadro onde já consta o número oito)) e queremos transformar em milímetros ((aponta para o símbolo milímetros)). Repare... o número não tem nenhuma vírgula... mas se adicionarmos oito vírgula zero ((copia a vírgula e o zero no quadro fora da tabela)) não vai mudar em nada. Reparem também... qual o número que vem antes da vírgula? o oito... que fica aqui na casa dos metros.... é:: a vírgula fica aqui... zero... zero... zero ((escreve os números no quadro)). Mas... como queremos transformar em milímetros... essa vírgula vai passar para aqui... ((desloca a vírgula para a casa dos milímetros)) e nosso resultado será... oito mil milímetros... ((escreve o resultado no quadro)) muito fácil! ((muda a ficha que está em sua mão))... é:: nosso próximo exemplo será um pouco diferente... ((aponta para o quadro onde estão escritas algumas informações)) temos dezessete vírgula dois metros cúbicos e queremos transformar em hectômetros cúbicos. bom... bora lá!... É:: como são metros cúbicos... vai ser três números dentro de uma casa. então aqui vai ser o zero dezessete...vírgula... aqui vai ser duzentos... aqui vai ser zero... zero... zero... e pra trás... vai ser zero... zero... zero ((escreve as informações na tabela))... e zero não vale nada... viu? MAS... como queremos transformar em hectômetros... va/ a vírgula vai passar para cá... ((faz o deslocamento da vírgula na tabela)) e o nosso resultado será... zero vírgula... zero... zero... zero... cento e setenta e dois hectômetros cúbicos. esses são apenas exemplos que podem mudar dependendo da unidade de medida que você escolher. espero que tenham entendido. agora passo a palavra para minha colega ((aponta para a colega)) E. 4... que vai falar para vocês sobre os fatos que revelam a importância das unidades de medida.

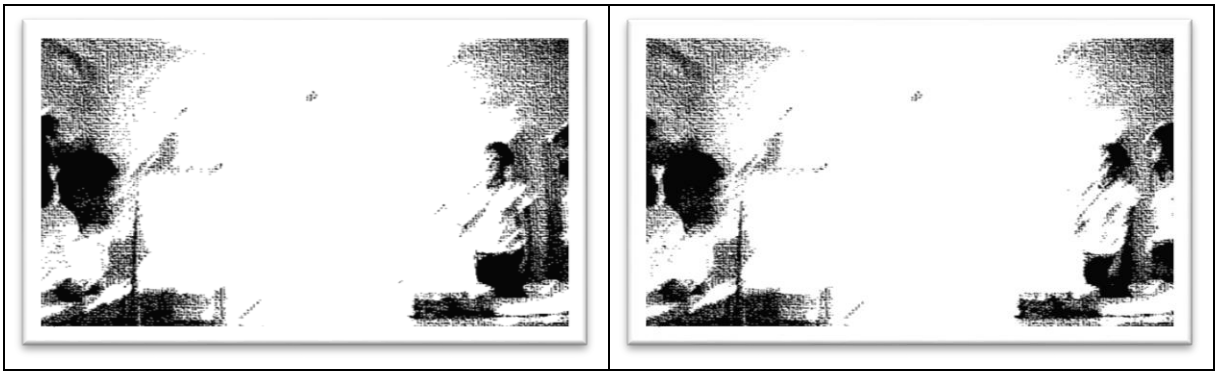
Imagem 41 e 42: Exposição da E. 3/G. 1 - PF.

Fonte: Acervo do autor.

T. 4/G. 1 - PF

((E. 4 aproxima-se da tela de projeção e começa sua exposição)) bom... gente... como minha colega E. 3 falou...eu vou falar sobre os fatos que revelam a importância das unidades de medida ((se posiciona perto da tela de projeção dos slides)). existem muitos fatos que revelam a importância das unidades de medida para a humanidade. alguns deles de relevância histórica ((tossiu)) e outros que fazem parte do nosso cotidiano... que eu vou mostrar agora os exemplos. por exemplo... a chegada do homem à lua ((aponta para a imagem do slide)). vocês sabiam que o homem só conseguiu chegar à lua graças as unidades de medida? ((olha para a plateia aguardando uma resposta)) pois... foi. se não tivessem as unidades de medida... ele não poderia calcular quanto de quilômetros ele ia gastar daqui pra lá... nem que tanto de combustível ele iria usar. podemos citar... por exemplo... o cálculo de trezentos e oitenta e quatro mil e quatrocentos quilômetros... e o combustível que seria gastado. ((aponta para a imagem no slide)) vamos falar também sobre a revolta de quebra-quilos. a revolta de quebra-quilos foi um movimento iniciado na Paraíba... que foi as pessoas revoltadas porque não aceitavam que as unidades de medida fossem oficializadas. elas já eram acostumadas com as medidas do corpo. ((aponta para a imagem do slide))... aqui são algumas coisas usadas no nosso cotidiano. então... para comprar água... você precisa saber quantos litros cabem em um caminhão pipa. do mesmo jeito... você precisa saber... antes de comprar...quanto vai caber na água/ na caixa de água... quantos metros cúbicos ((o slide é passado antes da hora e ela sorrir)) porque se você não souber... às vezes... você vai poder comprar muita água... e essa água vai... se estruir... ou então você vai poder/... você vai comprar menos. ((aponta para a imagem do slide)) e também... costura. quando você vai fazer uma roupa... você precisa medir ombro... busto... cintura ((toca as partes do corpo indicadas na fala))... porque senão vai grande... vai ficar pequeno de mais... ai meu Deus! ((coça a cabeça))... E comida? ((aponta para a imagem do slide)) você não pode simplesmente chegar lá... pegar um tanto e perguntar quanto é. pra você comprar... você precisa medir/ você precisa pesar pra saber quantos quilos vai dar ((gesticula com as mãos)) pra poder ter o valor. ((passa a mão no cabelo))... então... gente... obrigado pela atenção de todos... e desculpe pelos erros.

Imagem 43 e 44: Exposição da E. 4/G. 1 - PF.



Fonte: Acervo do autor.

4.4.1 Resultados da produção final

Seguindo o mesmo rito adotado para as produções iniciais, vamos analisar as produções finais com base nos aspectos inerentes a cada uma das dimensões ensináveis da exposição oral referidas por Dolz *et al* (2011). Sendo assim, comparando as produções iniciais com as produções finais, a análise levará em conta se houve, por parte dos alunos, o desenvolvimento/aperfeiçoamento de competências linguística, textual e comunicativa relacionadas à produção de seminários.

a) Plano da situação de comunicação

Considerando que em uma apresentação de seminário o expositor deve agir para facilitar a compreensão do conteúdo que está socializado, para avaliar o desempenho do G. 1 no plano da situação de comunicação, observamos se seus integrantes adotaram atitudes como:1. Dizer de outra maneira, reformular e definir; 2. Fazer perguntas; 3. Falar claramente e explicitar os aspectos metadiscursivos do texto, conforme lhes foi ensinado durante o desenvolvimento da SD.

O quadro relativo ao plano da situação de comunicação relativo a produção final traz a transcrição de algumas passagens da exposição em que ficam evidenciadas as atitudes adotadas pelos expositores:

Quadro 10: Aspectos relacionados ao plano da situação de comunicação encontrados nos textos do G.1 – PF.

1. Avaliar a novidade e a dificuldade daquilo que está transmitindo e na medida do necessário, dizer de outra maneira, reformular, definir.	
Marcas textuais	**E.1:** "podemos citar também o cúbito [...] que não tem nessa imagem... mas consiste na distância do cotovelo até a ponta do dedo médio [...]." **E. 1:** "com o tempo... surgiu o sistema internacional de medidas [...]que é o SI [...]." **E. 2:** "[...] dando continuidade ao que a nossa colega E. 1 falou em relação ao sistema internacional de unidades... é importante saber que ele dividia as unidades em cumprimento... aliás... em categorias [...]."
2. Fazer perguntas a fim de estimular a atenção dos ouvintes e verificar se a finalidade de sua intervenção está sendo atingida.	

Marcas textuais	**E.1:** “[...] alguém aqui sabe me dizer por que o SI surgiu”? **E.1:** “alguém saberia me dizer se E. 3 tem o corpo igual ao meu”? **E.4:** “vocês sabiam que o homem só conseguiu chegar à lua graças às unidades de medida”?
3. Garantir uma elocução clara e distinta, explicitar aspectos metadiscursivos da exposição (plano, mudanças de tema, de partes etc.).	
Marcas textuais	**E.1:** “hoje vamos falar sobre [...] a origem das unidades de medida... o sistema internacional de unidades... SI... as principais unidades de medida utilizadas hoje em dia e os fatos que revelam a importância das unidades de medida”. **E.3:** “bom... tomando a palavra neste momento... irei apresentar para vocês o slide com o tema conversão de medidas... como o meu amigo falou”. **E. 4:** “vamos falar também sobre a revolta de quebra-quilos”.

Além da elocução clara utilizada por todos os componentes, analisando as marcas extraídas do texto produzido pelo G.1, constatamos que, no plano da situação de comunicação, os alunos desse grupo adotaram todas as atitudes possíveis para facilitar a socialização e a compreensão do tema abordado no seminário. Portanto, se saíram melhor do que na apresentação da produção inicial, pois, naquela ocasião, a atitude referente ao item 2 (fazer perguntas a fim de estimular a atenção dos ouvintes e verificar se a finalidade de sua intervenção está sendo atingida) não foi identificada na exposição.

b) Plano das fases da organização interna do seminário

No desenvolvimento da SD, buscamos realizar atividades que fizessem os alunos conhecer e dominar a estrutura interna do seminário para que eles pudessem contemplar cada uma de suas fases nas produções finais, ou seja, esperávamos que os textos produzidos por eles mostrassem:**1)** uma fase de abertura**; 2)** uma fase de introdução ao tema; **3)** apresentação do plano da exposição; **4)** o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas; **5)** uma fase de recapitulação e síntese; **6)** A conclusão; **7)** O encerramento.

Quadro 11: Aspectos relacionados ao plano da organização interna do seminário encontrados nos textos do G. 1 – PF.

1. Fase de abertura.	
Marcas textuais	**E. 1:** "bom... gente... boa tarde! como vocês já sabem... a gente fez um trabalho sobre as unidades de medida. [...] os componentes do grupo são [...] E. 2... E. 1... que sou eu... E. 3 e E. 4. somos alunos do 9º ano 3 do vespertino".
2. Fase de introdução ao tema.	
Marcas textuais	**E. 1:** "como vocês já sabem... a gente fez um trabalho sobre as unidades de medida".
3. Fase de apresentação do plano.	
Marcas textuais	**E. 1:** "hoje vamos falar sobre [...] a origem das unidades de medida... o sistema internacional de unidades... SI... as principais unidades de medida utilizadas hoje em dia e os fatos que revelam a importância das unidades de medida".
4. Fase do desenvolvimento e do encadeamento dos diferentes temas.	
Marcas textuais	**E.1:** "eu fiquei responsável por abordar [...] o tema 'a origem das unidades de medida' e vou começar. [...] agora... eu passo a palavra ao colega E. 2... que vai falar pra vocês sobre as principais unidades de medidas utilizadas hoje em dia". **E. 2:** "bom... pessoal... dando continuidade ao que a nossa colega E. 1 falou em relação ao sistema internacional de unidades [...]. [...] e como eu disse antes... é:: às vezes precisa transformar uma unidade em outra... por exemplo... centímetros em metros... enfim... isso eu vou deixar aqui pra nossa colega E. 3 explicar pra gente como é que funciona. [...] vai lá E.3". **E. 3:** "bom... tomando a palavra neste momento... irei apresentar para vocês o slide com o tema conversão de medidas... como o meu amigo falou. [...] agora passo a palavra para minha colega [...] que vai falar para vocês sobre os fatos que revelam a importância das unidades de medida". **E.4:** "bom... gente... como minha colega E. 3 falou... eu vou falar sobre os fatos que revelam a importância das unidades de medida". [...].
5. Fase de recapitulação.	
Marcas textuais	Não observado.
6. Conclusão.	
Marcas textuais	Não observado.
7. Encerramento.	
Marcas textuais	**E. 4:** "então... gente... obrigado pela atenção de todos... e desculpe pelos erros".

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisar o plano das fases da organização interna do seminário, notamos que houve uma leve evolução, se compararmos os dois momentos dedicados às apresentações dos seminários. Na produção inicial, o texto do G. 1 contemplou apenas quatro das sete fases

internas do seminário (fases 1, 2, 4 e 7), enquanto na produção final podemos identificar, explicitamente, pelo menos cinco fases na fala dos expositores desse grupo (fases 1, 2, 3, 4 e 7). Vejamos de que forma elas apareceram no texto:

c) Plano das características linguísticas

No plano das características linguísticas de um seminário é preciso observar se no texto construído pelo (s) expositor (es) aparecem marcas de operações linguísticas que indiquem: **1)**a coesão, que assegura a articulação das diferentes partes temáticas; (ex.: então, nesse tópico falaremos sobre...; agora vamos discutir sobre); **2)**a sinalização do texto, que distingue, no interior das séries temáticas, as ideias principais das ideias secundárias (ex.: no ensino dos gêneros, sobretudo os gêneros orais...); as explicações das descrições (ex.: assim, as espécies desse grupo são chamadas de...; elas recebem essa denominação porque têm as seguintes características...); **3)**a introdução de exemplos, explicativos ou ilustrativos, para ilustrar, estabelecer ou legitimar o discurso (ex.: um exemplo dessa categoria de gênero é...); **4)** reformulações, em forma de paráfrase ou de definições, a fim de esclarecer termos percebido como difíceis ou novos (ex.: simplificando o que dissemos, podemos afirmar que...; ou seja...).

No quadro seguinte, podemos visualizar como essas marcas se fizeram presente no texto desse grupo:

Quadro 12: Aspectos relacionados ao plano das características linguísticas do seminário encontrados nos textos do G. 1 – PF.

