



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

JEFFERSON FERREIRA

**O GÊNERO SEMINÁRIO ESCOLAR:
UMA PROPOSTA DE DIDATIZAÇÃO**

CUIABÁ-MT
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JEFFERSON FERREIRA

**O GÊNERO SEMINÁRIO ESCOLAR:
UMA PROPOSTA DE DIDATIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem, sob a orientação da professora Dra. Cláudia Graziano Paes de Barros.

**CUIABÁ-MT
2009**

Ficha Catalográfica

F345g

FERREIRA, Jefferson.

O gênero seminário escolar: uma proposta de didatização. / Jefferson Ferreira – Cuiabá (MT): O Autor, 2009.

189 p.:il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagens.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Cláudia Graziano Paes de Barros.

Inclui bibliografia.

1. Gênero seminário escolar. 2. Didatização. 3. Capacidades orais.
I. Título.

CDU: 808.5:371.3



MEL

mestrado em estudos de linguagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE
LINGUAGEM - MESTRADO

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

Prof.ª Dr.ª Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes
Examinadora Externa (UNIFAP)

Prof.ª Dr.ª Simone de Jesus Padilha
Examinadora Interna (UFMT)

Prof.ª Dr.ª Cláudia Graziano Paes de Barros
Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 31 de agosto de 2009.

Aos meus avôs Vô João e Agenor (*in memoriam*) e às minhas avós Dona Catarina (*in memoriam*) e Vó Maria.

Aos meus queridos pais - Maria da Glória e Arnaldo - e minha irmã Sheila, agradeço por toda paciência e ajuda na elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por Deus e com Deus, pelo amparo espiritual; por ser *o grande outro*, o *superdestinatário*.

À minha orientadora, professora Dra. Cláudia Graziano Paes de Barros (UFMT), pela orientação, proteção, confiança, seriedade, amizade e competência intelectual na ajuda da compreensão dos pensamentos de Bakhtin e Vygotsky.

À professora Doutora Simone de Jesus Padilha (UFMT) pela leitura atenta, pelas contribuições valiosas em todos nossos diálogos e no exame de qualificação.

À professora Doutora Adelma das Neves Nunes Barros Mendes (UNIFAP), pelas leituras e contribuições relevantes no exame de qualificação, e em especial pelas *orientações dialógicas* durante todos os meus momentos de estudos através dos *diálogos* com sua tese de doutoramento.

Aos docentes do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem, pelas significativas contribuições teóricas que foram dadas durante os cursos — Ana Antônia, Baronas, Cláudia, Maria Inês, Maria Rosa, Sérgio Flores, Simone.

A todos os funcionários do MeEL, pelo auxílio e paciência.

À SEDUC, pela concessão do afastamento de minhas funções docentes durante a realização dessa pesquisa.

Aos amigos do grupo de estudo do Rebak, Lezinete e Timotheu.

À Lezinete, Jucelina, Alba, minhas amigas, obrigado pelos apoios e momentos de alegria, revisões de textos e por terem me ajudado na finalização deste trabalho.

Aos colegas do MeEL: Adriana, Alba, Alessandra, Arivan, Cibele, Claudinéia, Cleide, Cristiane, Danielle, Eliana, Eliane, Flávia, Marcia, Mark, Maribel, Marilena, Soeli, Sônia Renata e Tânia. Obrigado pelos diálogos e sugestões.

Aos queridos amigos de longa data — Osvaldo, Ireno, Joanilza, João e Luiz Mário.

Aos amigos, companheiros e colegas da escola estadual Prof.^a Nadir de Oliveira.

A todos os docentes participantes dessa pesquisa. Obrigado por me receberem de corações abertos e colaborarem com este trabalho.

Aos amigos professor Danie Jesus e Sueli Dulce, pelas palavras de confiança em minha pessoa no momento mais difícil. E é com muito carinho que dedico este trabalho à sua mãe Dona Neuza Jesus – *in memoriam* -, e

Às pessoas do grupo de oração da Igreja Santa Rita de Cássia, Artele, Eliete, Ireno e Sônia.

“No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos. Por analogia com a técnica, esses dispositivos podem receber, de pleno direito, a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos”.

(LEV S. VYGOTSKY [1930] 2004).

“... não é exagero dizer que Vygotskii era um gênio”.

(ALEXANDER R. LURIA [s/d] 2005).

“[...] é extraordinariamente aguda sensação do *seu* e do *outro* na palavra, no estilo, nos matizes e meandros mais sutis do estilo, na entonação, no gesto verbalizado, no gesto corporal (mímico), na expressão dos olhos, do rosto, das mãos, de toda a aparência física, no modo de conduzir o próprio corpo”

(MIKHAIL M. BAKHTIN [1963] 2003).

“No que concerne às práticas de linguagem, sua apropriação começa no quadro familiar, mas certas práticas, em particular aquelas que dizem respeito à escrita e ao oral formal, realizam-se essencialmente em situação escolar, graças ao ensino [...]”.

(DOLZ, SCHNEUWLY [1996] 2004).

RESUMO

O presente trabalho discute as possibilidades de didatização do gênero discursivo seminário escolar, considerado como objeto de ensino em aulas de Língua Portuguesa. Para isso, o trabalho filia-se ao quadro teórico enunciativo-discursivo de linguagem do Círculo de Bakhtin e sócio-histórico de ensino-aprendizagem de Vygotsky. Também busca fundamentos nos estudos realizados por Schneuwly, Dolz e De Pietro a respeito da Didática da oralidade pública. Para a realização desta pesquisa, toma-se o seminário em dois níveis de sua articulação no ensino de língua materna. No primeiro nível, examinam-se três Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP) das 7^a séries/8^o anos do Ensino Fundamental adotados por docentes de escolas estaduais públicas do município de Várzea Grande, Mato Grosso. Assim, com base em Barros-Mendes (2005), verificam-se as propostas de didatização do seminário nos LDP em três perspectivas: *imersão*, *transmissão* e *reflexão*. As análises dos dados demonstram que o tratamento do discurso oral nas três propostas se alinha à perspectiva de transmissão, pois os autores favorecem atividades dedutivas, as quais se caracterizam pelos conceitos prontos dados aos estudantes e por não considerar todas as dimensões das capacidades orais. No segundo nível, verificam-se as atividades propostas pelos docentes no ensino-aprendizagem da linguagem oral. Para isso, os questionários aplicados trazem à tona o tratamento da linguagem oral na perspectiva de *meio de ensino*, o que caracteriza seu uso para a realização de várias atividades escolares. A partir dos dados analisados, o trabalho propõe um projeto didático do seminário escolar em grupo que contempla o discurso oral na perspectiva de reflexão com foco nas 7^a e 8^a séries (8^o e 9^o anos) das escolas estaduais matogrossenses.

Palavras-chave: gênero seminário escolar, didatização, capacidades orais.

ABSTRACT

The present work discusses the question of didactization of discourse genre seminars, considered as teaching-learning objects in Portuguese language classes. For such, this work is based on theoretical framework enunciative-discursive of Bakhtin's Circle - the language - and the Vygotsky's social-historical perspective applied to the learning-teaching. It also searches assumptions in studies by Schneuwly, Dolz e De Pietro concerned to the Didactics of formal and public spoken language. For this research, the seminar takes up to two levels of its articulation in the teaching of mother tongue. At the first level, it examines three Portuguese Language Textbooks (LDP) in the 7th grades of elementary school adopted by the teachers in state public schools in the municipality of Várzea Grande, Mato Grosso's state. Thus, based on Barros-Mendes (2005), it analyses proposals for didactization of seminar in the LDP in three different perspectives: *immersion*, *reflection* and *transmission*. Data analysis show that treatment of spoken discourse in the three proposals is in line to the perspective of transmission, since the authors favor deductive activities, which are characterized by given the ready concepts ready to students and by not considering all dimensions of oral capacities. On the second level, it examines the activities proposed by the teachers in the teaching-learning of spoken discourse in their classrooms. For this purpose, the questionnaires applied bring to the fore the spoken language treatment in the standpoint of means of exploration of diverse objects, which characterizes reading comprehension, production of written texts or others *scholastic activities* in classrooms. From the findings of the analyses, this work proposes an spoken project of seminars which contemplates the spoken language in the *reflection* perspective in the context of discussion focusing on 7th and 8th grades (8 and 9 years) from Mato Grosso state schools.

Keywords: seminars, didactization, oral capacities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DE LINGUAGEM E ENSINO-APRENDIZAGEM	6
1.1 As interações nos diversos campos sociais	7
1.1.2 Os gêneros do discurso e seus três elementos indissociáveis	9
1.1.3 Os interlocutores	12
1.2 A teoria sócio-histórica de Vygotsky	14
1.2.1 Vygotsky: ensino-aprendizagem e desenvolvimento	16
1.3 As releituras da teoria sócio-histórica: os neo-vygotskianos	18
1.4 A equipe de Didática de Línguas de Genebra: trajetórias iniciais	20
1.4.1 O conceito de ferramentas em Vygotsky e Schneuwly	21
1.4.2 A didática de oralidade pública	24
1.4.3 O currículo genebrino de língua materna	26
1.4.4 As capacidades orais	30
1.5 Os gêneros escolares	34
CAPÍTULO 2 – O GÊNERO SEMINÁRIO ORAL ESCOLAR	36
2.1 Os PCN de Língua Portuguesa: guinada discursiva	36
2.1.1 Os PCNLP: uma breve história da autoria	37
2.1.2 Os PCNLP e a didática da linguagem oral	40
2.1.3 Os PCNLP: a vinculação da oralidade com a escrita e oralização	42
2.1.4 Os parâmetros da situação de produção	45
2.1.5 Os PCNLP e a variação lingüística	46
2.1.6 Os PCNLP e a organização por módulos didáticos	47
2.1.7 Os PCNLP e a equipe de Genebra: pontos de intersecções	48
2.2 A engenharia didática e o modelo didático	49
2.2.1 O modelo didático: as dimensões e os tipos	51
2.2.2 A transposição didática e a didatização	54
2.3 A didatização do gênero seminário oral escolar	57
2.3.1 A definição do gênero seminário escolar e a situação de produção	58
2.3.2 O conteúdo temático e a forma composicional do seminário escolar	60