1. Coesão temática, que assegura a articulação das diferentes partes temáticas.	
Marcas textuais – G. 1	**E.1:** “eu fiquei responsável por abordar [...] o tema ‘a origem das unidades de medida’ e vou começar. [...] agora... eu passo a palavra ao colega E. 2... que vai falar pra vocês sobre as principais unidades de medidas utilizadas hoje em dia”. **E. 2:** “bom... pessoal... dando continuidade ao que a nossa colega E. 1 falou em relação ao sistema internacional de unidades [...]. [...] e como eu disse antes... é:: às vezes precisa transforma uma unidade em outra... por exemplo... centímetros em metros... enfim... isso eu vou deixar aqui pra nossa colega E. 3 explicar pra gente como é que funciona. [...] vai lá E.3”. **E. 3:** “bom... tomando a palavra neste momento... irei apresentar para vocês o slide com o tema conversão de medidas... como o meu

	amigo falou. [...] agora passo a palavra para minha colega [...] que vai falar para vocês sobre os fatos que revelam a importância das unidades de medida". **E.4:** "bom... gente... como minha colega E. 3 falou... eu vou falar sobre os fatos que revelam a importância das unidades de medida".
2. Sinalização do texto, que distingue, no interior das séries temáticas, as ideias principais das ideias secundárias [...] as explicações das descrições.	
Marcas textuais – G. 1	**E. 1:** "antigamente... as unidades de medida eram baseadas em partes do corpo [...]. [...] ninguém tem o corpo igual. [...] com o tempo... surgiu o sistema internacional de medidas... que é o SI... e padronizou todas as medidas internacionalmente". **E. 4:** "existem muitos fatos que revelam a importância das unidades de medida para a humanidade. [...]por exemplo... a chegada do homem à lua [...]. [...] vamos falar também sobre a revolta de quebra-quilos".
3. Introdução de exemplos (explicativos ou ilustrativos), para ilustrar, estabelecer ou legitimar o discurso.	
Marcas textuais – G. 1	**E.1:** "[...] como exemplo podemos citar [...] a polegada... o palmo... o pé... a jarda... o passo e... a braça". **E. 2:** "[...] como exemplo agente cita as unidades de cumprimento [...]." **E. 3:** "bom... nosso exemplo é oito metros [...] e queremos transformar em milímetros [...]". **E. 4:** "por exemplo... a chegada do homem à lua [...]".
4. Reformulações (em forma de paráfrase ou de definições), a fim de esclarecer termos percebido como difíceis ou novos.	
Marcas textuais – G. 1	**E. 1:** "o cúbito [...] que não tem nessa imagem [...] consiste na distância do cotovelo até a ponta do dedo médio". **E. 3:** "é:: para quem não tem ideia do que são unidades de comprimento... eu vou fazer um pequeno roteiro para vocês... é:: a unidade principal de comprimento é o metro... mas existem situações que ela deixa de ser prática". **E. 4:** "a revolta de quebra-quilos foi um movimento iniciado na Paraíba [...] as pessoas revoltadas [...] não aceitavam que as unidades de medida fossem oficializadas".

Fonte: Elaborado pelo autor.

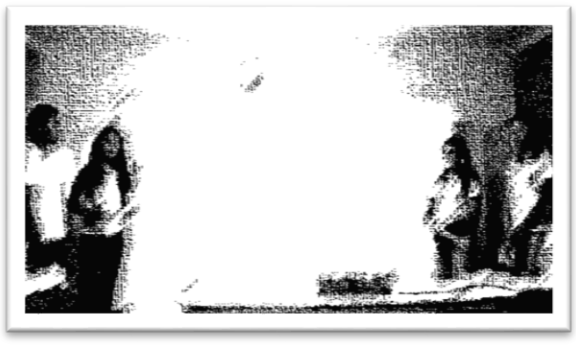
Analisando a produção final do G.1, e a comparando à produção inicial, podemos afirmar que houve evolução no plano das características linguísticas do seminário, pois, no texto construído pelos alunos, é possível identificar as quatro operações linguísticas que o expositor deve realizar para socializar o conteúdo com mais eficiência, enquanto na primeira produção, apenas três operações foram identificadas (aquelas referentes aos itens 1, 2 e 4).

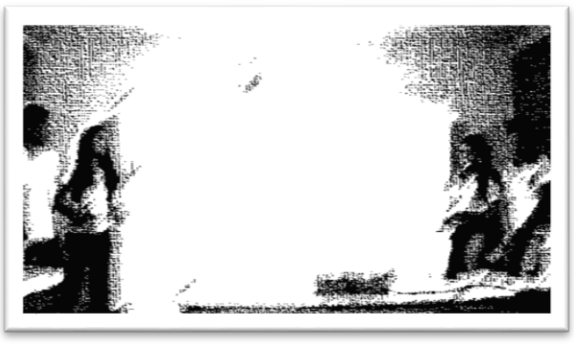
Vejamos, agora, a transcrição dos textos relativos à produção final dos alunos integrantes do G.4:

T. 1/G. 4 - PF

((Com os integrantes do grupo posicionados ao lado tela projeção, E. 1 inicia sua exposição)). boa tarde! o tema da nossa apresentação é transformação de energia. os componentes do grupo são ((põe a mão no peito)) E. 1... ((dirige o olhar para cada um dos colegas)) E. 2... E.3 e E. 4. ao decorrer da apresentação vocês vão ver alguns exemplos de transformação de energia dentro das usinas hidrelétricas... usinas termelétricas e usinas nucleares. vão ver também alguns exemplos de conversão de energia... e vão ouvir um pouco sobre energia eólica e suas vantagens e desvantagens. ((olha ligeiramente para o slide))... sobre a transformação de energia...energia não pode ser criada ou destruída... ela só pode ser transformada de uma forma para outra. um exemplo de transformação de energia é... ((olha ligeiramente para ficha que está em suas mãos)) em um motor elétrico... energia elétrica... que é também a mesma que chega até as nossas casas... é transformada em energia cinética... que é a energia do movimento. um outro exemplo é... ((olha ligeiramente para a imagem do slide)) em uma lâmpada... a energia elétrica é transformada em energia luminosa... ou até mesmo em energia térmica... que é a energia do calor. ((olha para o slide)) agora... vocês vão ouvir um pouco sobre as usinas hidrelétricas... ((dirige o olhar para o colega do grupo)) e quem vai falar sobre essa parte é E. 2.

Imagem 45 e 46: Exposição da E. 1/G. 4 - PF:



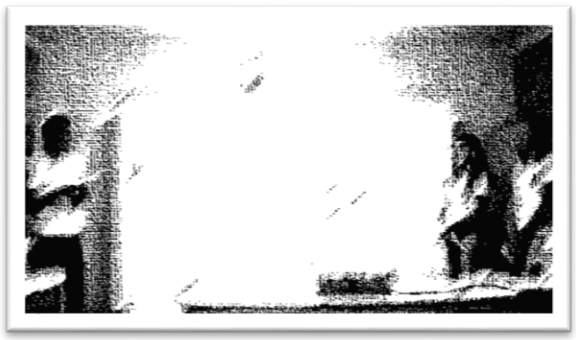
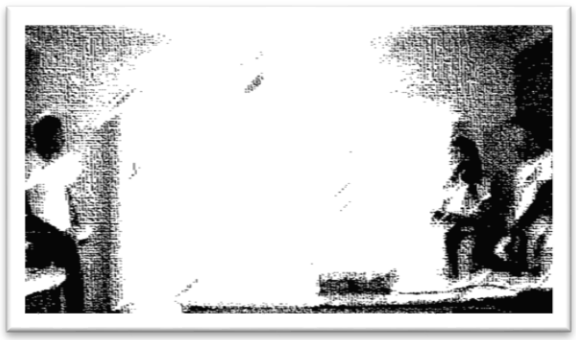


Fonte: Acervo do autor.

T. 2/G. 4 - PF

((E. 2 troca de posição com E. 1, dirige o olha para a plateia e inicia sua fala)) bom... eu fiquei com as usinas hidrelétricas. ((volta-se ligeiramente para a tela de projeção)). as/ as usinas hidrelétricas funcionam através da pressão da água ((põe uma das mãos no bolso)) que gira a turbina... transformando a energia potencial em energia cinética... a energia cinética passa pelo gerador... que é transformada em energia elétrica. essa energia é distribuída e consegue chegar nas casas e comércios e é transformada em mais energia. as usinas hidrelétricas não são diferentes de outras usinas... elas possuem suas vantagens e desvantagens. ((olha para a ficha que está em suas mãos e lê)) algumas vantagens... é:: é uma energia limpa e renovável... tem um custo barato de consumo por hora... e podem ser aproveitadas para desenvolver projetos regionais como a navegação... agricultura e turismo. e tem as suas desvantagens... elas causam impactos ambientais... são vulneráveis a variações climáticas... não podem ser construídas em qualquer local... e exigem alto investimento para sua construção. ((dispensa a leitura da ficha)) na nossa cidade não seria possível construir uma usina hidrelétrica por causa do clima... porque nem está chovendo aqui... e também pelo tamanho da cidade. ((olha para operadora do computador indicando a troca de tela))... agora... vou falar sobre usinas termelétrica. ((olha ligeiramente para a ficha que está em suas mãos))... é:: ((começa a fazer um movimento pendular com o corpo)) as usinas termelétricas... produzem energia através da queima do carvão... petróleo... gás natural ou em caldeiras... pela fissão do material radioativo ( ). o calor gerado a partir desses elementos é transformado em vapor ( ). ((para o movimento pendular com o corpo)) ela também possui suas vantagens... que são... ((olha para ficha que está em uma de suas mãos e lê)) podem ser construídas próximo ou junto aos locais de consumo... o carvão mineral é uma matéria prima de fácil extração... cujo material pode ser cotado em moeda nacional. e tem as suas desvantagens... elevados gastos com combustíveis... pode causar impactos ambientais... ( ) poluição do ar...( ) chuva ácida etc. ((dispensa a leitura da ficha e olha ligeiramente para o slide)) agora... eu vou falar sobre a usina nuclear. ((reinicia o movimento pendular com o corpo)) a operação de uma usina nuclear é idêntica à energia/ a operação de uma usina de energia termelétrica... que trabalha com ( )... petróleo e gás natural. ela só é/ ela só é diferente no/ no fornecimento da água para converter essa água em vapor. depois disso vai passar por dois sistemas... o primário e o secundário... e vai/ que vai puxar a água de/ de uma represa ou do mar para vir a produção de energia elétrica. também tem suas/ suas vantagens... ((olha a ficha que está em suas mão e a lê)) ela possui ( )... não contribui para o efeito estufa e causa maior independência energética. e tem as seguintes desvantagens... o lixo atômico possui destino inserto em termos de risco de acidentes... liberação de radiação e temos o problema da água aquecida que retorna aos lagos... rios e mares... podendo causar a morte de peixes e outros seres vivos. agora... eu passo a palavra para E.3... que vai falar pra vocês sobre conversão de energia ((para o movimento pendular com o corpo)).

Imagem 47 e 48: Exposição do E. 2/G. 4 - PF.

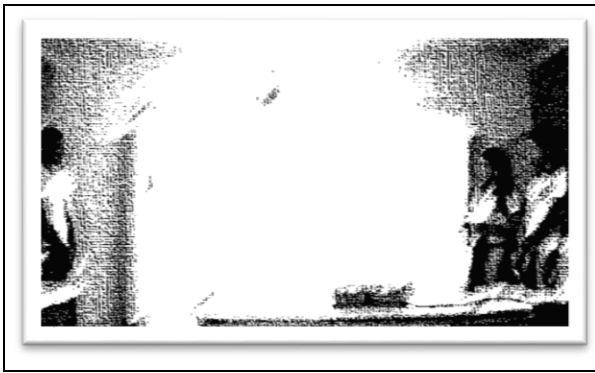
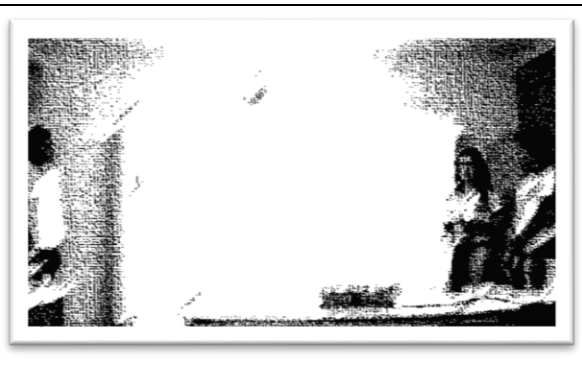



Fonte: Acervo do autor.

T. 3/G. 4 - PF

((E. 3 aproxima-se da tela de projeção, dirige o olhar para a plateia e começa a falar)) bom... pessoal... eu fiquei com a parte de conversão de energia. ((olha ligeiramente para o slide)) a primeira conversão de energia é... energia solar em energia elétrica... energia cinética em elétrica... energia química em luminosa. vou citar alguns exemplos de cada uma. ((olha para a ficha que está em suas mãos e lê)) energia solar em elétrica... podemos dizer que é o que acontece através das placas... células fotovoltaicas que captam essa energia e transforma em eletricidade. energia cinética em energia elétrica... podemos dizer que... na queda da água a energia faz girar as turbinas nas usinas hidrelétricas... e:: a energia química em luminosa... a gente pode ver essas conversões em alguns peixes de águas profundas... algas e nos vagalumes. bom... essas formas de energia podem ser convertidas umas nas outras. ((muda a ficha que está na sua mão e lê)) percebemos que a energia nas mais diversas formas está presente em nosso dia a dia... e toda variedade de energia que nos possibilita aproveitarmos a vida de uma maneira mais diversificada. ((se volta para a plateia)) bom... pessoal... agora vocês vão ouvir um pouco sobre a energia eólica... e quem vai ficar com essa parte é E. 4.

Imagem 49 e 50: Exposição da E. 3/G. 4 - PF.

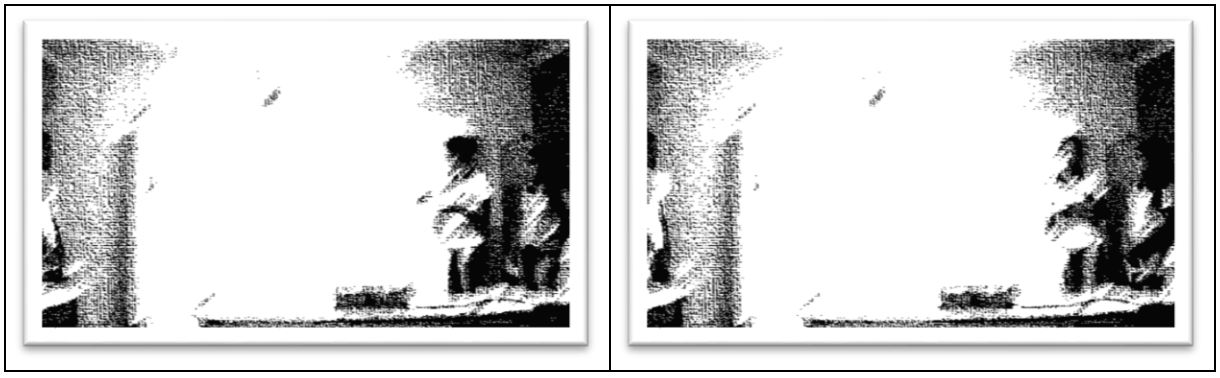



Fonte: Acervo do autor.