2.3.3 A dimensão das marcas lingüísticas do seminário escolar	62
2.3.4 A dimensão dos meios não-lingüísticos do seminário oral	64
2.4 O seminário oral: a didatização em livros didáticos no Brasil	65
2.5 O tratamento didático da linguagem oral nos LDP	66
2.5.1 O tratamento didático da linguagem oral nos LDP: duas perspectivas	66
2.5.2 O tratamento didático da linguagem oral nos LDP: três perspectivas	67
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA	70
3.1 A metodologia das Ciências Humanas em Bakhtin	70
3.2 O método sociológico do Círculo de Bakhtin	72
3.3 Metodologia de coleta de dados	74
3.3.1 A pesquisa de campo: o instrumento de coleta de dados	74
3.3.2 O <i>lócus</i>	75
3.3.3 Os docentes	76
3.4 A pesquisa documental: os instrumentos de coleta de dados	76
3.5 Metodologia de análise de dados	77
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS	81
4.1 Dialogando com os livros didáticos e com os manuais do professor	81
4.1.1 Dialogando com o LDP1	81
4.1.2 Dialogando com o LDP2	83
4.1.3 Dialogando com o LDP3	85
4.2 As análises dos livros didáticos de Língua Portuguesa	86
4.2.1 Compreendendo a proposta didática do seminário oral no LDP1	86
4.2.2 Compreendendo a proposta didática do seminário escolar no LDP2	92
4.2.2.1 A seção “Produção de texto”	92
4.2.2.2 O capítulo “Intervalo”	97
4.2.3 Compreendendo a proposta didática do seminário oral no LDP3	105
4.3 O tratamento didático da linguagem oral nos LDP	112
4.4 O tratamento didático da linguagem oral expositiva	117
4.4.1 O tratamento didático da linguagem oral expositiva nos LDP	118

4.5	Questionários aplicados aos docentes	122
4.6	Os recursos didático-pedagógicos	130
	CAPÍTULO 5 – A proposta didática do seminário escolar em grupo	132
5.1	Sobre os dados analisados nos questionários	132
5.2	Sobre os dados analisados nas propostas de didatização dos LDP	133
5.3	Sobre a proposta didática	133
5.4	O planejamento da proposta didática	135
5.5	Projeto oral: o gênero seminário oral em grupo	136
	Considerações finais	178
	Referências bibliográficas	182
	Anexos	189

INTRODUÇÃO

A partir de meados da década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) propôs mudanças no ensino-aprendizagem das disciplinas do Ensino Fundamental e Médio através da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante PCN). A publicação dos PCN é uma resposta a vários outros documentos oficiais que já faziam parte do contexto educacional, a saber: a Constituição Federal de 1988 (“Constituição Cidadã”); ao Plano Decenal da Educação (1993) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 (1996).

Dialogando com a Constituição Federal (“Constituição **Cidadã**”) e com a LDB 9.394/96, as quais têm a *cidadania* como norte, os PCN assumem como cerne a compreensão da “**cidadania** como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais [...]” (BRASIL/MEC, 1998, p. 07) [grifo nosso]. Por sua vez, a compreensão e o exercício da cidadania acontecem de várias formas, dentre as quais através de relações entre indivíduos situados em contextos sociais e que interagem pelo uso das diversas linguagens. Entendendo o uso das várias linguagens como meio de exercício da cidadania, os PCN de todas as áreas orientam a utilização das diferentes linguagens “[...] como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, **em contextos públicos e privados**, atendendo a diferentes intenções e **situações de comunicação** [...]” (BRASIL/MEC, 1998, pp. 07-08) [grifo nosso].

Esses objetivos básicos conduzem a orientação do ensino de língua materna nos PCN de Língua Portuguesa (doravante PCNLP) do Ensino Fundamental, especificamente os de 1º e 2º ciclos (1997); os de 3º e 4º ciclos (1998) e os Parâmetros em Ação (1999).

De acordo com Rojo e Cordeiro (2004), os PCNLP guiam-se por “uma virada discursiva ou enunciativa” no ensino de língua materna (ROJO & CORDEIRO, 2004, p.10). A nosso ver, essa afirmação das pesquisadoras evidencia que esses documentos assumem a linguagem como interação social para o ensino de língua materna, isto é, a linguagem focada nos usos dos discursos de sujeitos sociais que circulam em instâncias privadas ou públicas.

Nesse sentido, a referida virada enunciativo-discursiva nos PCNLP orienta o ensino da língua e linguagem para a compreensão e produção de discursos escritos

e orais, os quais se realizam na forma de gêneros discursivos (BRASIL/MEC, 1997, 1998). Com base em Bakhtin e nas releituras realizadas por Bronckart, Schneuwly e Dolz (BRASIL/MEC, 1997, 1998), os PCNLP tomam os *gêneros discursivos/textuais escritos* ou *orais* como *objeto de ensino*, que circulam nas situações privadas e primordialmente nas situações de comunicação públicas (BRASIL/MEC, 1998, p. 23).

Dentre os objetos de ensino, destaca-se como uma novidade dos PCNLP o ensino da linguagem oral mediado pelos gêneros orais de usos públicos da linguagem. Sem negar a utilização didática da linguagem oral nas interações mais imediatas para as apropriações de saberes pelos discentes, em boa medida, os PCNLP privilegiam o ensino da oralidade em situações que levam em “conta [... as] múltiplas exigências que os **gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas**” (BRASIL/MEC, 1998, pp. 24-25) [ênfase adicionada].

Dentre os inúmeros gêneros orais de instâncias públicas, os Parâmetros sugerem o *gênero exposição oral* ou *seminário escolar*, objeto de estudo desta pesquisa.

O seminário oral é gênero tradicional na esfera escolar, muitas vezes, é usado como *meio* para o ensino de outros conteúdos – leitura, escrita – ou, às vezes, para verificação de conteúdos ensinados na disciplina de Literatura por meio das exposições orais sobre a biografia dos autores ou como avaliação de conteúdos referentes a algum saber de determinadas disciplinas. Entretanto, os alunos fazem apresentações sem orientação prévia dos professores. A nosso ver, o seminário oral é tomado pelos professores apenas como meio para desenvolvimento de outras atividades escolares e não como um real objeto de ensino, pois os docentes não têm formação para o tratamento da linguagem oral como objeto de ensino.

Segundo os PCNLP e vários pesquisadores, deve-se ter um trabalho de ensino sistematizado desse objeto de uso público de linguagem oral, pois, apesar de ser produzido e circular na esfera escolar, ele será exigido futuramente nas esferas acadêmicas, científicas e empresariais, porque “a exposição oral ou seminários de alunos, [está] relacionada à exposição oral, em conferências de divulgação **científica** ou apresentações **empresariais**” (ROJO & CORDEIRO, 2004, p. 17) [ênfase adicionada].

Acreditamos que o ensino do seminário escolar aos discentes permite-lhes a tomada do uso da palavra/discurso em outras situações distantes de seus domínios.

Além disso, ele é de suma importância para os alunos, pois lhes auxiliam na compreensão de outros gêneros expositivos, tais como esquemas, tomadas de notas e principalmente textos de livros didáticos, cujo domínio lhes será cobrado durante toda sua vida escolar e acadêmica. Por fim, o trabalho com o seminário possibilita dar a voz aos discentes, uma das características de uma vida social cidadã.

Em vista dessas afirmações, nosso propósito, neste trabalho, é entender o ensino da oralidade pública. Para esse intento, primeiramente, discorreremos sobre a abordagem sócio-histórica e discursiva no ensino da oralidade, a qual nosso trabalho também se filia. Tomamos como base as concepções teóricas de ensino-aprendizagem de Lev S. Vygotsky (1930, 1933, 1934); e a teoria enunciativo-discursiva de Mikhail M. Bakhtin (1952-53/1979, 1970/1979, 1974/1979) e Bakhtin/Volochinov (1929).

Em seguida, faremos uso das releituras de tais teorias apropriadas no quadro da didática de oralidade pública por intermédio de pesquisadores do Departamento de Didática de Língua Materna da Universidade de Genebra, dentre eles Dolz e Schneuwly (1996, 1998); Schneuwly e Dolz (1997); Schneuwly (1994, 1995, 1997, 2000, 2003).

No que tange ao nosso objeto de pesquisa, o seminário oral, apoiamo-nos nas teorias sobre engenharia didática e modelos didáticos de De Pietro & Schneuwly (2003); e suas aplicações específicas no gênero *exposição oral dos alunos*. Para discutirmos modelos didáticos do referido gênero, basearemos nas pesquisas realizadas por Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (1998); Dolz, Hanselmann e Ley (2006).

Para abordarmos a Didática da Língua Portuguesa, buscamos subsídios nos PCNLP (1997, 1998); Rojo (2001); Brait e Rojo (2002) e Paes de Barros (2005, 2008). Para as discussões sobre didatização de gêneros em livros didáticos, apoiamos-nos em Barros-Mendes (2005) e Padilha (2005).

Esse arcabouço teórico subsidiará nossa pesquisa em relação ao nosso objeto de estudo — o seminário da esfera escolar.

Os objetivos da pesquisa são delineados a seguir:

1. Analisar as propostas de didatização de ensino-aprendizagem do gênero seminário oral escolar em três livros didáticos de Língua Portuguesa adotados pela rede escolar estadual de Várzea Grande, Mato Grosso.
2. Elaborar uma proposta de didatização do gênero seminário escolar para as etapas finais do Ensino Fundamental.

Para atingirmos tais objetivos, duas perguntas de pesquisa nos guiam:

1. Qual o tratamento dado ao gênero seminário escolar por três livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizados nas etapas finais do Ensino Fundamental?
2. Que recursos didático-pedagógicos são necessários para realização de um modelo didático do gênero seminário oral para a realidade das escolas estaduais matogrossenses?

Assim, no capítulo 1, discutimos as bases teóricas de nosso trabalho norteado pelas concepções sócio-históricas de ensino-aprendizagem de Lev S. Vygotsky e as de linguagem enunciativo-discursiva advindas de Mikhail M. Bakhtin e seu Círculo e suas posteriores releituras aplicadas à didática de produção oral feitas pela equipe de Didática de Língua da Universidade de Genebra, em especial Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz entre outros. Além disso, fazemos um breve retrocesso histórico do trabalho desta equipe em torno da escrita e posteriormente da oralidade pública.

No capítulo 2, apresentamos um histórico dos estudos enunciativos de linguagem e sócio-históricos de ensino-aprendizagem anteriores à publicação dos PCNLP realizados pela equipe de Roxane Rojo (2001) e suas influências em tais documentos.

Ainda, nesse capítulo, discutimos o tratamento didático dado à oralidade nos Parâmetros bem como a influência da teoria didática de oralidade da equipe de Genebra nos nossos referenciais curriculares. Para entendermos como os objetos

dos saberes são transformados em objetos de ensino, discorreremos sobre os conceitos de engenharia didática, modelo didático e didatização, de suma importância para este trabalho. Por fim, apresentamos a didatização das dimensões ensináveis do gênero exposição oral em sala de aula realizada pela equipe de Genebra.

No capítulo 3, tratamos da metodologia selecionada para a coleta e análise de nossos dados.

O capítulo 4 traz as análises dos dados coletados. Nessas análises, verificamos as propostas de didatização do gênero *seminário escolar* efetuadas pelos três livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados por docentes da rede estadual do município de Várzea Grande, Mato Grosso. E, em especial, examinamos o tratamento didático da linguagem oral mobilizado pelas capacidades de linguagem e ainda o tratamento didático da linguagem oral expositiva relativo às capacidades expositivas associadas ao seminário escolar a fim de compreender o estatuto atual do ensino de oralidade pública pelos autores de livros didáticos. Por fim, analisamos as respostas dos questionários aplicados aos docentes.