T. 4/G. 4 - PF

((E. 4 troca de lugar com E. 3, posiciona-se ao lado da tela de projeção, e dá início a sua exposição)) bom... gente... eu fiquei com a parte da energia eólica. a energia eólica é limpa e renovável... e disponível em muitos lugares. alguém sabe quantas e quais energias fazem parte da energia eólica? ((olha para a plateia esperando um resposta))... bom... a energia eólica faz parte de duas energias... energia cinética e energia elétrica. ((se volta ligeiramente ara a tela de projeção e lê)) energia cinética... que é a do movimento... ou seja... que faz as hélices girarem conforme o vento. já a energia elétrica é a que... faz os aero geradores gerarem energia para nossas casas... e também sabemos que é uma das fontes mais baratas de energia. agora vamos ver alguns exemplos de vantagens da energia eólica. ((Olha para ficha que está em suas mãos e lê)) pode-se fazer plantações e criar gado onde tem as torre da energia... é uma das fontes de energia mais barata e também é a energia mais limpa. vamos ver... também... outros exemplos das desvantagens... no local onde estão as torres dessa energia... só pode ter casas a duzentos metros de distância por causa do barulho das hélices. ((espera mudança de slide))... voltando ao que nós vimos no começo... foi... transformação de energia... usinas hidrelétricas... usinas termelétricas... usinas nucleares... tipos de conversão de energia e energia eólica. sabemos que a energia faz parte do nosso dia a dia, como a energia solar... a do sol. não podemos gastar energia como qualquer tipo de/ de coisa. e muito obrigado pela presença de todos e a atenção.

Imagem 51 e 52: Exposição da E. 4/G. 4 - PF.



Fonte: Acervo do autor.

a) Plano da situação de comunicação

Através da visualização das marcas textuais transcritas no quadro relativo ao plano da situação de comunicação, podemos ter uma ideia do desempenho atingido pelos alunos desse grupo:

Quadro 13: Aspectos relacionados ao plano da situação de comunicação encontrados nos textos do G.4 – PF.

1. Avaliar a novidade e a dificuldade daquilo que está transmitindo e na medida do necessário, dizer de outra maneira, reformular, definir.	
Marcas textuais	**E. 1:** "[...] energia térmica [...] é a energia do calor". **E. 2:** "as usinas hidrelétricas funcionam através da pressão da água [...] que gira a turbina, transformando a energia potencial em energia cinética [...]". **E. 3:** "energia solar em elétrica... podemos dizer que é o que acontece através das placas... células fotovoltaicas que captam essa energia e transforma em eletricidade". **E.4:** "energia cinética... que é a do movimento, ou seja, que faz as hélices girarem conforme o vento".
2. Fazer perguntas a fim de estimular a atenção dos ouvintes e verificar se a finalidade de sua intervenção está sendo atingida.	
Marcas textuais	**E. 4:** "alguém sabe quantas e quais energias fazem parte da energia eólica"?
3. Garantir uma elocução clara e distinta, explicitar aspectos metadiscursivos da exposição (plano, mudanças de tema, de partes etc.).	
Marcas textuais	**E.1:** "ao decorrer da apresentação vocês vão ver [...]. sobre a transformação de energia... energia não pode ser criada ou destruída [...]". **E. 2:** "bom... eu fiquei com as usinas hidrelétricas. [...] agora... vou falar sobre usinas termelétricas. [...] agora... eu vou falar sobre a usina nuclear. [...]". **E. 3:** "bom... pessoal... eu fiquei com a parte de conversão de energia". **E. 4:** "bom... gente... eu fiquei com a parte da energia eólica. [...]".

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que tange à qualidade da elocução, os alunos do G. 4 apresentaram um desempenho bem melhor que o apresentado na produção inicial. Além disso, as marcas presentes no texto indicam que, desta vez, os integrantes desse grupo adotaram todas as atitudes que caracterizam o comportamento de expositores especialistas e, nesse sentido, suas ações favoreceram o compartilhamento e a compreensão do conteúdo. Não podemos esquecer que, na produção inicial, apenas uma dessas atitudes foi identificada no texto desse grupo (aquela relativa ao item 3). Todavia, nos referindo a produção final, em relação ao item 2. (Fazer perguntas a fim de estimular a atenção dos ouvintes e verificar se a finalidade de sua intervenção está sendo atingida.), no geral, o comportamento do grupo foi mais modesto. Em

toda a exposição, os alunos utilizaram essa estratégia apenas uma vez e, por isso, a interação entre os expositores e a plateia ficou mais limitada.

b) Plano das fases internas

Vejamos como as características relativas a esse plano ficaram evidenciadas, analisando as marcas transcritas a partir do texto produzido pelos integrantes do G. 4:

Quadro 14: Aspectos relacionados ao plano da organização interna do seminário encontrados nos textos do G. 4 – PF.

1. Fase de abertura.	
Marcas textuais	**E. 1:** "boa tarde! o tema da nossa apresentação é transformação de energia. os componentes do grupo são ((põe a mão no peito)) E. 1... ((dirige o olhar para cada um dos colegas)) E. 2... E.3 e E. 4."
2. Fase de introdução ao tema.	
Marcas textuais	**E. 1:** "boa tarde! **o tema da nossa apresentação é transformação de energia.** os componentes do grupo são ((põe a mão no peito)) E. 1... ((dirige o olhar para cada um dos colegas)) E. 2... E.3 e E. 4."
3. Fase de apresentação do plano.	
Marcas textuais	**E. 1:** "ao decorrer da apresentação vocês vão ver alguns exemplos de transformação de energia... dentro das usinas hidrelétricas... usinas termelétricas e usinas nucleares. vão ver também alguns exemplos de conversão de energia... e vão ouvir um pouco sobre energia eólica e suas vantagens e desvantagens".
4. Fase do desenvolvimento e do encadeamento dos diferentes temas.	
Marcas textuais	**E.1:** "sobre a transformação de energia: energia não pode ser criada ou destruída [...]. agora... vocês vão ouvir um pouco sobre as usinas hidrelétricas [...]". **E. 2:** "bom... eu fiquei com as usinas hidrelétricas. [...] agora... vou falar sobre usinas termelétricas. [...] agora... eu vou falar sobre a usina nuclear. [...] agora... eu passo a palavra para [...]". **E. 3:** "bom... pessoal... eu fiquei com a parte de conversão de energia. [...] bom... pessoal... agora vocês vão ouvir um pouco sobre a energia eólica [...]". **E. 4:** "bom... gente... eu fiquei com a parte da energia eólica. [...]".
5. Fase de recapitulação.	
Marcas textuais	**E. 4:** "voltando ao que nós vimos no começo... foi... transformação de energia... usinas hidrelétricas... usinas termelétricas... usinas

	nucleares... tipos de conversão de energia e energia eólica".
6. Conclusão.	
Marcas textuais	**E. 4:** "sabemos que a energia faz parte do nosso dia a dia... como a energia solar... a do sol. não podemos gastar energia como qualquer tipo de/ de coisa".
7. Encerramento.	
Marcas textuais	**E. 4:** "e muito obrigado pela presença de todos e a atenção".

Fonte: Elaborado pelo autor.

No plano das fases internas do seminário, o G. 4 também melhorou seu desempenho. Na produção inicial, apenas quatro das sete fases foram efetivamente identificadas no texto desse grupo (fases 1, 2, 4 e 7). Já na produção final, cinco fases ficaram bem representadas na fala dos alunos, e duas foram esboçadas, ou seja, houve uma clara tentativa de torna-las evidentes no texto durante a apresentação.

c) Plano das características linguísticas

No quadro relativo ao plano das características linguísticas podemos ver como essas marcas apareceram no texto:

Quadro 15: Aspectos relacionados ao plano das características linguísticas do seminário encontrados nos textos do G. 4 – PF.

1. Coesão que assegura a articulação das diferentes partes temáticas.	
Marcas textuais	**E.1:** "sobre a transformação de energia... energia não pode ser criada ou destruída [...]. agora... vocês vão ouvir um pouco sobre as usinas hidrelétricas [...]". **E. 2:** "bom... eu fiquei com as usinas hidrelétricas. [...] agora... vou falar sobre usinas termelétricas. [...] agora... eu vou falar sobre a usina nuclear. [...] agora... eu passo a palavra para [...]". **E. 3:** "bom... pessoal... eu fiquei com a parte de conversão de energia. [...] bom... pessoal... agora vocês vão ouvir um pouco sobre a energia eólica [...]". **E. 4:** "bom... gente... eu fiquei com a parte da energia eólica. [...]".
2. Sinalização do texto, que distingue, no interior das séries temáticas, as ideias principais das ideias secundárias [...] as explicações das descrições.	
Marcas textuais	**E, 1:**

	"sobre a transformação de energia: energia não pode ser criada ou destruída, ela só pode ser transformada de uma forma para outra. [...] em uma lâmpada, a energia elétrica é transformada em energia luminosa... ou até mesmo em energia térmica... que é a energia do calor". **E. 2:** "as usinas hidrelétricas funcionam através da pressão da água [...]. as usinas hidrelétricas não são diferentes de outras usinas... elas possuem suas vantagens e desvantagens". **E. 3:** "bom... pessoal... eu fiquei com a parte de conversão de energia. [...] vou citar alguns exemplos de cada uma. [...] energia solar em elétrica... podemos dizer que é o que acontece através das placas... células fotovoltaicas que captam essa energia e transforma em eletricidade". **E. 4:** "bom... gente... eu fiquei com a parte da energia eólica. a energia eólica é limpa e renovável... e disponível em muitos lugares".
3. Introdução de exemplos (explicativos ou ilustrativos), para ilustrar, estabelecer ou legitimar o discurso.	
Marcas textuais	**E. 1:** "um exemplo de transformação de energia é [...] em um motor elétrico... energia elétrica... que é também a mesma que chega até as nossas casas... é transformada em energia cinética... que é a energia do movimento". **E. 2:** as usinas hidrelétricas [...] possuem suas vantagens e desvantagens. [...] alguma vantagens é: é uma energia limpa e renovável... tem um custo barato de consumo por hora... e podem ser aproveitadas para desenvolver projetos regionais como a navegação... agricultura e turismo. **E. 3:** bom... pessoal...eu fiquei com a parte de conversão de energia. [...] vou citar alguns exemplos de cada uma. [...] energia solar em elétrica [...]. **E. 4:** "agora vamos ver alguns exemplos de vantagens da energia eólica... pode-se fazer plantações e criar gado onde tem as torre da energia... é uma das fontes de energia mais barata [...]".
4. Reformulações (em forma de paráfrase ou de definições), a fim de esclarecer termos percebido como difíceis ou novos.	
Marcas textuais	**E. 1:** "[...] energia térmica [...] é a energia do calor". **E. 2:** "as usinas hidrelétricas funcionam através da pressão da água [...] que gira a turbina... transformando a energia potencial em energia cinética [...]". **E. 3:**

	“energia solar em elétrica... podemos dizer que é o que acontece através das placas... células fotovoltaicas que captam essa energia e transforma em eletricidade”. **E.4:** “energia cinética... que é a do movimento... ou seja... que faz as hélices girarem conforme o vento”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No plano das características linguísticas o G. 4 também se saiu bem melhor que na apresentação da produção inicial. Naquela oportunidade, apenas uma das quatro operações linguísticas foi identificada no texto desse grupo (a que diz respeito ao item 1: coesão que assegura a articulação das diferentes partes temáticas). Desta vez, os alunos realizaram todas as operações linguísticas que caracterizam as apresentações de seminários: construíram um texto coeso, explicaram e descreveram, citaram exemplos e definiram termos para facilitar a compreensão do conteúdo que estavam socializando.

4.5 RESULTADO DAS ANÁLISES

Comparando os dois momentos de produção, podemos afirmar que tanto o G.1 quanto o G.4 apresentaram avanços significativos em relação à primeira produção. Conforme pudemos notar através dos elementos expostos ao longo dessa análise, os grupos apresentaram avanços nos aspectos relativos aos três planos das dimensões ensináveis do seminário. Apresentaram evolução no campo linguístico, na medida em que utilizaram mais operações e formas linguísticas próprias desse gênero; no campo textual, por terem contemplado mais fases internas, respeitando a estrutura composicional do seminário; e também no campo da comunicação, por terem produzido um texto, potencialmente, mais informativo. Neste ponto, merece destaque o progresso dos alunos em relação à utilização dos suportes/recursos auxiliares e, também, ao aperfeiçoamento da linguagem e expressão corporal. Esses aspectos, aliados à utilização adequada da voz, dinamizaram a apresentação e tornaram a exposição mais eficiente do ponto de vista comunicativo.

A seguir, apresentamos um quadro comparativo relativo aos dois momentos de produção textual para termos uma ideia dos avanços alcançados pelos dois grupos após a realização das atividades que propomos por meio da SD:

Quadro 16: Resumo comparativo do desempenho do G. 1 e do G. 4 na PI e na PF.