No capítulo 5, apresentamos nossa proposta de didatização do gênero *seminário escolar* direcionada à realidade das escolas públicas matogrossenses.

Por fim, delineamos nossas considerações finais sobre as possibilidades de didatização do gênero seminário escolar e o ensino da oralidade pública no Brasil, seguidas pelas referências bibliográficas, pelos apêndices e pelos anexos.

CAPÍTULO 1

CONCEPÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DE LINGUAGEM E ENSINO-APRENDIZAGEM

Neste capítulo, apresentaremos as concepções de linguagem e ensino-aprendizagem que alicerçaram nossa dissertação de mestrado. Ambas concepções seguem uma perspectiva sócio-histórica e discursiva no estudo da linguagem.

Num primeiro momento, delinearemos a concepção social e histórica de linguagem e de ensino-aprendizagem, alicerçados na concepção de linguagem enunciativo-discursiva de Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volochinov e Pável N. Medvedev, pensadores do denominado Círculo de Bakhtin¹. Após, descreveremos a concepção de ensino-aprendizagem sócio-histórica de Lev S. Vygotsky.

Em seguida, explicaremos as releituras de teorias dos pensadores russos implementadas pelos pesquisadores² de Didáticas da Língua da Universidade de Genebra e suas aplicabilidades no ensino-aprendizagem da produção oral no currículo de língua materna no cantão de Genebra, Suíça.

Finalmente, na última parte do capítulo, discutiremos a teoria do Interacionismo Social e Instrumental dos pesquisadores do Departamento de Didáticas de Línguas da Universidade de Genebra, em especial o ensino da linguagem oral pública através dos gêneros da ordem do expor.

Alguns conceitos selecionados constituem as concepções teóricas deste trabalho, as quais posteriormente servirão de apoio às categorias de análises de dados coletados e a uma proposta de ensino-aprendizagem do gênero seminário oral escolar.

¹ Na Rússia, na época da pós-revolução do “Outubro Vermelho” (outubro de 1917) era comum a formação de grupos de pensadores para estudos em algum campo científico. Dentre os Círculos, havia o Círculo de Mikhail M. Bakhtin. Segundo Clark e Holquist (2004, p.126): “em essência, o círculo dividia-se em duas categorias, a dos discípulos de Bakhtin e a dos seus interlocutores. Iudina, Kanaiev, Mediévdiev, Volochinov, Zaliéski, Vaguinov e as pessoas podem ser classificadas no primeiro grupo, ao passo que Tubiânki, Solertínski, Pumpiânki e Kagan figuram a maior parte do tempo no segundo”.

² Grupo de pesquisa integrado por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Jean-François de Pietro, Auguste Pasquier, Gabrielle Zahnd, Sylvie Haller etc. São pesquisadores de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE).

1.1 As interações nos diversos campos sociais

Em 1930, em um texto denominado “A construção do enunciado”, Volochinov descreve que as relações produzidas em grupos sociais visam à realização de alguma atividade mediada pelo uso da linguagem circunscrita em alguma forma de comunicação social. Em vista disso, suscitam-se relações de intercâmbios entre grupos sociais vinculados a usos diversos da linguagem em campos organizados, a saber:

- a) A comunicação artística;
- b) as relações de produção (nas usinas, nos ateliês, nos kolkhoses³, etc.);
- c) as relações de negócios (nas administrações, nos organismos públicos, etc.);
- d) as relações cotidianas (os encontros e as conversas nas ruas, nas cantinas, consigo mesmo, etc.);
- e) as relações ideológicas *strictu sensu*: propaganda, escola, ciência, (a atividade filosófica sobre todas as suas formas). (VOLOCHINOV [1930] *apud* SOUZA, 2002, p. 78).

Como vemos, as interações ocorrem em uma diversidade ampla de campos sociais, desde os cotidianos até os ambientes científicos, escolares, acadêmicos etc. As relações sociais dos participantes dos diversos campos ocasionarão uma multiplicidade de comunicação e, ao mesmo tempo, elaborarão variadas atividades de uso da linguagem. Esses conceitos de atividade de uso de linguagem, espaços sociais e tipos de comunicações discursivas são delineados na obra “Estética da Criação Verbal”, no texto “O problema dos gêneros do discurso”⁴; e no texto “Os estudos literários hoje: (Resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*)” de 1970, ambos de autoria atribuída a Bakhtin.

No que tange aos aspectos das comunicações verbais, elas são heterogêneas – escolares, comerciais, acadêmica, oficiais, cotidianas, familiares etc - realizadas por meio de atividades diversificadas e não homogêneas de usos de linguagem – científica, empresarial etc. - nos diversos campos sociais.

³ Comunidades agrícolas de camponeses na União Soviética.

⁴ Escrito entre os anos de 1952 e 1953 e publicado em 1979.

Nessa perspectiva, Bakhtin afirma que:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos das atividades humanas, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN [1952-53/1979] 2003, pp. 261-262).⁵

Assim, em conformidade com os campos (esferas)⁶ são construídas relações sociais sustentadas em usos heterogêneos de linguagem, ou seja, nas interações; produções e recepções de discursos orais e escritos em tais campos sociais. As esferas diferenciar-se-ão devido à criação de graus vários de atividades mediadas pela linguagem em forma de enunciados orais ou escritos.

Para Bakhtin, tais usos e atividades de linguagem heterogêneas acontecem devido a uma dada “função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada grupo” (BAKHTIN [1952-53/1979] 2003, p. 266)⁷. Assim, o surgimento dos campos de atividades está vinculado às condições de produções dos enunciados e notadamente às funções, pois uma determinada função engendra determinadas formas de inter-relações orais ou escritas.

Na realidade, uma função específica engendra e permite a diversificação dos campos e, ao mesmo tempo, é um dos principais fatores de diferenciação das fronteiras entre os campos sociais. Uma função científica ou acadêmica, por exemplo, pode elaborar condições específicas de uso da linguagem por via de transmissões de informações desenvolvidas em pesquisas e para isso necessitará criar certas formas de interações orais e escritas.

Já na esfera escolar ocorrem certas formas de comunicação verbal – aulas, resumos, seminários orais – onde há participação de locutores e interlocutores, no papel de mestres e discentes.

⁵ Em nossas citações de obras do Círculo de Bakhtin, de Vygotsky e do grupo de Genebra, adotaremos o princípio de colocar em colchetes o(s) ano(s) original(is) de publicação da obra e fora do colchetes, o ano da edição da obra no Brasil.

⁶ Outras designações encontradas na extensa obra do Círculo são campos ideológicos, campos da criação cultural, domínios ideológicos, esferas da comunicação discursiva, esferas ideológicas, esferas da atividade humana, etc.

⁷ Além dessas, as funções escolares, acadêmicas e várias outras.

Para Bakhtin, essas “formas de comunicações verbalizadas” (BAKHTIN [1970/1979] 2003, p. 363), que ocorrem nas interações orais e escritas entre os participantes das várias esferas são os *gêneros do discurso*⁸.

1.1.2 Os gêneros do discurso e seus três elementos indissociáveis

As esferas de atividades sociais produzem e mantêm determinadas formas de comunicações verbais orais e escritas para permitir que os participantes das interações se façam entender, produzir e executar suas próprias atividades. A essas formas de comunicações verbais, o Círculo bakhtiniano denomina de gêneros discursivos, ou seja, produtos mais ou menos estabilizados das interações orais e escritos criados e utilizados por integrantes das diferentes esferas da atividade humana. Constituem-se em produtos mais ou menos estabilizados e conformados de manuseio da linguagem nas variadas esferas sociais, como as palestras da esfera acadêmica, os seminários da esfera escolar, etc. Nas palavras do autor, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN [1952-53/1979] 2003, p. 262) [grifo do autor].

Pode-se dizer que os gêneros discursivos são construções sociais, históricas e ideológicas que “ao longo de séculos de sua vida, os gêneros (da literatura e do discurso) acumulam formas de visões e assimilações de determinados aspectos do mundo” (BAKHTIN [1970] 2003, p. 364). Eles são os conjuntos de sentidos, valores e julgamentos de mundo e de realidade dados e aceitos por um conjunto de participantes de alguma esfera durante as realizações das comunicações verbais dos mesmos.

Aprofundando um pouco mais seus estudos sobre os gêneros, Bakhtin ([1952-53/1979] 2003) faz a distinção entre gêneros primários e secundários. Os primeiros são os gêneros que nascem nas comunicações predominantemente orais, são mais simples, de interações imediatas no espaço e tempo e de ocorrência nos

⁸ O conceito de gêneros permeia várias outras obras do Círculo. Entre elas “O freudismo” [1927] de Bakhtin/Volochinov; “O método formal nos estudos literários – introdução crítica a uma poética sociológica” de Bakhtin/Medvedev [1928]; “Marxismo e Filosofia da Linguagem” de Bakhtin/Volochinov [1929]; “Problemas da Poética de Dostoievski” de Bakhtin [1929] e “Questões de Literatura e Estética” de Bakhtin [1934-1935/1975].

domínios do cotidiano – família, círculo de amizade e de intimidade. Dentre eles, podemos citar o recado oral e/ou escrito, a lista de compras, o bate-papo etc. Por outro lado, os gêneros secundários são aqueles presentes nas interações mais complexas, usualmente escritas, próprias das relações interativas de domínios mais ideológicos: escolares, acadêmicos, científicos etc. Nessas esferas, podem circular, por exemplo, os seminários escolares, palestras, entrevistas etc. Contudo, atualmente, nessa distinção, deve-se notar que a vinculação de primário à oralidade e secundário à escrita não procede, pois a diferenciação entre primário e secundário é determinada pela esfera onde circula o gênero e não pela noção de modalidade de código oral ou escrito.

Para Bakhtin, os gêneros e os enunciados são constituídos por um trio de elementos indissociáveis. No dizer do pensador russo:

(...) Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos — **o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional** — estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado (BAKHTIN [1952-53/1979], pp. 261-262) [grifo nosso].

Entre as partes integrantes da tríade do gênero, geralmente a forma composicional é o primeiro elemento reconhecível pelo fato de ser a parte mais fácil de identificação nos gêneros. Pode-se dizer que a composição é um tipo de estruturação e organização do gênero.

A forma composicional do seminário escolar se articula em boa parte em um discurso monologal durante a sua realização oral por parte do aluno-expositor. Essa forma de discurso monologal aparece nas fases de introdução, desenvolvimento, mudança de assunto, conclusão e encerramento da exposição. Somente ao término do monólogo, o expositor abrirá às dúvidas do auditório a serem feitas nos moldes de questionamentos, o que por sua vez, acabam-se por constituir quase em um diálogo.