Campo da situação de Comunicação				
Atitudes do Expositor	**G. 1**		**G. 4**	
	P. I	**P. F.**	**P. I.**	**P. F**
1. Dizer de outra maneira, reformular, definir.	X	X		X
2. Fazer perguntas a fim de estimular a atenção dos ouvintes e verificar se a finalidade de sua intervenção está sendo atingida.		X		X
3. Garantir uma elocução clara e distinta, explicitar aspectos metadiscursivos da exposição (plano, mudanças de tema, de partes etc.).	X	X	X	X
Campo das Fases da Organização Interna do Seminário				
Fases da Organização Interna	**G. 1**		**G. 4**	
	P. I.	**P. F**	**P. I.**	**P. F**
1. Abertura.	X	X	X	X
2. Introdução ao tema.	X	X	X	X
3. Apresentação do plano.		X		X
4. Desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas.	X	X	X	X
5. Recapitulação.				X
6. Conclusão.				X
7. Encerramento.	X	X	X	X
Campo das Características Linguísticas do Seminário				
Operações Linguísticas	**G. 1**		**G. 4**	
	P. I.	**P. F**	**P. I.**	**P. F**
1. Coesão, que assegura a articulação das diferentes partes temáticas.	X	X	X	X
2. Sinalização do texto, que distingue, no interior das séries temáticas, as ideias principais das ideias secundárias [...] as explicações das descrições.	X	X		X
3. Introdução de exemplos (explicativos ou ilustrativos), para ilustrar, estabelecer ou legitimar o discurso.		X		X
4. Reformulações (em forma de paráfrase ou de definições), a fim de esclarecer termos percebido como difíceis ou novos.	X	X		X
Quantidade de Ações Contempladas na PI e PF:	**09**	**12**	**06**	**14**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Baseados nos dados que apresentamos, podemos concluir que os alunos conseguiram desenvolver/aperfeiçoar as competências linguística, textual e comunicativa necessárias à produção de seminários, o que, em certa medida, demonstra que as atividades propostas por meio da SD didática que desenvolvemos foram pertinentes e contribuíram para modificar a situação inicialmente encontrada na turma pesquisada. Assim sendo, podemos enfatizar o desenvolvimento da sequência didática que privilegiou um trabalho para que o aluno fosse capaz de compreender o seminário como meio de interação e identificar as especificidades desse gênero, que é utilizado em situações específicas, como é o caso de interações realizadas em sala de aula.

. Avaliação externa do projeto

Na tentativa de corroborar a validade da apreciação que fizemos sobre o trabalho desenvolvido no 9º ano 3, solicitamos que outras pessoas falassem sobre o resultado das ações que desenvolvemos nessa turma. Iniciamos pedindo às coordenadoras da escola, que assistiram as apresentações, uma avaliação por escrito das produções finais dos alunos. Para isso, encaminhamos a elas o seguinte questionamento (Q. 4):

1 – Tendo em vista que abordamos o gênero seminário como objeto de ensino na turma do 9.º ano 3, e que você assistiu às apresentações relativas às produções finais dos alunos, como você avalia o resultado do trabalho que desenvolvemos nessa turma?

Avaliação da coordenadora 1

> O resultado do trabalho com seminário, desenvolvido na turma do 9.º ano 3 foi riquíssimo, tanto do ponto de vista da linguagem oral quanto da escrita. Os alunos puderam vivenciar, de fato, a experiência de planejar, definir objetivos, selecionar conteúdos, preparar o material escrito e organizar os tópicos dos seminários. Durante as apresentações, pudemos notar a utilização de uma linguagem clara, com uso de exemplos do cotidiano, relacionando o conhecimento científico e o cultural. Os alunos puderam agir como sujeitos da aprendizagem, construindo e reconstruindo saberes, os quais foram socializados com segurança, desenvoltura e confiança. Desse modo, ficou evidenciado que tais práticas são fundamentais para a autonomia do aluno frente sua própria aprendizagem, e fortalecimento da autoestima.

Avaliação da coordenadora 2

> Ao observar a apresentação dos seminários do 9.º ano 3, tive a nítida impressão de estar presenciado o resultado de um trabalho bem planejado. Os alunos, divididos em grupos, socializaram conteúdos de maneira muito convincente, demonstrando que haviam sido preparados para realizar aquela tarefa. A partir de esquemas contendo informações sucintas, eles desenvolveram apresentações enriquecidas com recursos audiovisuais, como: cartazes, *datashow* e outros. Em todos os grupos, os participantes mantiveram uma boa postura, posicionando-se adequadamente e utilizando gestos harmoniosos. Também se expressaram em um tom de voz bem articulado e se mantiveram de frente para a plateia. Articulando todos esses recursos, mostraram-se confiantes e, em minha opinião, obtiveram um bom desempenho ao executar a tarefa que lhes foi proposta.

Repercussão do Trabalho: avaliação de uma professora

Quando se realiza um trabalho didático dessa natureza, espera-se que ele tenha repercussão na vida do aluno. Nesse sentido, acreditamos que os alunos conseguiram desenvolver habilidades que lhes serão úteis dentro e fora da escola. Assim, reportando-nos, especificamente, ao âmbito escolar e levando em conta que a professora de Geografia realizou seminários logo após os alunos concluírem as apresentações das produções finais dentro de nosso projeto, solicitamos que ela respondesse a seguinte questão (Q. 5):

1 – O fato de os alunos do 9.º ano 3 terem sido submetidos ao ensino do gênero seminário nas aulas de Língua Portuguesa facilitou o desenvolvimento dessa atividade em sua disciplina? Se a resposta for sim, de que modo isso ficou evidenciado?

> Sim, senti algumas diferenças. Observei que os alunos desenvolveram práticas que facilitou o trabalho de pesquisa, organização, ficha-resumo, trabalho em equipe, e oralidade. Nas apresentações dos slides foram mais espontâneos, seguros, objetivos e coerentes nas exposições dos conteúdos. Dessa forma, o ensino do gênero seminário nas aulas de Língua Portuguesa facilitou o desenvolvimento das aprendizagens em outras disciplinas.

Avaliação dos alunos

Após o encerramento do projeto, solicitamos que os alunos respondessem um questionário onde foi possível avaliar os resultados do trabalho que desenvolvemos em sua turma. Na primeira questão, eles puderam dizer se gostaram, ou não, da abordagem que adotamos para o ensino do seminário em nossa pesquisa. Todos afirmaram que gostaram de ter estudado da forma que propomos.

Tabela 16: Resumo das respostas da primeira questão – Avaliação pelos alunos – Q. 6

Questão	Resposta	Nº de ocorrências	%
01. Você gostou de ter estudado o gênero seminário da maneira como aconteceu dentro Projeto?	Sim.	19	100
	Não.	-	0,0
		19	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na segunda questão, eles puderam confirmar o nosso ponto de vista, dizendo se adquiriram, ou não, conhecimentos que servirão para suas vidas, dentro ou fora da escola. Todos os alunos responderam afirmativamente a essa pergunta.

Tabela 17: Resumo das respostas da segunda questão – Avaliação pelos alunos – Q. 6

Questão	Resposta	Nº de ocorrências	%
02. Durante a execução do Projeto, você acha que adquiriu conhecimentos que servirão à sua vida escolar e extraescolar. Se a resposta for sim, qual ou quais foram estes?	Sim.	19	100
	Não.	-	0,0
Alguns depoimentos: **A. 1:** "Aprendi a buscar informações, assim pude aprender melhor o conteúdo e me expressar melhor enquanto falava nas apresentações". **A.2:** "Vai me ajudar a saber me expressar melhor, saber apresentar trabalhos, saber falar em público, etc.". **A. 2:** "Aprendi a fazer resumos de forma mais rápida e simples, consegui ficar por dentro do conteúdo a todo momento e consegui fazer uma explicação bem óbvia".		**19**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na terceira questão, os alunos puderam confirmar a eficácia da nossa proposta, afirmando, ou não, se perceberam, nos colegas de turma, aprendizagens que os fizeram se comunicar melhor após as ações que desenvolvemos em sala de aula. Todos afirmaram que perceberam novas habilidades linguísticas em algum colega de classe.

Tabela 18: Resumo das respostas da terceira questão – Avaliação pelos alunos – Q. 6.

Questão	Resposta	Nº de ocorrências	%
03. Comparando as realidades antes e depois da realização do Projeto, você percebeu que algum colega de sua turma conseguiu desenvolveu habilidades linguísticas a ponto de conseguir se expressar melhor em público, dentro ou fora da escola. Se a resposta for sim, dê exemplo (s)?	Sim.	19	100
	Não.	-	0,0
Alguns depoimentos: **A. 4:** "Sim, minha colega [...] tinha muita vergonha de falar na frente das pessoas, mas na hora da apresentação se saiu muito bem". **A. 5:** "Sim, eu, [...] e [...], a gente não sabia como falar na hora das apresentações de outras matérias, mas depois do projeto, todas nós conseguimos fazer apresentações". **A. 6:** "Sim, vários de meus colegas eram bastante tímidos, e durante o tempo de estudo oferecido, eles conseguiram apresentar bem e explicar tudo perfeitamente".		**19**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na quarta questão, eles tiveram a oportunidade de dizer se gostariam de estudar outros gêneros textuais da forma como ocorreu dentro do projeto. As respostas dos alunos, em certa medida, confirmam a pertinência e a validade das ações que desenvolvemos, pois todos responderam afirmativamente a esta pergunta.

Tabela 19: Resumo das respostas da quarta questão – Avaliação pelos alunos – Q. 6.

Questão	Resposta	Nº de ocorrências	%
04. Você gostaria de estudar outros gêneros textuais da mesma forma que estudou o seminário dentro do Projeto? ( ) Sim ( ) Não	Sim.	19	100
	Não.	-	0,0
		19	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na quinta questão, os alunos avaliaram quantitativamente o projeto que aplicamos em sala de aula. Todos eles atribuíram nota máxima ao nosso trabalho. Isso não significa que as ações desenvolvidas foram perfeitas, mas, sim, que tiveram boa aceitação por parte da turma e, por isso, foi possível, de fato, mudar a situação que encontramos.

Tabela 20: Resumo das respostas da quinta questão – Avaliação pelos alunos – Q. 6.

Questão	Resposta	Nº de ocorrências	%
05. Que nota, de 0,0 a 10, você daria ao Projeto. Justifique resposta?	Sim.	19	100
	Não.	-	0,0
Alguns depoimentos: **A. 7:** "Nota 10, pois o projeto ajudou a melhorar alguns conhecimentos que a gente tinha e ajudou a apreender o que gente ainda não sabia sobre a maneira certa de falar em público". **A. 8:** "Nota 10, porque me ajudou a entender melhor o conteúdo e aprendi como me comportar quando eu for falar na frente de outras pessoas". **A. 9:** "10, com certeza, porque durante o projeto consegui aprender vários assuntos e recebi várias dicas que levarei pra minha vida."		**19**	**100%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas avaliações, em nossa opinião, confirmam a leitura que fizemos sobre os resultados alcançados com a aplicação da nossa proposta. Nesse sentido, acreditamos que as ações desenvolvidas foram realmente pertinentes e eficazes, na medida em que conseguiram transformar substancialmente os conhecimentos dos alunos sobre seminários na turma pesquisada, fato que pode ser comprovado quando relacionamos os dados relativos aos dois momentos de produção.

CONCLUSÃO

A motivação para a escolha do objeto de estudo deste trabalho ocorreu após a observação de que os alunos do 9.º ano do ensino fundamental apresentavam dificuldades de produzir o gênero seminário durante as atividades de sala de aula. Constatamos que eles não tinham um domínio efetivo desse gênero oral formal, considerando os aspectos linguístico-textuais e comunicativos envolvidos na sua produção, o que acarretava dificuldades durante a recepção pelo público de sala de aula.

Assim sendo, considerando que nem sempre os gêneros orais formais têm merecido a devida atenção em sala de aula, e que é necessário propiciar meios para que os alunos sejam capazes de interagir em diversas situações para além do ambiente escolar, neste trabalho questionamos: como os alunos do 9º ano do ensino fundamental utilizam o gênero seminário em atividades pedagógicas em aulas de Língua Portuguesa?

Cientes da necessidade do desenvolvimento escolar e social dos alunos e baseados em concepções interacionais de ensino de LP, partimos da ideia de que, para serem dominados, os gêneros orais, assim como os gêneros escritos, devem ser abordados como objeto de ensino em sala de aula, e que as ações didáticas adotadas pelo professor devem partir das dificuldades apresentadas pelos alunos quando estes são chamados a produzir tais gêneros. Nessa direção, para responder a nossa pergunta de pesquisa, desenvolvemos uma pesquisa-ação, tendo em vista que este tipo de investigação prevê a identificação do problema e, também, a modificação da situação inicialmente encontrada no grupo pesquisado. Assim, por meio de uma SD, realizamos diversas atividades visando desenvolver/aperfeiçoar nos alunos os conhecimentos necessários à produção do gênero seminário.

A partir do questionamento que realizamos, definimos como objetivo geral investigar como os alunos produziam seminários em sala de aula. Do ponto de vista específico objetivamos: a) identificar as características estruturais do gênero seminário na produção dos alunos, b) reconhecer o seminário como meio de interação e disseminação do conhecimento e c) analisar os resultados da intervenção pedagógica.

No tocante ao objetivo geral, ao realizarmos a investigação, observamos o desempenho inicial dos alunos e, tomando por base as dificuldades apresentadas por eles, desenvolvermos atividades pedagógicas específicas, que os tornaram mais aptos a utilizar o seminário em sala de aula.

Com relação ao primeiro objetivo especifico - identificar as caraterísticas gerais do gênero seminário - verificamos, a partir das marcas deixadas nos textos produzidos, que no transcurso deste projeto os alunos evoluíram a ponto de conseguirem agir como expositores especialistas, dominando a estrutura composicional e utilizando os mecanismos linguísticos que caracterizam esse gênero. No que se refere à utilização do seminário como gênero de disseminação de diversos conteúdos, é possível afirmar que esse objetivo foi atingido, na medida em que os alunos foram capazes de socializar conhecimentos relativos a diversos temas nos dois momentos da pesquisa: produção inicial e produção final.

Sendo assim, as análises que realizamos, utilizando como parâmetro as dimensões ensináveis do seminário, de acordo com o que propõem Dolz *et al* (2011), que contemplam a situação de comunicação, a organização interna e as características linguísticas do gênero, permitiram que constatássemos que, de um modo geral, os alunos apresentaram os seminários finais com boa desenvoltura, utilizando os recursos necessários para uma abordagem eficaz dos conteúdos, favorecendo, assim, a construção do conhecimento.

Mesmo diante do êxito que acreditamos ter alcançado com a nossa proposta, durante a intervenção tivemos alguns problemas para implementar as atividades que propusemos por meio da SD. Logo após a distribuição dos temas, notamos, entre alguns alunos, dificuldades para realizar a pesquisa e organizar os conteúdos que seriam apresentadas nas exposições, por isso, precisamos ajudá-los para que eles conseguissem superar essas limitações, o que foi possível fazer, oferecendo orientações específicas sobre como pesquisar, selecionar, resumir e organizar informações.

Quando precisamos utilizar os computadores para pesquisar conteúdos e elaborar os *slides* para a apresentação final, percebemos que, mesmo sendo muito afeitos às tecnologias, um grande número de alunos não conseguia utilizar esses equipamentos e alguns programas específicos (*PowerPoint e Word*), dificultando, assim, a realização das atividades. Esse problema ensejou a realização de uma mini oficina de informática para dotar os alunos com os conhecimentos básicos necessários à consecução das tarefas, sem dispensar o acompanhamento direto do professor para ajudá-los a resolver dificuldades pontuais.

Também encontramos um pouco de resistência para desconstruir a cultura das apresentações realizadas com o uso excessivo de leituras. Superamos essa dificuldade exibindo exposições de especialista e ensinando os alunos a utilizarem esse artifício de forma comedida, aliando-o a outros recursos comunicativos para deixar as exposições fluírem com maior facilidade.

Não podemos esquecer que, com relação à questão comunicativa, nossos alunos são, tradicionalmente, muito reservados, geralmente falam pouco em situações de ensino e aprendizagem. Esse traço comportamental, em certa medida, dificultou nosso trabalho, pois, abordando um gênero oral em sala de aula, precisávamos que os alunos vencessem o medo de falar em público e ocupassem uma função que geralmente é reservada ao professor. Durante a aplicação da SD, procuramos minimizar essa dificuldade, submetendo os participantes da pesquisa a diversas atividades em que eles tivessem que comunicar alguma informação para o grande grupo.

Todavia, ainda que os resultados da pesquisa apontem uma nítida evolução nas capacidades comunicativas dos alunos, em alguns momentos observamos que as discussões não ocorreram entre os expositores e os integrantes da plateia, o que representa uma limitação ao alcance da nossa proposta. Na nossa compreensão, os expositores estavam preparados para interagir, mas nem sempre os outros alunos se sentiram dispostos a realizarem essa interlocução. Certamente, esse problema não invalida os bons resultados que alcançamos com o nosso trabalho, mas nos revela que mais esforços precisam ser empreendidos para superar essa barreira. Nesse sentido, entendemos que, em outras propostas de ensino de seminários, esse aspecto (debate/discussão dentro do seminário) necessita ser mais explorado para que, tanto os expositores quanto os outros integrantes da plateia possam interagir a partir de suas próprias decisões durante essas interações por meio desse gênero oral formal.

Reiteramos que, mesmo diante desse fato, acreditamos que as ações que realizamos contribuíram para a superação de várias dificuldades inicialmente apresentadas pelos alunos, o que pode ser claramente comprovado quando comparamos os textos relativos aos dois momentos de produção – PI e PF. A partir das atividades pedagógicas que desenvolvemos, os alunos foram capazes de pesquisar e organizar conteúdos, estruturar o texto da exposição em conformidade com o gênero, utilizar recursos auxiliares diversos para enriquecer e dinamizar as apresentações, adotar atitudes próprias de expositores especialistas, e explicitar em suas falas operações linguísticas que caracterizam a exposição oral em um seminário.

Com essas reflexões, não queremos dizer que os seminários foram perfeitos, considerando as suas especificidades, mas, sim, que as orientações oferecidas aos alunos, com vistas ao gênero, foram de extrema importância para que eles conseguissem desenvolver/aperfeiçoar as competências necessárias à produção desses textos orais. Essas orientações, ao nosso ver, lhes permitiram realizar exposições muito mais qualificadas no segundo momento de produção.

Assim sendo, após aplicar a nossa proposta didática e analisar as produções finais dos alunos, concluímos que o gênero seminário, assim como outros no âmbito da modalidade oral, pode, sim, ser adequadamente realizado pelos alunos do 9.º ano do ensino fundamental em aulas de LP, e também de outras disciplinas. No entanto, é preciso que, antecipadamente, eles sejam submetidos a um ensino sistematizado, o que significa dedicar atenção a este enquanto objeto de ensino.

Essa experiência também nos mostrou que o ensino de LP atrelado às práticas sociais é muito mais atraente e significativo para os alunos, além de ter o potencial de gerar mais resultados práticos em suas vidas, pois as aprendizagens lhes conferem autonomia para aplicar os conhecimentos adquiridos em situações iguais ou semelhantes àquelas que eles vivenciaram sob a orientação do professor. Nesse sentido, acreditamos no êxito da proposta que aplicamos, pois os alunos envolvidos na pesquisa demonstraram que ampliaram suas competências linguística, comunicativa e textual.

Podemos fazer essa afirmação porque observamos que alguns alunos que pouco se expressavam oralmente em sala de aula foram capazes de realizar exposições orais para uma turma inteira. Além disso, o gênero seminário passou a transcender a sala de aula e se consolidou em aulas de outras disciplinas, conforme nos foi relatado por membros da comunidade escolar. Ademais, o trabalho que desenvolvemos também refletiu positivamente nas interações habituais de sala de aula, tornando-as mais amistosas e consistentes. E se houve essa evolução no ambiente escolar é possível que ela seja replicada em outros espaços sociais que os alunos normalmente frequentam. Certamente, essa constatação nos leva a refletir sobre a necessidade do trabalho sistemático e bem planejado com outros gêneros formais em sala de aula.

Assim sendo, esperamos que essa discussão a partir de uma experiência pedagógica de pesquisa ação possa contribuir para inspirar outros professores de LP a trabalhar com os gêneros da oralidade. Essa modalidade linguística merece mais espaço em sala de aula, pois os conhecimentos/habilidades que os alunos adquirem através de sua aprendizagem, além de expandirem suas competências linguística, comunicativa e textual, os auxiliam em atividades escolares de outras disciplinas e aumenta suas possibilidades de atuar socialmente por meio da linguagem em interações realizadas dentro e além dos muros da escola.

Pontuamos, também, que esta pesquisa nos proporcionou avanços nos nossos conhecimentos sobre um gênero oral formal que se configura de grande importância para a vida dos alunos em outros níveis de escolaridade, haja vista que ele se faz presente no ensino médio, nas salas de aula de cursos de graduação, pós-graduação, entre outras. Além disso, é

um gênero que reúne aspectos inerentes a outros gêneros como exposições orais, palestras, conferências, de forma que propiciar seu estudo sistemático favorecerá o aluno em suas práticas com os diferentes textos que circulam em diversas situações sociais.

Além disso, enfatizamos a importância dessa investigação, no sentido de que ela constitui um ponto de partida para outras, com foco em um gênero formal da oralidade. Nessa direção, pretendemos desenvolver outras pesquisas em nossas próprias salas de aula, pois podemos produzir nosso próprio conhecimento enquanto docentes pesquisadores, independentemente do nível de ensino em que atuamos. Com isso, podemos agir, refletir e retornar os resultados de nossas ações, objetivando a melhoria de nossas práticas pedagógicas.

Por fim, é importante deixar explicitada a relevância desta pesquisa para nossa formação continuada. No âmbito do Profletras, refletimos junto com outros mestrandos, sobre questões semelhantes encontradas em nossas salas de aula de LP e isso nos faz convictos que a busca de soluções para enfrentar os problemas surge durante as discussões em cada uma das disciplinas específicas, quando discutimos teorias e metodologias. Assim sendo, pretendemos continuar com essas discussões nas universidades, escolas e outras instituições, a fim de mantermos o diálogo sobre a língua e o ensino, e continuarmos nossa preocupação em alcançarmos outros níveis na nossa formação continuada.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. **O seminário como estratégia de ensino na pós-graduação**: concepções e práticas. In: X Congresso nacional de educação, EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

Apresentação de *slides power point* para trabalhos acadêmicos e apresentações em *power point* para palestras. Disponível em: <http://www.tccmonografiaseartigos.com.br/power-point-slides-apresentacao>. Acesso em: 30 de maio de 2017.

BAKHTIN, Michail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.
_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 39-49.

_____. **Seminário, mais que uma técnica de ensino**: um gênero textual. Trabalho apresentado em congresso, 2003. (mimeo).

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto, 1994.

BONINI, Aldair. **A relação entre prática social e gênero textual**: questão de pesquisa e ensino. 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo041.pdf> Acesso em: 10/05 /2017.

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

BUENO, Luzia. **Gêneros orais**: elementos linguísticos e não linguísticos. Disponível em: <http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/01_27.pdf>Acesso em: 11.06.2017.

CARVALHO, Rafael. Como elaborar uma apresentação de PowerPoint brilhante? 2015. Disponível em: <https://www.napratica.org.br/como-elaborar-uma-apresentacao-de-powerpoint-brilhante/?gclid=Cj0KEQjw-ezKBRCGwqyK0rHzmvkBEiQAu-_-LHsS4QFaQ_mtySWT9TyQBfHB8yUO9UYEM99TyalbxAaAnMS8P8HAQ&utm_expid=.jKaMO9SNTv2Ub6--4_LvAg.0&utm_referrer=>. Acesso em: 30 de maio de 2017.

CASTILHO, Ataliba T. de. A língua falada no ensino de português. São Paulo: Contexto, 1998.

CAVALCANTE, Mariane C. B.; MELO, Cristina T. V. de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: Linguagens, 8.º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

Dicas sobre preparação de *slides* digitais para seminários, palestras, artigos em conferências... Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~kon/ResearchStudents/dicasSlides.html>. Acesso em: 30 de maio de 2017.

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

DOLZ, Joaquim. **Mediação e linguagem** – O ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais. Disponível em:<http://www.rededosaber.sp.gov.br/videoteca/Pesquisa.aspx>. Acesso em: 13.07.2017.

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

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto; como construir um objeto de ensino. In: CORDEIRO, Glaís Sales. (Trad. Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 125-155.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O; AQUINO, Zilda G. O. As relações entre fala e escrita. In: _____. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.). **Ensino de Língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

GALVÃO, Marise Adriana Mamede Galvão; AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. **A oralidade em sala de aula de língua portuguesa**: o que dizem os professores do ensino básico. In: Filol. Linguíst. Port., São Paulo, v. 17, n. 1, p. 249-272, 2015.

GERALDI, João Wanderlei. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

GONÇALVES, Aldair Vieira; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Planejamento sequenciado da aprendizagem:** modelos e sequências didáticas. In: Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 37-69, 2010.

GOULART, Cláudia. **As práticas orais na escola**: o seminário como objeto de ensino. 2006. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/186>. Acesso em: 04.04.2017.

GRESLLER, L. A. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. São Paulo: Loyola, 2003.

KOCH, Ingedore Vilaça. **A interação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LEFFA, Vilson J. A metacognição. In: _____. Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: D.C. Luzzato, 1996, p.45-65.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. P.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de janeiro: Lucerna, 2005. P. 21-34.

_____. **Fala e escrita** – Parte 01. Canal Cellupe/Youtube, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XOzoVHyiDew>. Acesso em: 12.05.2017.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-38.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MEIRA, Glenda Hilnara Feliciano; SILVA, Williany Miranda da. **Seminário Acadêmico**: um evento comunicativo. In: anais do SILEL. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

_____. Didatização de Saberes no Seminário Escolar: O papel das unidades retóricas. In: Araújo, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da. (Orgs.). **A oralidade em foco**: conceitos, descrição e experiências de ensino. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos e debates. 1. ed., 4 reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 184-207.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. (Trads. e Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 7-16.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológica e ontogenéticas. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. (Trad. Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 19-34.

SILVA, Williany Miranda da; SILVA, Marcelo Clemente. **Refletindo sobre o seminário**: sabores e dissabores de uma prática letrada. In: IV SENALE, Pelotas, 2005.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos *et al*. **Gêneros orais**: conceituação e caracterização. In: Anais do SILEL. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A caracterização de categorias de texto**: tipos gêneros e espécies. 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426/1127> Acesso em: 19/05 /2017.

_____. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **O seminário como técnica de ensino socializado**. In Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). Técnicas de ensino: por que não? 12 ed. Campinas, SP: Papirus. p. 103-113. 2001.

VENTURA, Ricardo. 13 dicas rápidas e fáceis de expressão corporal. 2016. Disponível em: <http://serpalestrante.com.br/dicas-rapidas-expressao-corporal/>. Acesso em: 10.04.2017.

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. **Seminários Escolares**: gêneros, interações e letramentos. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

WAYNE, C. Booth; GREGORY, G. Colomb; JOSEH M. Williams. **A arte da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARRACO; Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário: Avaliação preliminar de conhecimentos sobre seminário.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/CURRAIS NOVOS-RN

AVALIAÇÃO PRELIMINAR DE CONHECIMENTOS SOBRE SEMINÁRIO

1 – Como você definiria um seminário?

_____
_____
_____
_____

2 – Em sua opinião, quais das atividades abaixo devem ser realizadas para a preparação de um seminário?

( ) Pesquisar diversas fontes que falem sobre o tema a ser apresentado.
( ) Seleção das informações em função do tema e da finalidade do seminário.
( ) Elaboração de um esquema destinado a sustentar a apresentação.

3 – Quanto ao expositor, qual a posição dele em relação à plateia?

( ) Deve saber mais.
( ) Deve saber tanto quanto a plateia.
( ) sabe menos que a plateia.

4 – Você acha que o expositor deve se preocupar com o planejamento e preparação do conteúdo antes de apresentar um seminário?

( ) Sim
( ) Não

5 – Você acha que o expositor deve considerar o tipo de plateia que vai assistir sua apresentação antes de preparar um seminário?

( ) Sim
( ) Não

6 – Você acha que os aspectos ligados a oralidades são importantes para uma boa apresentação de um seminário?

( ) sim
( ) Não

7 – Você considera necessário estudar sobre o que é seminário antes de realizar uma apresentação deste tipo?

( ) Sim
( ) Não

8 – Você já apresentou um seminário?

( ) Sim
( ) Não

9 – Você já apresentou algum trabalho em sala de aula?

( ) Sim
( ) Não

10 – Você já foi ensinado a produzir um seminário?

( ) Sim
( ) Não

APÊNDICE 2 – Termo de autorização dos pais dos alunos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/CURRAIS NOVOS-RN

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____

RG n. º _____, responsável pelo (a) aluno (a) _____,

autorizo a divulgação de textos, imagens, áudios e quaisquer outros materiais produzidos nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas pelo professor Francisco Aparecido de Almeida Silva, portador do RG n. º 1.446.100, para fins de divulgação acadêmica.

_____
Assinatura

Lagoa Nova, _____ março de 2017.