Quanto ao estilo, Bakhtin ([1952-53/1979]) analisa-o em duas partes: o estilo do gênero e o estilo individual. Por um lado, o estilo do gênero se refere aos elementos lexicais, sintáticos e morfológicos e aos termos técnicos inerentes ao

próprio gênero. Assim, no estilo do seminário apresentam-se classes morfológicas representadas por verbos no futuro, verbos perifrásticos, pronomes pessoais etc. Já nos termos técnicos, têm-se expositor, transparências, retroprojektor, *slides* etc. Os elementos sintáticos estão vinculados aos apoios escritos. Nesse caso, se o expositor usar uma citação, a sintaxe trabalhará com o discurso direto. Se o apoio escrito estiver na forma de tópicos, a sintaxe estará representada por frases nominais e apostos.

Por outro lado, os estilos individuais apresentam-se mais nos gêneros literários ou nos jornalísticos os quais permitem uma maior liberdade na escolha do léxico, da sintaxe e da gramática pelo falante ou escrevente. Além do mais, o estilo individual está submetido à “relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso (seja qual for esse objeto) [e a qual] também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais [...] do enunciado” (BAKHTIN [1952-53/1979] 2003, p. 289). No caso do seminário escolar, o estilo individual tenderá a se apresentar mais no momento da realização oral do mesmo.

O conteúdo temático de um gênero é um grupo ou conjunto de *temas* relativamente estabilizados nas relações sociais entre os participantes de determinada esfera. O conteúdo temático está organicamente ligado às atividades de uso da linguagem e às funções das esferas. Em particular ao gênero seminário da esfera escolar, estão intrínsecas as atividades escolares, as quais têm como função principal o ensino-aprendizagem de algum conteúdo. Por esta razão, o conteúdo temático do seminário escolar pode contemplar temáticas escolares, científicas técnicas, além daquelas vinculadas à cidadania, ao meio ambiente etc.

Já o tema é “um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929] 2004, p. 128).

Bakhtin/Volochinov explica que no interior do *tema*, a enunciação concreta “é igualmente dotada de uma *significação* [a qual são] os elementos [...] *reiteráveis e idênticos* cada vez que são repetidos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929] 2004, p. 129) [grifo nosso]. Assim, a significação compreende os significados estabilizados e convencionalizados por participantes de certos grupos sociais em determinadas esferas da comunicação discursiva.

Para Paes de Barros (2005), o tema é de “caráter único [...] e] se constitui em uma plasticidade e mobilidade capaz de traduzir, numa mudança de *entonação*, uma diversidade de enunciações” (PAES DE BARROS, 2005, p. 47). Nas palavras da autora, encontra-se a unicidade do tema coligado a um momento histórico ímpar de uma situação enunciativa e que, logo após, pode assumir outro sentido devido a sua extrema mobilidade e plasticidade dadas pela entonação.

Ainda de acordo com Bakhtin/Volochinov, além do sentido há a acentuação de valor ou avaliação dada ao conteúdo do discurso como outra camada envolvente do tema pelo fato de que “o problema da pluriacentuação deve ser estreitamente relacionado com a polissemia” (BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929] 2004, p. 107).

Em outras palavras, no tema, há tanto a polissemia representada pelos sentidos quanto a pluriacentuação representada pelas avaliações e juízos de valores dos interlocutores e dos campos sociais em que estão inseridos. Por isso, entendemos que, conforme o tipo de interação verbal e seus participantes e de suas hierarquizações, o enunciador adotará uma acentuação avaliativa na sua produção discursiva, a qual por sua vez, naquele único e irrepetível momento histórico, terá um sentido único e irreiterável, o que, por sua vez, se constitui no *tema* do enunciado.

Em suma, poderíamos traduzir o tema do discurso como um dos potenciais efeitos de sentidos do objeto do discurso avaliados pelos participantes da interação num dado momento sócio-histórico.

Em síntese, os três elementos – conteúdo temático, forma e estilo, o gênero, as condições concretas e as esferas discursivas estão todos organicamente unidos aos *outros* das interações verbais, isto é, os *interlocutores* tanto das interlocuções mais imediatas quanto das mais amplas.

1.1.3 Os interlocutores

Outra característica que envolve o conteúdo temático, a forma composicional, o estilo e igualmente a avaliação apreciativa, o enunciado e o próprio gênero, é que todos estes estão sempre relacionados aos *outros* — interlocutor e contexto social (mais imediato e mais amplo) em que se encontram o destinatário e o próprio

locutor.

Como o *outro* é uma das pedras angulares da teoria enunciativo-discursiva, obviamente, isso influenciará no tratamento do tipo de enunciado, pois Bakhtin ([1952-53/1979] 2003, p. 301) acentua que “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”. Por essa ótica, podemos exemplificar a palestra da esfera acadêmica, que tem como interlocutores pesquisadores, discentes e docentes universitários. Já o gênero seminário escolar tem como destinatários professores e alunos da mesma sala ou de outras salas. Desse modo, confirmamos a afirmação bakhtiniana de que cada gênero traduz certas visões de grupos de interlocutores intrinsecamente pelo fato de ele ser elaborado tendo em vista determinados grupos de interlocutores. Em suma, as comunicações verbais entendidas como gêneros, que podem ser analisadas sob três aspectos – a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo - são engendradas nas relações sociais dentro de certas esferas e elas têm como foco *a interação com os outros*.

O Círculo de Bakhtin elabora uma rica teoria de estudos da linguagem que leva em conta vários fatores, os quais, por sua vez, aparecem distribuídos no extenso conjunto de obra deles na forma de conceitos como relações interativas, comunicações verbalizadas, esferas de atividade humana, gêneros do discurso e enunciados. Por conseguinte, todos estes são elaborados sempre tendo em vista o papel vital do *outro* (ou dos *outros*) nas complexas relações humanas.

Por sabermos que Bakhtin e seu Círculo não tinham como foco de seus estudos as questões de ensino-aprendizagem nem a esfera escolar, torna-se necessário buscarmos outra teoria condizente com a dimensão social adotada neste trabalho, a qual leva em conta a primazia da escola como uma importante instância de socialização.

E concernente à sua função social básica – ensinar e aprender – necessitamos também de uma teoria de abrangência social adicional à linguagem, uma teoria de ensino-aprendizagem que também tome o *outro* ou os *outros* igualmente como uma pedra angular no corpo teórico. Essa teoria de cunho social é postulada pelo psicólogo russo Lev S. Vygotsky.

1.2 A teoria sócio-histórica de Vygotsky

O extenso arcabouço da teoria sócio-histórica de Vygotsky apresenta riqueza de conceitos, em virtude da natureza e objetivo desta pesquisa, visitaremos alguns deles, entre os quais os conceitos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento, processos mentais superiores e Zona Proximal de Desenvolvimento.

Dividiremos esta seção do capítulo em duas subseções: na primeira, apresentaremos a definição sobre a teoria sócio-histórica de Vygotsky e, segunda, focaremos alguns conceitos vygotkianos importantes para nosso trabalho.

Em um texto sobre as concepções teóricas de Vygotsky, denominado simplesmente de “Vigotskii”, o psicólogo russo Alexander R. Luria (s/d) expõe as três bases de tal teoria e método de análise aplicado ao campo da psicologia, cujas abordagens são culturais, históricas e instrumentais, que estão coligadas às influências marxistas em suas obras, com releitura de algumas bases teóricas de Karl Marx aplicadas ao campo da psicologia.

Luria inicia seu texto com a seguinte afirmação: “não é exagero dizer que **Vygotskii era um gênio**”⁹ (LURIA [s/d] 2005, p. 26) [ênfase adicionada]. Luria descreve a teoria de Vygotsky em três eixos básicos: instrumento, cultura e história.

⁹ Concordamos plenamente com a afirmação de Luria sobre Vygotsky, tendo em vista o pouco tempo em vida do psicólogo russo e a extensa quantidade de artigos publicados (mais de 200 artigos).

Nas palavras de Luria:

Instrumental se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. Diferentemente dos reflexos básicos, os quais podem caracterizar-se por um processo de estímulo-resposta, as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa. O adulto não apenas responde aos estímulos apresentados por um experimentador ou por seu ambiente natural, mas também altera ativamente aqueles estímulos e usa suas modificações como um instrumento de seu comportamento [...]

O aspecto “cultural” da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos **instrumentos básicos** inventados pela humanidade é **a linguagem**, e **Vigotskii** deu ênfase especial ao **papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento**.

O elemento “histórico” funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como **a escrita** e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro (LURIA [s/d] 2005, pp. 26-27) [grifo nosso].

Podemos verificar, nesse extenso postulado, que a teoria de Vygotsky compreende três perspectivas indissolúveis: o viés histórico, o cultural e o instrumental, em que todos comungam com o social. Os três vieses estão presentes nos conceitos vygotkianos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

1.2.1 Vygotsky: ensino-aprendizagem e desenvolvimento

Para o entendimento dos conceitos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva sócio-histórica vygotskiana, buscamos subsídios nos textos “Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar” ([1933]) e “Interação entre aprendizado e desenvolvimento” ([1934]).

Para compreendermos o pensamento de Vygotsky, devemos, em primeiro lugar, perceber que o termo ensino não é desvinculado de aprendizagem porque ambos os termos têm uma mesma palavra em russo *obouchenie*. Em vista dessa base, entendemos que para Vygotsky não há como dissociar os processos de ensino dos processos de aprendizagem.

Por sua vez, esses dois processos estão inteiramente impregnados pelas influências sociais, históricas e culturais sobre os seres humanos. No mesmo sentido, ambos estão vinculados aos processos de desenvolvimento (histórico, psicológico, cultural) dos seres humanos em um meio social qualquer.

Em segundo lugar, pela vertente da aprendizagem, Vygotsky sustenta que “*o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam*” (VYGOTSKY [1934] 2003, p. 115) [grifo do autor].

Logo, entendemos que a aprendizagem é um processo dinâmico e constante de intercâmbios de um ser humano com as inúmeras formas de vida social. A aprendizagem realiza-se em instâncias sociais (família, igreja, escola etc.) por intermédio de seus integrantes, que, por sua vez, têm como finalidade a passagem das experiências culturais humanas aos aprendizes que ascendem a ela.

Dessa forma, Vygotsky contrapõe sua teoria de aprendizagem de cunho social a uma noção de aprendizagem como um produto de desenvolvimentos já amadurecidos no aprendiz por meios naturais e biológicos. Ou, no dizer do autor, o aprendizado e desenvolvimento caminham “do social para o individual” porquanto “não são leis da natureza” que o determinam; “mas sim leis históricas e socialmente determinadas [pelas] situação social e ao meio” (VYGOTSKY [1934] 2003, pp. 24-28).

Por essa razão, o autor diz que:

aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do **processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas** e especificamente humanas (VYGOTSKY [1934] 2003, p. 118) [ênfase adicionada].