APÊNDICE 3 – Atividade: identificação de estratégias e recursos verbais e não verbais utilizados na exposição de uma especialista.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/CURRAIS NOVOS-RN

TIVIDADE: IDEBTIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS E RECUROS VERBAIS E NÃO VERBAIS UTILIZADOS NA EXPOSIÇÃO DE UMA ESPECIALISTA

1 - Assistam ao vídeo sobre Leitura e Produção Textual, identifiquem e anotem, abaixo, as estratégias e os recursos verbais e não-verbais que a professora utilizou e que, em sua opinião, contribuíram para o entendimento do conteúdo compartilhado e que, por isso, poderiam ser utilizadas na realização de um seminário em sala de aula.

APÊNDICE 4 – Questionário: avaliação da oficina 1.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/CURRAIS NOVOS-RN

AVALIAÇÃO DA OFICINA 1

De acordo com as atividades que realizamos hoje, responda as questões abaixo:

1 – As explicações oferecidas pelo professor contribuíram para que você soubesse selecionar e registrar as informações que serão utilizadas na apresentação do seminário.

( ) Sim

( ) Não

2 – O que mais gostou de fazer nessa oficina.

_____

_____

_____

_____

3 – Qual a atividade que teve mais dificuldade para desenvolver.

_____

_____

_____

_____

Obrigado pela colaboração!

APÊNDICE 5 – Atividade da oficina 2: identificação das fases internas de um seminário.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/CURRAIS NOVOS-RN

IDENTIFICAÇÃO DAS FASES INTERNAS DE UM SEMINÁRIO

1 - Após anotar os nomes das fases internas do seminário e ouvir as explicações do professor, ouçam o áudio do vídeo sobre Figuras de Linguagem e identifiquem, na fala da expositora, o trecho que inicia cada uma das fases internas do seminário e as mudanças de tópicos (assuntos) dentro da fase de desenvolvimento e encadeamento.

1)_____
_____
_____
_____
_____

2)_____
_____
_____
_____
_____

3)_____
_____
_____
_____
_____

4)_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

5)_____

6)_____

7)_____

Obrigado pela colaboração!

APÊNDICE 6 – Atividade 1 da oficina 3: identificação dos mecanismos linguísticos utilizados em um seminário.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/CURRAIS NOVOS-RN

IDENTIFICAÇÃO DOS MECANISIMOS LINGUÍSTICOS UTILIZADOS EM UM SEMINÁRIO

1 – Assistam ao vídeo sobre Figuras de Linguagem, identifiquem e anotem os mecanismos linguísticos (palavras/expressões) que a expositora utiliza para introduzir (iniciar) cada uma das fases do seminário e marcar a mudança de tópico discursivo/assunto na fase de desenvolvimento e encadeamento.

Fase de abertura:

_____
_____
_____

Fase de introdução ao tema:

_____
_____
_____

Fase de apresentação do plano:

_____
_____
_____

Fase de desenvolvimento

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Fase de recapitulação e síntese:

_____
_____
_____
_____
_____

Fase de conclusão:

_____
_____
_____

Fase de Encerramento:

_____
_____
_____

Obrigado pela colaboração!

APÊNDICE 7 – Ficha de correção das atividades das oficinas 2 e 3.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/CURRAIS NOVOS-RN

FICHA DE CORREÇÃO DAS ATIVIDADES DAS OFICINAS 2 e 3

1 – ABERTURA

“olá! eu sou a professora Letícia do curso online gratuito. eu sou professora de português [...]”

2 – INTRODUÇÃO AO TEMA

“bom... hoje nós vamos falar sobre figura de linguagem, que são estratégias que nós utilizamos para dar determinado efeito a nossa fala... no texto literário... nas músicas [...]”.

3 - PLANO DE APRESETAÇÃO

“Bom... as figuras de linguagem podem estar relacionadas a determinados aspectos... o aspecto semântico... de sentido... o aspecto sintático... que se relaciona à disposição das palavras na frase... e os aspectos fonéticos ou fonológicos... que são relacionados ao som [...]. ”

4 – DESENVOLVIMENTO

“[...] a primeira figura de linguagem, a mais utilizada é a comparação [...]... temos também a hipérbole [...]... temos também a personificação ou prosopopeia [...]... a sinestesia é outra figura de linguagem [...]... outra figura de linguagem é a metonímia [...]... outra figura de linguagem que temos é a gradação [...] temos também a antítese [...]... já o paradoxo [...]... temos também outra figura... o eufemismo [...]... e... por último... a última figura dos aspectos semânticos é a ironia [...]. Agora... as figuras de linguagem relacionadas aos aspectos fonéticos... nós temos a aliteração [...]... temos também a onomatopeia [...]... e pôr fim a assonância [...]. E as figuras de linguagem relacionadas aos aspectos sintáticos... temos a elipse [...]... ainda em relação às figuras de linguagem dos aspectos sintáticos... nós temos o hipérbato ou a inversão [...]. Temos também o assíndeto [...]... por outro lado... eu tenho o polissíndeto [...] e.… por fim... temos a anáfora [...]”.

5 – RECAPITULAÇÃO E SÍNTESE

Não verificada.

6 – CONCLUSÃO

Bom... o que eu tinha para falar sobre figuras de linguagem é isso [...].

7 – ENCERRAMENTO

Bom... é isso! Um abraço! Até mais!

APÊNDICE 8 – Atividade 2 da oficina 3.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/CURRAIS NOVOS-RN

ATIVIDADE 2 DA OFICINA 3

1 – Agora, com base no que você ouviu e anotou, use suas próprias palavras para criar formas de introduzir cada uma das fases internas da exposição oral, de modo que as palavras utilizadas pela Professora sejam substituídas pelas suas.

Fase de abertura:

_____
_____
_____

Fase de introdução ao tema:

_____
_____
_____

Fase de apresentação do plano:

_____
_____
_____

Fase de desenvolvimento

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Fase de recapitulação e síntese:

_____
_____
_____
_____
_____

Fase de conclusão:

_____
_____
_____

Fase de Encerramento:

_____
_____
_____

Obrigado pela colaboração!

APÊNDICE 9 – Questionário da Oficina 4: uso de suportes auxiliares e atitudes do expositor especialista.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/CURRAIS NOVOS-RN

USO DE SUPORTES AUXILIARES E ATITUDES DO ESPOSITOR ESPECIALISTA

1 – Que vídeo prendeu mais sua atenção e, consequentemente, o fez compreender o conteúdo com mais facilidade?

( ) As apresentações dos alunos. ( ) A apresentação da professora.

2 – Dê exemplos de atitudes adotadas pelo (a) expositor (a) durante a exposição que, em sua opinião, também contribuíram para prender a atenção da plateia e facilitar a compreensão do conteúdo.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigado pela colaboração!

APÊNDICE 10 – Atitudes do expositor: como capturar a atenção da plateia e facilitar a compreensão do conteúdo que se está compartilhando?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/CURRAIS NOVOS-RN

ATITUDES DO EXPOSITOR: COMO CAPTURAR A ATENÇÃO DA PLATEIA E FACILITAR A COMPREENSÃO DO CONTEÚDO QUE SE ESTÁ COMPARTILHANDO?

1 – Utilizando suportes auxiliares (vídeos, imagens, som, etc.);

2 – Considerando o que a plateia sabe sobre o assunto;

3 – Avaliando a novidade e a dificuldade daquilo que está expondo;

4 – Dizendo de outra maneira, reformulando, definindo;

5 – Fazendo perguntas;

6 – Falando claramente;

7 – Explicitando as partes internas da exposição e as mudanças de tema;

8 – Utilizando documentos auxiliares legíveis e pertinentes.

APÊNDICE 11 – Expressão e linguagem corporal: como o expositor deve se comportar durante a apresentação do seminário?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/CURRAIS NOVOS-RN

EXPRESSÃO E LINGUAGEM CORPORAL: COMO O EXPOSITOR DEVE SE COMPORTAR DURANTE A APRESENTAÇÃO DO SEMINÁRIO?

- **Sempre faça contato visual;**
- **Conduza o olhar do público para a direção desejada;**
- Evite ficar estático;
- **Movimente os braços naturalmente;**
- **Prefira interagir de pé;**
- **Respire pausadamente para manter o controle;**
- **Gere rapport com quem está falando;**
- **Não tenha pressa para falar;**
- **Use o espaço que tem para falar;**
- **Posicione-se bem entre a plateia e o suporte textual.**

APÊNDICE 12 – Questionário: avaliação do projeto pelos alunos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/CURRAIS NOVOS-RN

AVALIAÇÃO DO PROJETO

Com base nas atividades do Projeto de ensino do gênero seminário que desenvolvemos este ano, responda as seguintes questões:

1 – Você gostou de ter estudado o gênero seminário da maneira como aconteceu dentro Projeto?

( ) Sim ( ) Não

2 – Durante a execução do Projeto, você acha que adquiriu conhecimentos que servirão à sua vida escolar e extraescolar? Se a resposta for sim, diga qual ou quais.

( ) Sim ( ) Não

_____
_____
_____

3 – Comparando a realidade antes e depois da realização do Projeto, você percebeu que algum colega de sua turma conseguiu desenvolveu habilidades linguísticas a ponto de conseguir se expressar melhor em público, dentro ou fora da escola? Se a resposta for sim, dê exemplo (s).

( ) Sim ( ) Não

_____
_____
_____

4 – Você gostaria de estudar outros gêneros textuais da mesma forma que estudou o seminário dentro do Projeto?

( ) Sim ( ) Não

5 – Que nota, de 0,0 a 10, você daria ao Projeto? Justifique resposta.

_____
_____
_____

Obrigado pela colaboração!

APÊNDICE 13 – Questionário: avaliação do projeto pelas coordenadoras.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/CURRAIS NOVOS-RN

AVALIAÇÃO DO PROJETO

1 – Tendo em vista que abordamos o gênero seminário como objeto de ensino no 9.º ano 3, e que você assistiu às apresentações relativas às produções finais dos alunos, como você avalia o resultado do trabalho que desenvolvemos nessa turma?

Obrigado pela colaboração!

APÊNDICE 14 – Repercussão do projeto: opinião de uma professora.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/CURRAIS NOVOS-RN

REPERCUSSÃO DO PROJETO

1 – O fato de os alunos do 9.º ano 3 terem sido submetidos ao ensino do gênero seminário nas aulas de Língua Portuguesa facilitou o desenvolvimento dessa atividade em sua disciplina? Se a resposta for sim, de que modo isso ficou evidenciado?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Obrigado pela colaboração!

ANEXOS

Anexo A – Dicas para construção de apresentações em PowerPoint.

APRESENTAÇÃO DE SLIDES POWER POINT PARA TRABALHOS ACADÊMICOS E APRESENTAÇÕES EM POWER POINT PARA PALESTRAS

Uma apresentação em power point é uma importante ferramenta no auxílio de acadêmicos, professores, profissionais liberais, entre outros, a transmitirem suas ideias de forma harmônica e eficiente.
Quando a apresentação não foi feita de forma a contribuir com o apresentador, as seguintes situações podem ocorrer:
Tipos de apresentadores:

- O apontador;
- O que só fala por anotação;
- O Edward mãos de papel;
- O que se esconde;
- O pensador sem pensamentos;
- O que conta uma história épica;
- O modelador 3D com as mãos;
- O hipernervoso.

Por isso, as apresentações em power point devem ter todo conteúdo relevante que auxilie o acadêmico na hora da apresentação.

As apresentações power point podem contar com muitos recursos que garantem uma tranquila exposição de ideias, podendo ter:

- Textos;
- Tabelas
- Gráficos;
- Figuras;
- Sons;
- Vídeos;
- Animações interativas.

Todos esses elementos, além do template utilizado, garantem clareza e eficiência nos slides power point, permitindo que a apresentação ocorra de forma eficiente.

DICAS PARA CONSTRUIR UMA BOA APRESENTAÇÃO EM POWER POINT

Uma apresentação powerpoint bem estruturada é o primeiro passo para uma ótima apresentação bem sucedida. Saiba o que fazer para não errar.

Das ferramentas que compõem a suíte de escritórios da Microsoft, o PowerPoint é, talvez, a mais flexível e a mais complexa de ser usada. Toda vez que vemos uma apresentação PPT bem montada, fica uma pergunta: como é que eles conseguem fazer isso?

O PowerPoint, assim como o Word e o Excel – só para ficar nos aplicativos mais usados – aceita os mesmos comandos básicos de edição. Inserir, copiar, mover e apagar qualquer elemento de uma apresentação são ações feitas de forma similar ao que se faz um arquivo de textos.
Mas uma apresentação bem feita começa bem antes de se colocar as mãos na massa, no caso, no programa propriamente dito. Como qualquer projeto, para que o resultado final seja satisfatório, é necessário planejar tendo em vista o que se quer comunicar, para quem se vai falar e – acredite – até o tamanho e condições de iluminação do local onde a apresentação será feita. Afinal, de nada vai adiantar você todo o esmero no preparo do seu PPT se ele não puder ser visto por toda a audiência, certo?

Planejamento apresentação

A etapa que precede a criação de uma apresentação power point é de vital importância para o sucesso do projeto como um todo.
Há quem argumente que sempre é possível inserir um slide (como cada uma das telas da apresentação são chamadas) a qualquer momento, para completar o que se deseja comunicar. Mas não reclame se, no final, a apresentação ficar parecida com uma colcha de retalhos.
Defina claramente a(s) mensagem(ns) que deve(m) ser transmitida(s) e procure ter em mãos (eletronicamente falando) todas as informações necessárias: dados, textos, tabelas, gráficos, imagens, vídeos, áudio e links na web.
Priorize e ordene as informações de modo a permitir que a audiência compreenda claramente o que se deseja comunicar.
Evite, por exemplo, mostrar um slide que traga um dado ou conceito que só será explicado muito adiante; é provável que quando o slide com a explicação chegar, ninguém se lembre mais ao que ela diz respeito.

Se algum dado não for essencial para o contexto da apresentação, não pense duas vezes e deixe-o de lado. Em geral, somos tentados a querer adicionar um amontoado de informações como se isso fosse sinal de conteúdo adequado.
Uma apresentação poluída ou com excesso de detalhes distrai a audiência e tira o foco do que realmente é importante. Em resumo: muita informação, no lugar de ajudar, atrapalha.
Além disso, não coloque todos os dados nos slides; manter algumas informações-chave em mãos, que serão faladas durante a apresentação, ajudam o palestrante – no caso, você – a manter a atenção da audiência e evita que você se torne um leitor de PPT.

Slides fundamentais
Qualquer apresentação, por mais simples que seja, deve conter pelo menos cinco slides. Gastar um tempo em sua criação vai compensar: você poderá utilizá-los, invista seu tempo em sua criação, vai valer a pena.

Slide-mestre
O slide-mestre é o que serve de pano de fundo para todas as suas apresentações. Ele pode conter, por exemplo, o logotipo de sua empresa e outra informação que seja importante, como um telefone de contato.

Evite “poluir” o slide mestre. Ainda que se possa colocar diversas informações nele, tenha em vista que, quanto mais elementos gráficos ele tiver, menos espaço vai sobrar para ser usado nos slides que devem conter a informação que você quer passar para audiências.
Para abrir o slide mestre, clique em Exibir, Mestre e, depois, Slide Mestre.
Note que o aplicativo oferece caixas pré-definidas para que se possa escolher itens importantes. Mas o usuário pode optar por usar outros elementos, como logotipos.

Slide de abertura
Esse é o primeiro slide que sua apresentação deve ter. Nele, devem contar o tema da apresentação; um subtítulo, com no máximo duas linhas, com informações adicionais; seu nome e cargo. Pode-se incluir ainda outro slide – com as informações da agenda de sua apresentação.

Slide de fechamento
Também conhecido como o “Muito obrigado”, este slide é importante por apresentar, como forma de reforço, seu nome e informações de contato. É simpático (e esperado) fornecer seu e-mail e telefone comercial – a não ser que você seja um vendedor, não indicamos fornecer o número do seu celular para uma plateia que você desconheça.
Boa apresentação powerpointRegras gerais de uma boa apresentação
Não acredite em receitas milagrosas: cada apresentação é única. Contudo, existem regras fundamentais que, se não asseguram sucesso absoluto do seu PPT (isso depende muito da sua desenvoltura no momento da apresentação), podem evitar que ela seja um fracasso.
Quanto menos, melhor: essa é uma dica que tem duas aplicações distintas já que vale tanto para o número de slides da apresentação, quanto para a quantidade de informação por slide. Uma apresentação enxuta oferece a oportunidade de maior interação entre o palestrante e a audiência. E prefira usar imagens a textos: lembre-se que uma imagem vale mais que mil palavras.
Garanta visibilidade: não se esqueça que o que você vê na tela do computador quase sempre é diferente do que é mostrado numa apresentação em sala escura, com os projetores existentes por aí. Evite utilizar fontes (tipos de letras) com excesso de detalhes – a Arial é uma fonte comum e bem aceita – e não é preciso dizer que não se deve misturar fontes distintas em uma mesma apresentação.
Efeitos e cores: Negritos, itálicos e sublinhados devem ser evitados– eles cansam e não costumam funcionar muito bem à distância. O uso de cores também deve ser feito com cautela. O que aparece num reluzente laranja na tela do notebook pode ser exibido na tela de projeção com outro tom e confundir em vez de se destacar. Opte por cores que apresentem bom contraste com a cor usada no fundo (principalmente se o slide mestre tiver alguma cor). Faça um teste de cores antes, se possível na mesma sala onde a apresentação será feita.
Cuidado com gráficos: As imagens são mais importantes que as palavras, mas elas devem trazer informações legíveis. Um gráfico poluído ou que utilize uma escala muito pequena (ou muito grande – dependendo da informação apresentada) pode ser tão inútil quanto um parágrafo enorme e que dá sono em quem vai ler.
Não crie muitos níveis: O PowerPoint oferece uma cômoda maneira de ser criar conteúdo de texto nos slides, fornecendo bullets (que podem ter as mais diversas representações) e que cria subníveis se você teclar Tab em um item em branco. A cada novo item, uma representação diferente é criada e o tamanho da fonte diminui. O bom senso indica que não se deve usar mais do que três níveis, sob o risco de as informações ficarem confusas.
Evite excessos: Usar recursos multimídia, como vídeos, animações e músicas, podem tornar a apresentação mais dinâmica. Porém, tenha em mente que o importante é a mensagem que se

deve passar e não o show que você fará. Se tal recurso servir para reforçar a mensagem, vá em frente; caso contrário, dispense.
Cuidado com a ortografia: a apresentação pode estar impecável, com toda a informação corretamente organizada, coesa e leve. Mas um único escorregão com a língua portuguesa pode por tudo a perder. Revise, revise e revise de novo.
Domine as informações: não há nada mais irritante do que um palestrante que precisa a todo instante consultar suas anotações ou mesmo os dados dos slides para completar uma frase ou responder a uma pergunta qualquer da audiência; treine, repasse os dados tantas vezes quantas forem necessárias para que não reste dúvidas.

Fonte: https://www.tccmonografiaseartigos.com.br/power-point-slides-apresentacao.

ANEXO B – Dicas sobre preparação de slides.

Dicas sobre preparação de slides digitais para seminários, palestras, artigos em conferências, ...

Fazer apresentações usando slides digitais é uma arte que requer um pouco de prática mas não é muito difícil. Esta página contém uma série de regrinhas que vão ajudar você a preparar slides de forma a transmitir as suas idéias com maior eficácia.

Sobre o conteúdo

Faça um planejamento top-down da sua apresentação. Primeiro decida quais serão os slides, depois comece a prepará-los.

Pense muito bem sobre quem é o público alvo da sua apresentação e direcione o conteúdo para esse público.

Lembre-se que exemplos práticos e concretos são fundamentais para o entendimento do público; evite uma palestra meramente teórica e abstrata pois o seu entendimento será muito mais difícil.

Sobre a forma

Calcule algo entre 1 e 2 minutos por slide. Apresentações mais curtas (15 minutos), ficam mais próximas de 1 minuto por slide, apresentações mais longas (90 minutos), mais próximas de 2 minutos por slide.

Se você não tem muita experiência com apresentações ou se vai apresentar em um lugar muito importante, ensaie várias vezes e cronometre para saber se você está dentro do prazo estipulado.

Tenha sempre em mente que nem sempre você terá a oportunidade de realizar a sua apresentação num ambiente muito favorável. Muitas coisas poderão prejudicar a visibilidade dos slides: projetor de má qualidade, projetor inadequado para a sala, sala muito clara, etc. Assim, é importantíssimo que os seus slides sejam otimizados para o pior caso e não para o caso ideal.

Sempre use um tamanho de fonte o maior possível. De preferência, entre 20 e 28 para o texto e entre 32 e 46 para os títulos.

Cuidado ao escolher a cor e o padrão de fundo dos slides. Escolha um fundo que permita um grande contraste com a cor do texto. Fundo branco (ou quase branco) e letra preta é o ideal. Só use outras cores mais audaciosas se você já conhecer a sala e o projetor que usará em sua apresentação. Em particular, fundo escuro e letras claras só funcionam se o projetor for excelente e a sala totalmente escura, o que é raro; portanto, não corra este risco.

Slides com frases longas ou texto corrido tendem a fazer com que a apresentação fique confusa e entediante. Se o apresentador simplesmente ler os slides, o público dorme. Se o apresentador não ler o texto do slide e o slide contiver muito texto, o público fica confuso. Portanto, use frases bem curtas ou apenas itens e os explique oralmente.

Em geral, os slides não devem conter texto corrido, prosa. Eles devem conter itens, não frases. Seu slide deve se parecer mais com poesia do que com prosa.

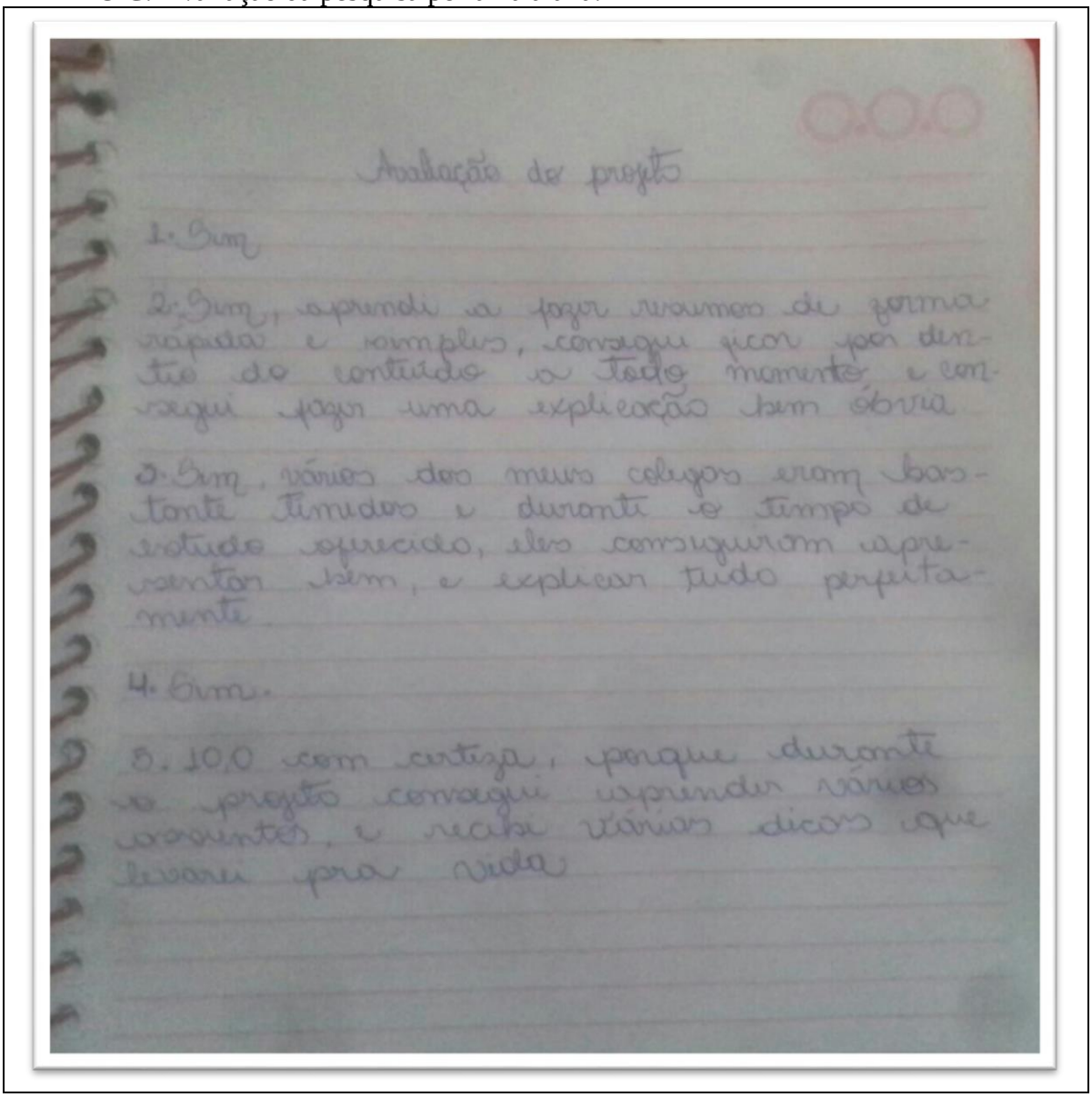
Use entre 6 e 8 linhas por slide. Em casos extremos, pode-se usar até 10 (ou, em casos muito extremos até 12) linhas por slide. Em hipótese alguma use mais do que 12 linhas por slide de texto. Talvez a única exceção sejam slides com código-fonte, onde é possível ter até umas 14 linhas.

Se o slide tem poucas linhas, coloque-as com espaçamento uniforme no slide, i.e., não as coloque todas apertadas no topo do slide.

Evite uma apresentação composta apenas por texto. Figuras, diagramas e até vídeos curtos irão tornar o conteúdo mais interessante.
Se você incluir figuras, não se esqueça de seguir as mesmas regras do tamanho do fonte para o texto que aparece dentro da figura. Além disso, use todo o espaço disponível para fazer com que a figura fique o maior possível.
Evite usar muitas animações e efeitos. Em geral, efeitos só atrapalham. Animações devem ser usadas quando elas tem algo a acrescentar, não devem ser usadas só porque são bonitinhas.
Coloque numeração nos slides. Assim, um espectador pode falar: "Você pode voltar ao slide 17, por favor?" Nos programas de apresentação de slides, você pode pular diretamente para um slide digitando o número do slide e <Enter>.
Se a apresentação for séria mesmo, não se esqueça de passar um corretor ortográfico para não dar vexame.
Se o seu slide tem um diagrama complexo, código-fonte ou muitos itens, vale a pena apontar para o pedaço do slide sobre o qual você está falando. A melhor forma de fazer isso, é apontar com o dedo diretamente para a tela, praticamente encostando o dedo na tela. Outra forma interessante é usando um apontador laser. Em alguns casos, você pode colocar o seu dedo na frente do projetor de forma que a sombra da sua mão aponte para o local correto do slide. Usar o mouse não é tão bom mas pode ser usado em último caso. A forma menos eficaz (e muitíssimo utilizada por pessoas com pouca experiência em apresentações) é apontar para a tela com o seu dedo a metros de distância dela; neste caso, só você saberá para onde está apontando.
Vale a pena dar uma olhada no documento slide presentation guidelines da USENIX.
Um outro tipo de apresentação, chamada de Zen presentation pode ser interessante em alguns contextos (nem sempre é uma boa ideia). Há uma palestra interessante de 1 hora sobre esse assunto apresentada por Garr Reynolds que ele deu na Google.
Esta página está em processo de formação. Sugestões são bem-vindas.

Fonte: https://www.ime.usp.br/~kon/ResearchStudents/dicasSlides.html.