De igual maneira, o autor assevera que a aprendizagem é desencadeadora do processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, que envolvem desde a memória, a análise até o planejamento, a formação do pensamento e destacadamente, o domínio da linguagem. Para o psicólogo russo, o ensino precisa avançar-se sobre os processos de aprendizagem ainda não consolidados ou que estão num nível de ser potencializados; evitando, assim, um trabalho de ensino somente com as formas mentais superiores já incorporadas pelo indivíduo.

Em vista do todo exposto, podemos resumir o trinômio ensino/aprendizagem/desenvolvimento a partir do entendimento que a apropriação das funções mentais superiores apóia-se nas interações do indivíduo com o *outro* (os outros) — os pais, os colegas, os professores etc.

Em suma, nas palavras de Vygotsky o “*único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*” (VYGOTSKY [1933] 2005, p. 114) [grifo do autor]. Paralelamente, ele complementa dizendo que o “bom aprendizado” é somente aquele que se coloca a frente do desenvolvimento (VYGOTSKY [1933] 2005).

Em complemento aos três conceitos expostos acima, Vygotsky argumenta que as atividades de ensino-aprendizagem precisam potencializar aprendizagens das funções mentais superiores em processos de amadurecimento do aprendiz por via de um tratamento didático de prioridade à Zona Proximal de Desenvolvimento¹⁰.

¹⁰ Em consonância com Schneuwly *et alli*, faremos uso do termo ZPD no lugar de ZDP. Segundo Rojo (2001), “Normalmente dita ZDP (*Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal*). A escolha feita na tradução acima (ZPD) não é, a nosso ver, ociosa, posto que a força da adjetivação no desenvolvimento ou na zona de intercessão criada pelo ensino-aprendizagem” (ROJO, 2001, p. 170).

Abreviada por ZPD, ela é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY [1934] 2003, p. 112) [grifo do autor].

Por nível da zona de desenvolvimento real (ZDR) entendem-se os processos mentais superiores já apropriados pelo educando. Já por ZPD compreendem-se as formas cognitivas superiores ainda não internalizadas e, por consequência, ainda necessitam do apoio de um companheiro mais avançado — um membro da família, amigo, colega de classe, professor etc.

Dessa forma, ao ver como pares mais avançados os colegas e professores, Vygotsky acaba por destacar o importante papel da esfera escolar e a necessidade de ela priorizar suas atividades de ensino-aprendizagem das formas mentais superiores, elaboradas em inúmeros meios culturais humanos.

1.3 As releituras da teoria sócio-histórica: os neo-vygotskianos

No prefácio da obra “A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal”, a pesquisadora Roxane Rojo explana sobre os *neo-vygotskianos* e suas escolas de pesquisa. Segundo ela, tem se denominado de neo-vygotskianos determinados grupos de pesquisadores de várias universidades ocidentais que realizam releituras da teoria de Vygotsky e integram-na com outras teorias. Rojo (2003) apresenta duas correntes principais: a americana e a europeia.

Para Rojo (2003), a escola americana combina a teoria vygotskiana com uma “releitura, a partir de uma ótica sócio-constructivista [e] dos constructos cognitivistas” (ROJO, 2003, p. 20). Os estudos de tal escola configuram-se por privilegiar investigações das construções e reconstruções mentais internas do indivíduo em interação mediada com algum objeto ou pessoa. Segundo Rojo, estuda-se nesta escola a “*relação entre aprendizagem/desenvolvimento, relação pensamento/linguagem, internalização e ZPD*” (idem, ibidem). Na escola neo-vygotskiana americana, temos pesquisadores do porte de James V. Wertsch, Martin Nystrand, Barbara Rogoff, D. Newman, P. Griffin, Michael Cole. No Brasil, temos A.

L. B. Smolka, M. C. R. Góes etc. Por outro lado, na vertente da escola europeia, os pesquisadores são, em boa medida, integrantes da Universidade de Genebra, a saber: Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Jean Paul Bronckart, Daniel Bain, Auguste Pasquier, Jean-François de Pietro, Clairette Davaud etc. No Brasil, temos Rojo, Bräkling, Barbosa, Barros-Mendes, Padilha, Paes de Barros, etc.

De acordo com Rojo (2003), os pesquisadores genebrinos fazem releituras do funcionamento da linguagem e de suas inter-relações com o pensamento e complementam-nas com a teoria do Círculo de Bakhtin, em especial através dos seguintes conceitos: discurso, enunciado concreto, gênero discursivo e notadamente interação. Ainda, segundo a autora, as releituras de alguns conceitos de Vygotsky, quando reaplicados à teoria do Círculo de Bakhtin terminam por provocar uma nova “redefinição [e] revisão da definição de linguagem — tomada, então, como *discurso* ou *enunciação*, de *interação* e de *discurso interno*” (idem, ibidem) [grifo da autora]. As articulações entre a teoria enunciativa bakhtiniana com a vygotskiana por meio de releituras de ambas são encaminhadas para usos tanto comunicativos (a linguagem como instrumento da comunicação discursiva) quanto para as representações de mundo construídas pelos seres humanos. Essas reapropriações teóricas são denominadas por Bronckart e por seus colegas genebrinos de *Interacionismo Sociodiscursivo*.

Porém, como o próprio Bronckart enfatiza, a teoria do *Interacionismo Sociodiscursivo* está voltada à aplicação de análise de textos. Por isso Schneuwly e Dolz¹¹ reelaboram parcelas da teoria e iniciam pesquisas de aplicações em sala de aula e, por conseqüência, nomeiam-na de “Interacionismo Social e Instrumental”.

E é em consonância com a teoria *Interacionista social e instrumental* dos pesquisadores de Genebra (Schneuwly, Dolz *et alli*) que se fundamenta este trabalho. A partir de tal filiação teórica, realizaremos novamente uma breve digressão histórica aos trabalhos dos referidos pesquisadores a partir da década de 1980, a fim de que visualizarmos o percurso que seguiram até proporem uma nova perspectiva na didática de comunicação oral pública.

¹¹ Para melhor distinção entre as teorias de Bronckart e a de Schneuwly/Dolz, indicamos a leitura do excelente artigo “A perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart” de Anna Rachel Machado (2005). Aconselhamos uma atenção ao quadro-síntese de ambas teorias apresentado na página 254 do referido artigo.

1.4 A equipe de Didática de Línguas de Genebra: trajetórias iniciais

Apesar de nosso trabalho focar o ensino-aprendizagem da produção oral, acreditamos que seja necessário realizar uma breve passagem cronológica nas investigações iniciais dos pesquisadores genebrinos, no caso, a concepção de produção escrita ligada ao pensamento teórico de Vygotsky, na década de 1980. Em nosso ponto de vista, os pesquisadores tomam as etapas de produção escrita para a elaboração de sua teoria didática de produção oral.

Segundo Machado (2005), no começo dos anos 1980, havia três linhas de investigações científicas em desenvolvimento pela equipe de Genebra “com temáticas inter-relacionadas: a estrutura e o funcionamento de *textos* em francês, o desenvolvimento das capacidades de *textos* na escola e a elaboração de seqüências didáticas e de manuais educacionais” (MACHADO, 2005, p. 241).

Naquela época, a equipe genebrina instaurou um trabalho constitutivo de releituras das teorias vygotkianas e bakhtinianas, cujas sínteses são apresentadas em três obras publicadas em meados da década de 1980: “Le fonctionnement des discours: un modele psychologique et un methode d’analyse” (1985); “Vygotsky aujourd’hui” (1985) e “Le langage ecrit chez l’enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs” (1988)¹².

Pelos próprios títulos, nota-se os três focos da equipe genebrina naquele instante: a produção escrita, as releituras da teoria de Vygotsky e o discurso. Nas palavras de Bronckart, as pesquisas eram em torno “de alguns critérios que fossem, ao mesmo tempo, racionais (ou teoricamente fundados) e *didaticamente* adaptados para o *domínio da expressão escrita*” (BRONCKART, 2006, p. 13).

A preferência pela produção escrita fica claramente explícita na obra de Schneuwly (1988), “A linguagem escrita com as crianças: a produção de textos informativos e argumentativos”. Até aquele momento, boa parte do grupo focava suas atenções na produção escrita, não havendo ainda trabalhos direcionados para o ensino-aprendizagem da comunicação oral pública.

Em certa medida, esses autores e várias equipes de pesquisadores acadêmicos de estudos da linguagem estavam interessados nos estudos dos processos escritos em conformidade com a ênfase dada às investigações científicas

¹² “O funcionamento do discurso: um modelo psicológico e um método de análise” (1985); “Vygotsky hoje” (1985); “A linguagem escrita com as crianças: textos informativos e argumentativos” (1988).

no campo da escrita na década de 1980.

Posteriormente, Schneuwly e sua equipe expandem suas pesquisas no campo e na didática da escrita na tentativa de integrar a teoria sócio-histórica de Vygotsky com a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo, logrando êxito na década de 1990.

No ano de 1994, no texto “Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas”, Schneuwly realiza duas releituras: do conceito de *instrumentos* (ferramentas)¹³ de Vygotsky e aliando a estes, os conceitos de *gêneros discursivos primários e secundários* de Bakhtin. A partir das releituras, ele integra ambos os conceitos à metáfora “o gênero como megainstrumento”. Para entendermos essa metáfora, buscaremos subsídio em um texto de Vygotsky sobre as ferramentas.

1.4.1 O conceito de ferramentas em Vygotsky e Schneuwly

Em um texto escrito em 1930 — “O método instrumental em psicologia”, Vygotsky¹⁴, propõe o conceito de ferramentas através de sua ampliação em ferramentas técnicas e psicológicas (VYGOTSKY [1930] 2004).

Por ferramentas técnicas, o autor considera aquelas com característica de modificar “o processo de adaptação natural” (VYGOTSKY [1930] 2004, p. 94). Elas servem para as atividades de interferências e modificações no ambiente natural. Por ferramentas psicológicas, Vygotsky afirma que:

Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza (VYGOTSKY [1930] 2004, p. 93).

Na afirmação supracitada, o autor russo visualiza as ferramentas concebendo-as como instrumentos criados em sociedade. Ao dizer que elas não são orgânicas ou individuais, ele as concebe não como uma construção inerente ou proveniente do interior ou da criatividade singular de um indivíduo, mas, na verdade, como artefatos artificiais elaborados na história social humana.

¹³ Vygotsky usa os termos ferramentas e instrumentos sem discriminá-los ou diferenciá-los. Explicamos isso mais adiante.

¹⁴ Com base nas considerações teóricas de Spinoza e ainda de Karl Marx e F. Engels.

Vygotsky, brilhantemente, amplia o conceito de ferramentas de produção de Marx e Engels, dando destaque às ferramentas psicológicas, cujas funções principais são as orientações de aprimoramento dos domínios dos processos mentais superiores dos próprios sujeitos e daqueles que estejam em interações com eles. Elas servem para modificar as capacidades superiores dos próprios indivíduos que as utilizam, quanto daqueles que estejam em processos de interações imediatas ou mediatas com outros indivíduos.

Como exemplo de ferramentas mentais, Vygotsky exemplifica “**a linguagem**, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, **a escrita**, os diagramas, os mapas, os desenhos [...] etc.” (idem, ibidem) [ênfase adicionada].

Assim, podemos perceber que, dentre as inúmeras ferramentas psicológicas temos *a linguagem* representada nas formas verbais, pictóricas, plásticas, matemáticas e em especial, a linguagem escrita e oral, cernes de nosso trabalho. Ainda, Vygotsky exemplifica outras ferramentas psicológicas: “lembrança, comparação, escolha etc.” (VYGOTSKY [1930] 2004, p. 96).

Transpondo esses exemplos para a linguagem escrita/oral, podemos perceber como ferramentas psicológicas o planejamento, o rascunho, o diálogo, o monólogo, a esquematização, a exemplificação e a estruturação (do discurso).

Portanto, o conceito de ferramentas psicológicas vygotkianas tem um papel vital em nosso trabalho, pois nos permitirá selecionar algumas delas na elaboração de uma proposta didática do gênero seminário oral escolar.

Esses conceitos vygotkianos são explicados e relidos por Schneuwly. Segundo ele, na concepção sócio-histórica, Vygotsky usa tanto o termo instrumento quanto ferramenta. Similar posição é tomada pelo pesquisador quando diz que “la distinction n’est pas opérationnelle dans le cadre théorique que nous développons ici, basé sur le travail de Vygotski. Les traductions utilisent d’ailleurs indifféremment les deux termes”¹⁵ (SCHNEUWLY, 2000, p. 21). Assim, analogamente à Vygotsky, Schneuwly usa instrumentos ou ferramentas em suas releituras da teoria sócio-histórica do psicólogo russo, inclusive no ensaio “Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas” de 1994, no qual ele defende a tese de que o gênero é um mega-instrumento. O autor cunha essa metáfora a partir de

¹⁵ A distinção não é operacional no quadro teórico que desenvolvemos aqui, com base no trabalho de Vygotsky. As traduções utilizam, então, indiferentemente os dois termos.

releituras das obras de Marx e Engels, Vygotsky e Bakhtin. Pela vertente marxista, o conceito de *ferramentas de produção*; pela vertente vygotskiana, o conceito de *ferramentas psicológicas* e pela vertente bakhtiniana, os conceitos de gêneros do discurso. A partir de todos eles, Schneuwly propõe a metáfora do gênero como um megainstrumento.

No texto “Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral” (1997), apropriando-se do termo *ferramentas psicológicas*, Schneuwly redefine-as como *ferramentas semióticas*, as quais são “instrumentos semióticos historicamente forjados, socialmente definidos” (SCHNEUWLY [1997] 2004, p. 140) [grifo do autor]. Ainda, ele define os gêneros discursivos como instrumentos semióticos forjados na sócio-história da humanidade. E em congruência com a união de Vygotsky com o de Bakhtin, ele vincula a noção de gêneros discursivos à noção de ferramentas semióticas.

Para Schneuwly, os gêneros do discurso são “produtos sócio-históricos, definíveis empiricamente, além de serem **instrumentos semióticos** para a ação de linguagem [e...] são artefatos historicamente constituídos, frutos da experiência de várias gerações, necessários para agir eficazmente numa situação” (SCHNEUWLY [1997] 2004, p. 137) [grifo nosso]. A partir dessas teses preliminares, Schneuwly elabora a seguinte metáfora:

Poderíamos aqui construir uma [...] metáfora: considerar o gênero como “megainstrumento”, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo lingüísticos, mas também paralingüísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. Pode-se, assim, compará-lo ao mega-instrumento de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo (SCHNEUWLY [1994] 2004, p. 28).

Em especial, o gênero megainstrumento é “um organizador global: tratamento do conteúdo, tratamento comunicativo; tratamento lingüístico” (idem, ibidem). Por essa perspectiva, ele organiza os conteúdos a serem ditos (conteúdos temáticos), a estruturação ou planificação da comunicação (forma composicional) e a escolha das unidades lingüístico-verbais (o estilo do gênero) (SCHNEUWLY [1994] 2004).

Em nossa opinião, a metáfora de gênero como megainstrumento é ideal para a elaboração de seqüências de ensino-aprendizagem de gêneros; para as elaborações de categorias de análises de propostas de didatizações em torno de gêneros e para auxílio nos processos de transposições didáticas.

Transpondo essa metáfora para nossa pesquisa, podemos visualizá-la como uma possível estratégia de elaboração de projetos didáticos do seminário oral e também para a seleção de algumas ferramentas no ensino do seminário.

Assim, aplicado ao seminário escolar, o gênero como megainstrumento comporta várias ferramentas psicológicas na forma de planejamento, pesquisa, revisão, elaboração de tópicos, esquematização, resumo, exemplificação, reformulação, explicação etc. Em outras palavras, o seminário oral como megainstrumento carrega em si várias ferramentas de linguagem escrita e também um conjunto de ferramentas de linguagem oral e corporal com destaque às de gesticulações, movimentos faciais, mímicas, entonações, prosódias etc.

Em suma, pensamos que o gênero como megainstrumento é uma poderosa estratégia de ensino na elaboração de propostas de didatizações do seminário oral na forma de projetos para várias disciplinas.

1.4.2 A didática de oralidade pública

Em 1996, no artigo “Gêneros e progressão em expressão escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)”, Dolz & Schneuwly desdobram suas pesquisas da produção escrita, expandindo-as para a produção de oralidade pública em situações didáticas.

Dolz e Schneuwly sustentam o ensino-aprendizagem desse tópico como uma das finalidades centrais do ensino genebrino de língua materna: “o acesso e a **apropriação da escrita e da linguagem oral formal** pelos discentes” (DOLZ & SCHNEUWLY [1996] 2004, p. 45) [grifo nosso].

Em conformidade com as pesquisas no campo da didática da produção escrita¹⁶ que já realizavam, os pesquisadores genebrinos propõem uma vinculação entre oralidade-escrita, pois sustentam que “l’écriture constitue un support à la production orale: en conséquence, la production écrite se combine et soutient la production orale”¹⁷ (THÉVENAZ-CHRISTEN, 2005, pp. 126-127). Assim, eles integram a escrita e a oralidade em graus variados e contrapõem-se à dicotomia escrita-oralidade centrada nas noções de código escrito e código oral.

¹⁶ Este trabalho do grupo genebrino em relação à produção escrita pode ser visto no livro de Cancionila Janzkovski Cardoso (2003) e no excelente artigo de Paes de Barros (2008) que descreve passo a passo uma produção escrita em gêneros discursivos nos moldes daquele grupo.

¹⁷ “A escrita constitui um suporte à produção oral: em conseqüência, a produção escrita se combina e sustenta a produção oral”.

Na ótica de Cardoso (2003), isso ocorre porque a equipe genebrina prioriza sobremaneira a situação comunicativa interligada ao gênero e não à dicotomia entre código escrito e oral.

De acordo com a autora, muda-se “o foco do *modo* (oral/escrito) para a *situação* no qual ele é utilizado [e assim] os autores fornecem elementos que contribuem para a superação da reiterada dicotomia oral/escrito” (CARDOSO, 2003, p. 86) [grifo da autora]. Assim, conforme a situação, haverá uma vinculação mais ou menos ampla entre escrita e fala pública.

Podemos ilustrar a integração escrita-oralidade no gênero seminário escolar, no qual existe uma imbricação forte da escrita e oralidade, pois, na sua realização, os discentes precisarão executar atividades escritas, como tomar notas, esquematizar, resumir, copiar citações, sintetizar e diversas outras. Pela oralização da escrita, os alunos terão que controlar a gesticulação, a movimentação corporal, o olhar etc.

Contudo, a oralidade aqui exposta não está a serviço da escrita, mas exatamente o oposto, porque a linguagem oral é subsidiada pela escrita.

Além do grau variado de imbricação da escrita à oralidade, os documentos oficiais genebrinos versam:

Apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer, plus particulièrement apprendre à comprendre et à produire des textes variés oraux et écrits, et se construire des outils de représentation et de communication. Il est précisé qu'une langue se réalise dans des formes variées de textes, eux-mêmes dépendant de la situation de communication, en particulier du but et des effets visés par l'énonciateur. Ces textes se présentent sous forme de genres de textes scolaires ou non scolaires ¹⁸ (THÉVENAZ-CHRISTEN, 2005, p. 125).

Desse modo, por parte dos discentes, o ensino de uma língua visaria a aprender a comunicar-se em primeiro lugar; e, a partir daí, aprenderiam essa finalidade por intermédio da compreensão e produção de textos orais e escritos. Concomitantemente, há o aspecto importante de aprendizagem dos parâmetros de situação comunicativa coligados aos objetivos da interação almejada pelo

¹⁸ “Aprender uma língua é aprender a comunicar, mais particularmente aprender a compreender e produzir textos escritos e orais variados, e construir ferramentas de representações e de comunicação. É preciso que uma língua se realize nas formas variadas de textos, eles mesmos dependentes da situação de comunicação em particular, dos objetivos e dos efeitos visados pelo enunciador. Estes textos se apresentam sobre as formas de gêneros de textos escolares ou não escolares”.

enunciador na elaboração do texto integrado dentro de um gênero próprio da esfera escolar ou de um gênero extra-escolar.

Portanto, no viés didático adotado pela escola genebrina, destaca-se o trabalho com os gêneros escritos e orais de uso público da linguagem, por exemplo, a exposição oral, a palestra, a entrevista radiofônica etc.

1.4.3 O currículo genebrino de língua materna

Os pesquisadores genebrinos centram parte do currículo de língua materna nos gêneros e nas capacidades de linguagem, conforme podemos observar nos dois quadros a seguir.

QUADRO 1: PROPOSTA PROVISÓRIA DE AGRUPAMENTO DE GÊNEROS¹⁶

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes</p>	<p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p>
<p><i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica sketch ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada</p>
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia <i>curriculum vitae</i> ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...</p>

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes</p>	<p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembléia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...</p>
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...</p>
<p><i>Instruções e prescrições</i> Descrever Ações Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...</p>

Quadro 02 - Proposta curricular provisória de agrupamentos de gêneros (DOLZ & SCHNEUWLY [1996] 2004, p. 61).

No aspecto curricular, Dolz e Schneuwly organizam os gêneros em cinco grandes ordens (agrupamentos): “narrar, relatar, argumentar, descrever ações e expor” (DOLZ & SCHNEUWLY [1996] 2004, pp. 60-61). Na ordem do expor, englobam-se alguns gêneros expositivos, desde resumos, verbetes, até seminários, textos de livros didáticos, tomadas de notas, entrevistas etc.

Apesar do trabalho em torno de gêneros, Dolz e Schneuwly sustentam que “a própria diversidade dos gêneros, seu número muito grande, sua impossibilidade de sistematização impedem-nos, pois, de tomá-los como unidade de base” para uma realização de uma progressão curricular (DOLZ & SCHNEUWLY [1996] 2004, p. 57).