ANEXO C: Avaliação da pesquisa por uma aluna:



Avaliação do projeto

1. Sim

2. Sim, aprendi a fazer resumos de forma rápida e simples, consegui ficar por dentro do conteúdo a todo momento e consegui fazer uma explicação bem obvia

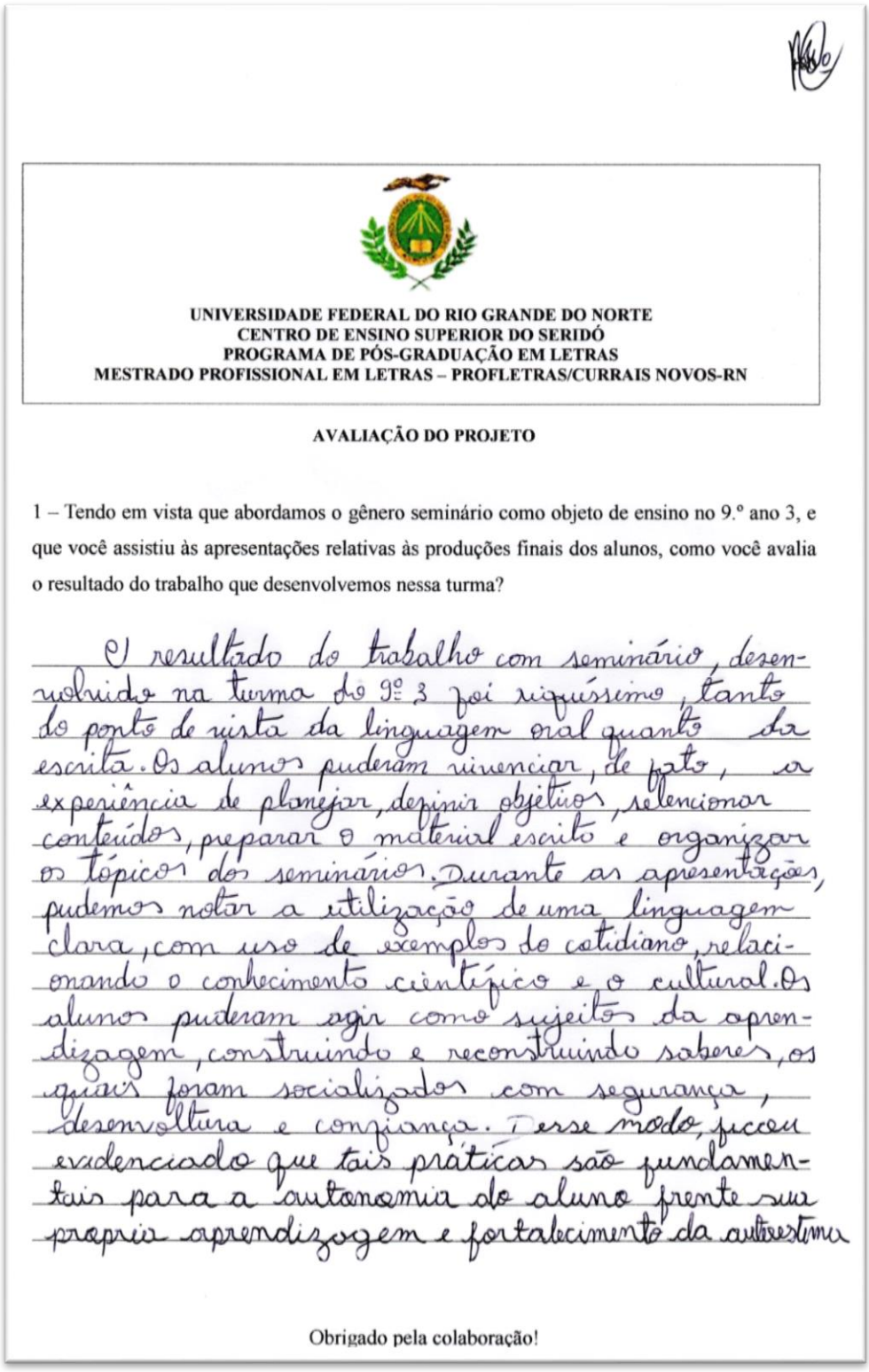
3. Sim, vários dos meus colegas eram bastante tímidos e durante o tempo de estudo oferecido, eles conseguiram apresentar bem, e explicar tudo perfeitamente

4. Sim.

5. 10,0 com certeza, porque durante o projeto consegui aprender várias coisas interessantes, e recebi várias dicas que levarei pra vida

Fonte: Acervo do autor.

ANEXO D: Avalição da coordenadora 1.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/CURRAIS NOVOS-RN

AVALIAÇÃO DO PROJETO

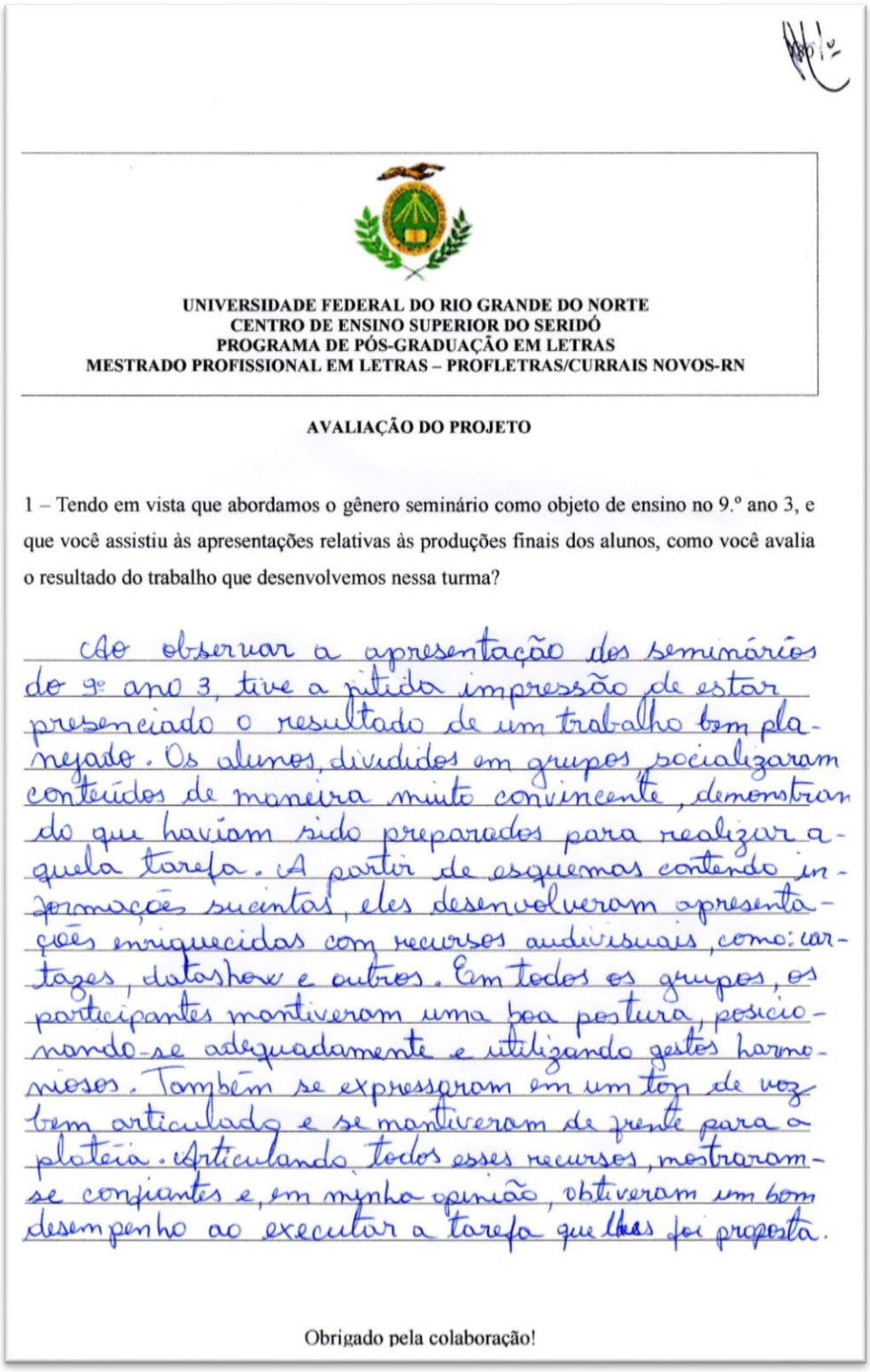
1 – Tendo em vista que abordamos o gênero seminário como objeto de ensino no 9.º ano 3, e que você assistiu às apresentações relativas às produções finais dos alunos, como você avalia o resultado do trabalho que desenvolvemos nessa turma?

O resultado do trabalho com seminário, desenvolvido na turma do 9º 3 foi riquíssimo, tanto do ponto de vista da linguagem oral quanto da escrita. Os alunos puderam vivenciar, de fato, a experiência de planejar, definir objetivos, selecionar conteúdos, preparar o material escrito e organizar os tópicos dos seminários. Durante as apresentações, pudemos notar a utilização de uma linguagem clara, com uso de exemplos do cotidiano, relacionando o conhecimento científico e o cultural. Os alunos puderam agir como sujeitos da aprendizagem, construindo e reconstruindo saberes, os quais foram socializados com segurança, desenvoltura e confiança. Desse modo, ficou evidenciado que tais práticas são fundamentais para a autonomia do aluno frente sua propria aprendizagem e fortalecimento da autoestima

Obrigado pela colaboração!

Fonte: acervo do autor.

ANEXO E – Avaliação da coordenadora 2.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/CURRAIS NOVOS-RN

AVALIAÇÃO DO PROJETO

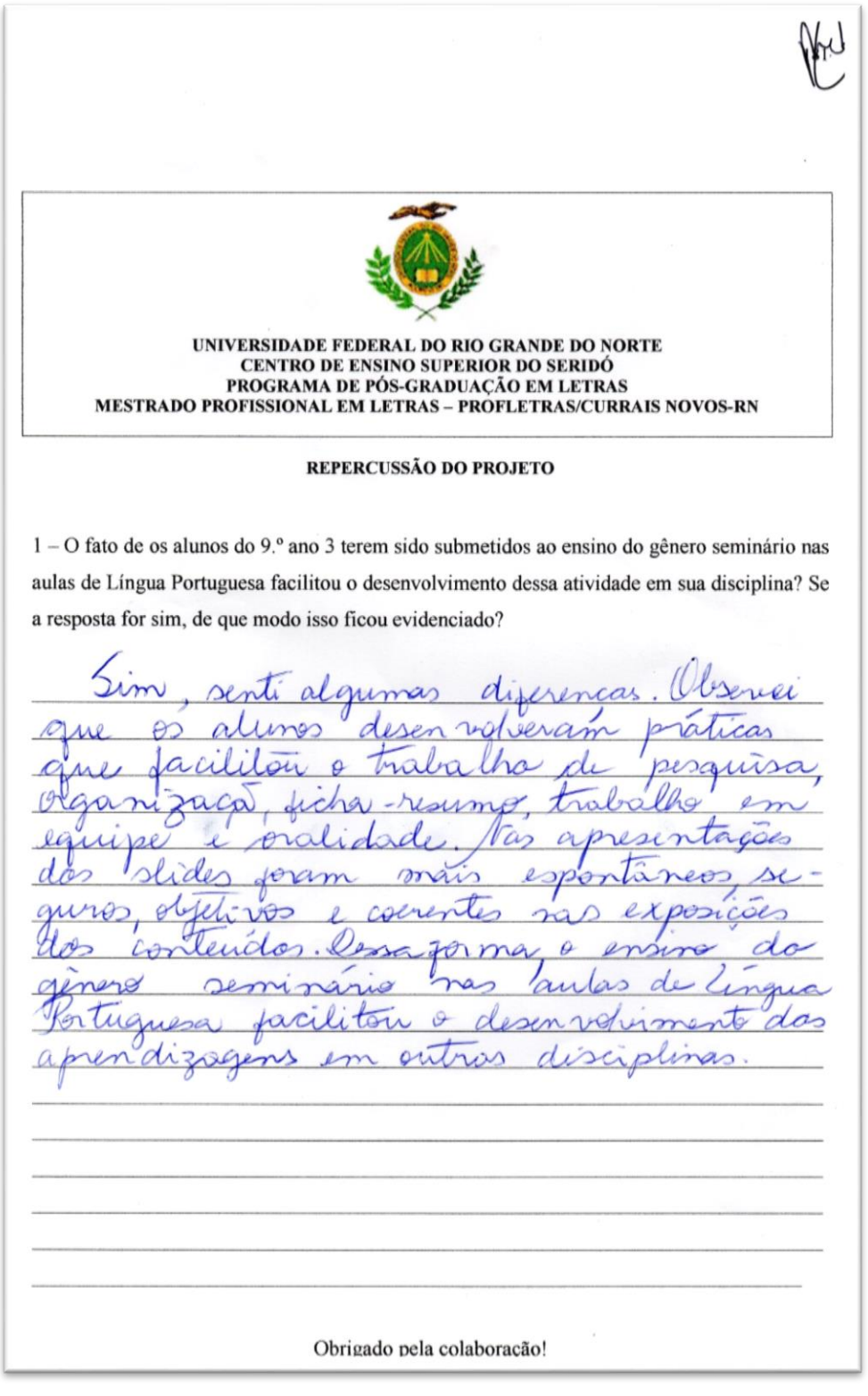
1 – Tendo em vista que abordamos o gênero seminário como objeto de ensino no 9.º ano 3, e que você assistiu às apresentações relativas às produções finais dos alunos, como você avalia o resultado do trabalho que desenvolvemos nessa turma?

Ao observar a apresentação dos seminários do 9º ano 3, tive a nítida impressão de estar presenciado o resultado de um trabalho bem planejado. Os alunos, divididos em grupos socializaram conteúdos de maneira muito convincente, demonstrando que haviam sido preparados para realizar aquela tarefa. A partir de esquemas contendo informações sucintas, eles desenvolveram apresentações enriquecidas com recursos audiovisuais, como: cartazes, datashow e outros. Em todos os grupos, os participantes mantiveram uma boa postura, posicionando-se adequadamente e utilizando gestos harmoniosos. Também se expressaram em um tom de voz bem articulado e se mantiveram de frente para a plateia. Articulando todos esses recursos, mostraram-se confiantes e, em minha opinião, obtiveram um bom desempenho ao executar a tarefa que lhes foi proposta.

Obrigado pela colaboração!

Fonte: Acervo do autor.

ANEXO F: Avaliação de uma professora.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/CURRAIS NOVOS-RN

REPERCUSSÃO DO PROJETO

1 – O fato de os alunos do 9.º ano 3 terem sido submetidos ao ensino do gênero seminário nas aulas de Língua Portuguesa facilitou o desenvolvimento dessa atividade em sua disciplina? Se a resposta for sim, de que modo isso ficou evidenciado?

Sim, senti algumas diferenças. Observei que os alunos desenvolveram práticas que facilitou o trabalho de pesquisa, organização, ficha-resumo, trabalho em equipe e oralidade. Nas apresentações dos slides foram mais espontâneos, seguros, objetivos e coerentes nas exposições dos conteúdos. Dessa forma, o ensino do gênero seminário nas aulas de Língua Portuguesa facilitou o desenvolvimento das aprendizagens em outras disciplinas.

Obrigado pela colaboração!

Fonte: Acervo do autor.