Tal explicação é decorrente de alguns fatores, tais como a grande quantidade de gêneros escritos e orais, as dificuldades de nomeá-los, as suas aparentes estabilidades e principalmente instabilidades, as variações das situações comunicativas, as confusões nas classificações dos gêneros. Por isso, torna-se complexa a criação de progressões curriculares apoiadas em gêneros.

Desse modo, ressalta-se que, no currículo genebrino, segundo Machado “ensinar gêneros, na verdade, não significa tomá-los como o objeto real de ensino e aprendizagem [mas na realidade] as *operações de linguagem* [...], operações essas que, dominadas, constituem as *capacidades de linguagem*” (MACHADO, 2005, p. 258) [grifo da autora]. Em concordância com a pesquisadora, salientamos que o currículo em capacidades de linguagem é explicitado por meio do destaque dado às cinco grandes capacidades de linguagem dominantes pelos pesquisadores suíços.

A referida ênfase nas capacidades é apontada pelos autores suíços através do rearranjo de agrupamentos de gêneros orais e escritos em cinco capacidades. Para Dolz e Schneuwly ([1996] 2004):

I) mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil; II) representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo; III) sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição; IV) regulação mútua de comportamentos; V) apresentação textual de diferentes formas de saberes (DOLZ & SCHNEUWLY ([1996] 2004, pp. 60-61) [grifos dos autores]¹⁹.

Por sua vez, o seminário oral escolar é um dos gêneros da ordem do expor,

¹⁹ Em relação às ordens, as capacidades estão seqüenciadas em: I) narrar; II) relatar; III) argumentar; IV) descrever ações; e V) expor.

cuja definição proposta pelos pesquisadores genebrinos é:

Exposer concerne la transmission et la construction de savoirs. Cela inclut les textes pour apprendre (textes expositifs et explicatifs) et, de ce point de vue, ce genre joue un rôle bien particulier dans l'enseignement. Les genres oraux appartenant à cette rubrique sont l'*exposé oral*, la *conférence*, l'*interview d'expert*, le *dialogue explicatif*, etc. Ces genres impliquent des capacités de présentations et de problématisation de différentes formes des savoirs. Ils supposent une mobilisation de connaissances à propos des savoirs traités, des stratégies de recherche d'information, des mises en relation entre les notions abordées. Ils supposent aussi des capacités de prise de distance et d'anticipation pour « faire comprendre » ces savoirs à un auditoire²⁰ (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998, p. 86) [grifo dos autores].

Podemos dizer que os cinco agrupamentos respondem, em certa medida, às cinco ordens. Porém, no ensino de quaisquer gêneros orais públicos, existe, na classificação da equipe de Genebra, um trio de capacidades gerais, as quais são denominadas como capacidades orais.

1.4.4 As capacidades orais

Em um texto denominado “Les capacités orales des apprenants”²¹, Dolz e Schneuwly (1998) propõem as bases de uma didática de tratamento da comunicação oral pública através do trabalho conjunto de gêneros orais com a situação comunicativa integrados às atividades com suportes escritos em salas de aula. Além disso, incluem as apropriações das capacidades de linguagem oral por parte dos discentes.

De acordo com Dolz e Schneuwly, “Le terme *capacité langagière*²² refere à ce qui est requis pour la production (ou pour la compréhension) d'un genre

²⁰ “*Expor* concerne à transmission e à construção de saberes. Isso inclui os textos para aprender (textos expositivos e explicativos) e, desse ponto de vista, o gênero representa um papel bem particular no ensino. Os gêneros orais pertencentes a essa categoria são a *exposição oral*, a *conferência*, a *entrevista de um expert*, o *diálogo explicativo*, etc. Esses gêneros implicam em capacidades de apresentação e de problematização de diferentes formas de saberes. Eles supõem mobilização de conhecimentos a propósito dos saberes tratados, das estratégias de pesquisa de informação, posta na relação entre os conceitos abordados. Eles supõem também capacidades de tomada de distância e antecipação para « fazer compreender » esses saberes a um auditório”.

²¹ “As capacidades orais dos aprendizes”.

²² Em acordo com vários autores, preferimos traduzir o termo *langagière* como ‘de linguagem’.

dans une situation de communication déterminée”²³ (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998, p. 76). Assim, vê-se aqui a importância dada à situação comunicativa para a compreensão e produção oral (e escrita) em torno de um gênero. Isso porque ela serve de guia para os parâmetros das produções. Por sua vez, a situação, o gênero e as capacidades configuram-se como a base para a realização do trabalho no currículo genebrino.

Na perspectiva das capacidades de linguagem a serem operacionalizadas em qualquer produção escrita ou oral, Schneuwly e Dolz desvelam-nas em um trio, a saber: “adaptar-se às características do contexto e do referente (*capacidades de ação*), mobilizar modelos discursivos (*capacidades discursivas*) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (*capacidades lingüístico-discursivas*)” (SCHNEUWLY & DOLZ ([1997] 2004, p. 74) [grifo nosso].

Ao mesmo tempo, tal tríade de capacidades está em consonância com o trio de operações de linguagem — o trio de base didática de produção escrita na década de 1980 —, as quais são “representação do contexto social ou contextualização [...]; estruturação discursiva do texto [e] escolha de unidades linguísticas ou textualização” (DOLZ & SCHNEUWLY [1996] 2004, p. 63).

No que diz respeito às capacidades de ação, estão em consonância com a situação comunicativa e ao gênero. Elas servem de apoio na interação por determinarem os parâmetros norteadores da produção textual oral-escrita. Segundo Dolz e Schneuwly, as capacidades estabelecem três representações:

- a) Des représentations relatifs à l’environnement physique où réalise l’action (le lieu et le moment ou le texte est produit, la présence ou l’absence des récepteurs);
- b) Des représentations relatives à l’interaction communicative: le statut social des partenaires (les roles joués par l’énonciateur et le destinataire), le lieu social dans lequel se réalise l’interaction, le but de l’interaction;
- c) Des connaissances du monde stockées dans le memoire et qui peuvent être mobilisées dans la production d’un texte²⁴ (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998, p. 77).

²³ “O termo *capacidade de linguagem* refere-se ao que é requisitado para a produção (ou para a compreensão) de um gênero textual numa situação de comunicação determinada”.

²⁴ “a) Representações relativas ao ambiente físico onde se realiza a ação (o local ou o momento onde o texto é produzido, a presença ou ausência dos receptores);

b) Representações relativas à interação comunicativa: o *status social dos participantes* (os papéis representados pelo enunciatador e o destinatário), o *espaço social* no qual se realiza a interação, o objetivo da interação;

c) Conhecimentos de mundo guardados na memória e que podem ser mobilizados na produção de um texto”.

Nessa ótica, os parâmetros descritos anteriormente balizam qualquer produção, estabelecendo as orientações ou referenciais sobre o local físico, o espaço social, os papéis do(s) locutor(es) e do(s) interlocutor(es), as hierarquias entre os participantes e o objetivo da comunicação. Eles encaminharão a produção pelos aspectos da presença ou ausência de interlocutores e pela elaboração individual ou em grupo. Nessa fase, desenvolvem-se as capacidades relacionadas à orientação, à análise dos parâmetros situacionais e à escolha do gênero adequado para a realização de comunicação. De forma análoga, poderíamos comparar a capacidade de ação a um roteiro de um caminho guiado por uma bússola em conjunto com um mapa.

As capacidades discursivas são aquelas empreendidas na construção da infra-estrutura e conteúdo temático do gênero selecionado. Englobam tanto as variantes discursivas quanto as seqüências textuais.

Com base em Bronckart, os autores suíços desmembram as capacidades discursivas em dois níveis: “*gestion de l’infrastructure générale du texte*” e “*des choix et l’elaboration de contenus*”²⁵ (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998, p. 78).

Segundo esses autores, o nível da gestão implicará na seleção das:

(...) grandes variantes discursives (ou des variantes mixtes): *discours interactifs* ancrés immédiatement dans la situation production; *discours théoriques* autonomes du monde ordinaire du producteur; *récits interactifs* dans lesquels les événements racontés sont en relation avec les agents de l’action langagière em cours; *discours narratifs* autonomes et disjoints de l’action em cours²⁶ (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998, pp. 78-79) [grifo dos autores].

Por outro lado, a terceira e quarta variantes discursivas estão em conformidade com os tempos e participantes, isto é, se o tempo e participantes estão em conjunto com a situação interativa (narrativas interativas) ou estão disjuntos e não próximos à situação interativa (discursos narrativos).

Poderíamos afirmar que essas quatro variantes discursivas estão correlacionadas fortemente à situação de produção e ao gênero escolhido porque elas estão articuladas ao espaço social e ao tempo de uma produção. Essas

²⁵ “gestão da infra-estrutura textual [e] das escolhas e elaborações de conteúdos”.

²⁶ “(...) grandes variantes discursivas (ou variantes mistas): *discursos interativos* ancorados imediatamente na situação de produção; *discursos teóricos* autônomos do mundo ordinário do produtor; *narrativas interativas* nas quais os eventos recontados estão em relação com os agentes da ação de linguagem em curso; *discursos narrativos* autônomos e disjuntos da ação de linguagem em curso”.

variantes influem vigorosamente na produção de um seminário oral tanto pelo planejamento escrito quanto pela oralização da escrita planejada.

As capacidades discursivas englobam, ainda, as seqüências textuais de Jean Michel Adam, as quais são classificadas em narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialógica. Quanto à segunda dimensão das capacidades discursivas, Dolz e Schneuwly explicam-na como as seleções dos conteúdos a serem proferidos ou escritos e os quais estão “partiellement présents em mémoire, selon des modes d’organisation d’ailleurs largement inconnus, ces contenus sont mobilisés pour un texte em fonction de ce qui est déjà dit avant, par soi-même e par d’autres²⁷” (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998, p. 79).

Em relação às capacidades lingüístico-discursivas, Dolz e Schneuwly (1998) tratam primeiramente dos aspectos da textualização de um texto por via das seguintes etapas: as operações de conexão e de segmentação e as operações de coesão nominal e verbal.

As duas etapas acarretam a linearização do discurso pela utilização de pronomes, sintagmas nominais, conjunções, advérbios, tempos e modos verbais, anáforas, sinônimos e antônimos, organizadores textuais, etc. Todos poderão ser ou não ser utilizados em conformidade com o estilo do gênero, o qual, como já dito anteriormente, gera algumas escolhas nos campos morfológicos, sintáticos e lexicais. Em acréscimo a essa capacidade, Dolz e Schneuwly incluem também: “[...] as tomadas de posições enunciativas e as expressões de modalizações e [...] as escolhas dos itens lexicais” (DOLZ & SCHNEUWLY ([1998] 2004, pp. 80-81).

Por tomadas de *posições enunciativas*, os autores configuram-nas pelas vozes que aparecem no discurso: a voz do próprio locutor ou as vozes de outros participantes ou autores. Já *por modalização*, eles concebem como a avaliação dos conteúdos temáticos proferidos através das vozes citadas e/ou pela voz do autor. Eles dizem que a modalização é consoante com o valor de verdade, de obrigação, de direito, de norma ou até de apreciação.

Também nessa fase, os pesquisadores genebrinos propõem as escolhas dos itens lexicais. Inclui-se, ainda, nas capacidades lingüístico-discursivas, a etapa de *textualização oral*, cujo trabalho dar-se-á nos aspectos paralingüísticos de qualquer

²⁷ “Parcialmente presentes na memória, segundo modos de organização amplamente desconhecidos, esses conteúdos são mobilizados por um texto em função do que já foi dito antes, por si mesmo e pelos outros”.

gênero oral, isto é, nos gestos, contatos de olhares, mímicas, expressões faciais, movimentos corporais, movimentos da cabeça etc.²⁸

Em síntese, no trabalho com as capacidades de linguagem, assume-se um tratamento do conteúdo temático, da forma composicional (capacidades discursivas) e do estilo (capacidades lingüístico-discursivas), além da própria definição do gênero e da situação demandada (capacidades de ação).

As capacidades orais serão utilizadas posteriormente em nossa pesquisa como critérios de análises do livro didático, correlacionadas ao gênero seminário oral. Além disso, também servirão de fundamentação teórico-metodológica para uma posterior proposta de didatização do seminário oral. Portanto, a partir do nome do nosso objeto de pesquisa — seminário oral *escolar* — torna-se necessário compreendermos o conceito de gêneros escolares da equipe de didáticos genebrinos.

1.5 Os gêneros escolares

No texto “Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino”, Schneuwly e Dolz afirmam que toda a entrada de um gênero de outra esfera na esfera escolar é uma transformação devido ao fato de que “o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado” (SCHNEUWLY & DOLZ ([1997] 2004, p. 81).

A entrada de um gênero de uma esfera extra-escolar para a escolar acaba por mudar sua função original para outra em vista do novo espaço de produção e circulação. Na esfera escolar, ele funciona como objeto de comunicação e primordialmente como um objeto de ensino-aprendizagem.

Similar mudança funcional ocorre com a entrada dos gêneros orais (e escritos) de outros usos públicos no ambiente escolar. Além disso, muitas vezes, a transferência de circulação dos gêneros de outras esferas para o interior da esfera escolar modifica-o por completo, inclusive pode mudar a sua própria designação. Como exemplo, a exposição oral de outras esferas que passa a ser designado *seminário escolar*.

Isso tudo se resume, conforme De Pietro e Schneuwly [2003], do seguinte modo: “a escola elabora [...] objetos a serem ensinados; por exemplo, os *gêneros*

²⁸ Detalharemos essa importante parte no próximo capítulo.

escolares, adaptados à missão (da escola) de desenvolvimento pelo ensino, dos *modos de pensar, falar e fazer dos alunos*” (DE PIETRO & SCHNEUWLY ([2003] 2006, p. 46).

No presente capítulo, procuramos delinear as teorias que fundamentam a nossa pesquisa, as quais, por sua vez, vêm se instaurando no que concerne às concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem no Brasil. Também discutimos alguns dos postulados de Schneuwly e seu grupo, cujas releituras e junções de ambas as teorias sócio-históricas no tocante ao ensino da linguagem oral pública (e da escrita) têm influenciado o ensino de Língua Portuguesa pelo viés dos documentos oficiais de língua materna, no caso, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Língua Portuguesa (PCNLP) de 3º e 4º ciclos.

No próximo capítulo, analisaremos como os três referenciais teóricos se integram nos PCNLP como também enfocaremos a proposta de didatização do gênero seminário oral escolar.

CAPÍTULO 2

O GÊNERO SEMINÁRIO ORAL ESCOLAR

O presente capítulo tem como finalidade apresentar a teoria de didatização do gênero seminário oral escolar. Para realizarmos esse intento, abordaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 3º e 4º ciclos, em especial o tratamento didático dado à produção de oralidade pública.

Em seguida, compararemos as propostas de ensino de oralidade pública dos Parâmetros e as propostas elaboradas pelos pesquisadores da Universidade de Genebra a fim de apontarmos os elos entre elas.

Logo após, focaremos alguns princípios didáticos elaborados para o ensino-aprendizagem de língua materna, particularmente em torno dos conceitos de engenharia didática e didatização de gêneros, foco central desta pesquisa. Apresentaremos, ainda, as relações que se estabelecem entre as referidas propostas com este trabalho, que tem o objetivo discutir a didatização do gênero seminário oral da esfera escolar no contexto brasileiro. Para finalizar, discorreremos acerca do tratamento didático da linguagem oral nos LDP.

2.1 Os PCN de Língua Portuguesa: guinada discursiva

A partir do ano de 1997, o Ministério de Educação (MEC) publicou um conjunto de obras referenciais para uma orientação de mudança de currículo na escola brasileira, abordando todas as áreas do conhecimento, os “Parâmetros Curriculares Nacionais”. Particularmente na área de Linguagens, e em especial no ensino de língua materna, são publicados os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para os de 3º e 4º ciclos²⁹, publicados no ano de 1998 (aos quais, abreviaremos como PCNLP)³⁰ com orientações curriculares de ensino dessa disciplina com foco no uso e na reflexão de língua e linguagem em situações discursivo-interativas.

Nas palavras de Rojo e Cordeiro, os PCNLP proclamam “uma virada discursiva ou enunciativa” na concepção de linguagem (ROJO & CORDEIRO, 2004),

²⁹ Além desse, existe um volume denominado “PCN: Introdução”.

porquanto eles enfatizam o conceito de gênero textual ou discursivo como o objeto de ensino e o texto como operacionalização desse trabalho. Para uma compreensão mais acurada dessa guinada enunciativa, necessitamos fazer um breve retrocesso anterior à publicação dos Parâmetros.

2.1.1 Os PCNLP: uma breve história da autoria

A afirmação de que os Parâmetros de Língua Portuguesa têm como base a teoria bakhtiniana se sustenta por estas marcas lingüísticas: gênero, Bakhtin, Bronckart e Schneuwly. Elas estão presentes nos PCNLP de 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries), conforme os trechos a seguir:

- “(...) que todo texto se organiza dentro de um determinado **gênero**” (BRASIL/MEC, 1997, p. 26) (grifo nosso).
- “(...) o termo “gênero” é utilizado aqui como proposto por **Bakhtin** e desenvolvido por **Bronckart** e **Schneuwly**” (idem, ibidem) [grifo nosso].

Nos trechos anteriores, reconhecemos que a orientação dos PCNLP de 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries) está vinculada às releituras da teoria dos gêneros aplicadas às situações didáticas da equipe de pesquisadores da Universidade de Genebra.

Além disso, podemos perceber que o conceito adotado é o de gênero discursivo do Círculo de Bakhtin e suas posteriores releituras realizadas pela equipe de Genebra. Entretanto, a mesma explicitação não ocorre nos PCNLP de 3º e 4º ciclos, levando-nos a buscar outras referências para entender os processos históricos e vínculos dos mesmos em relação à etapa de produção oral/escrita.

Podemos encontrar as referências em um artigo de Rojo (2001) intitulado “A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola”. Conforme a autora, havia no Brasil, durante os anos anteriores aos PCNLP, dois grupos de estudos: um da linguagem enunciativo-discursiva e outro de ensino-aprendizagem sócio-histórico. O primeiro se refere ao grupo de pesquisadores do departamento de Lingüística Aplicada (LAEL) da PUC-SP; já o segundo, era o grupo da Faculdade de Educação da Unicamp. Esses grupos tinham um acordo de colaboração nas pesquisas com os

³⁰ Em 1997, foram publicados os PCN de Língua Portuguesa de 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries ou

pesquisadores da Suíça, da área de Ciências da Educação, Departamento de Didática de Línguas, Universidade de Genebra.

Segundo Rojo, o acordo ocorre a partir de 1992, durante a “1st Conference for Sociocultural Research”³¹. A colaboração com a equipe genebrina ocorre através de assinatura de:

[...] um convênio interinstitucional com o grupo de pesquisadores pertencentes ao Departamento de Didática de Línguas (Didática do Francês” Língua Materna — DFLM) da Faculté de Psychologie et Sciences de l’Education (FAPSE) da Université de Genève (UNIGE) e muitos de seus trabalhos, em especial aqueles de **Bernard Schneuwly** e de **Joaquim Dolz** (ROJO, 2001, p. 176) [grifo nossos].

Tanto no Brasil quanto na Suíça, todos os grupos estavam trabalhando nas releituras de alguns conceitos-chave de Vygotsky, a saber: signo, interação, internalização e ZDP. No Brasil, os dois grupos buscam novos caminhos no ensino de Língua Materna que os distanciassem da Lingüística Textual, da tipologia textual, do paradigma cognitivista de memória e processamento da informação e das influências cognitivistas na produção escrita e na compreensão leitora. Tais campos de pesquisa estavam ora vinculados a uma concepção a-social, a-histórica do indivíduo; ora focados nas partes internas do texto. Em ambas concepções não havia valorização da linguagem, da enunciação (discurso), do contexto mais amplo ou da interação entre os indivíduos localizados em alguma esfera sócio-histórica ideológica.

Na mesma perspectiva, segundo Rojo (2001), ocorria ainda a dicotomia escrita/oralidade com conseqüente desvalorização desta última, a qual, por sua vez, não era tratada como um possível objeto de ensino-aprendizagem. Para a pesquisadora “esta postura deixava de fora [...] o campo da construção do oral público” (ROJO, 2001, p. 165).

Em síntese, no ensino-aprendizagem de língua materna, os três grupos de pesquisa buscavam reacentuar alguns conceitos vygotskianos com um tom mais enunciativo-discursivo bakhtiniano. Ou, nas palavras de Rojo, as equipes de pesquisas tentavam fazer uso dos “estudos bakhtinianos, na busca de uma interpretação mais discursiva da obra de Vygotsky” (2001, p.167). Posteriormente,

^{2º} a 5º anos). Em 1998, foram publicados os PCNLP de 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries ou 6º a 9º anos).

³¹ “Primeira conferência para pesquisas socio-culturais”.

alguns termos-chave vygotskianos e bakhtinianos estarão presentes com bastante ênfase nos Parâmetros de Língua Portuguesa.

No que tange à autoria na elaboração dos Parâmetros de LP, Rojo (2001) descreve seus autores em três momentos do referido artigo.

Em um primeiro momento, na seção de Bibliografia do texto que estamos discutindo³², a autora explicita os elaboradores dos PCNLP de 3º e 4º ciclos a partir da troca de “BRASIL, MEC/SEF” para “BRÄKLING, K. L. e NÓBREGA, M. J. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*” (ROJO, 2001, p. 182) [grifo da autora].

No segundo momento, ao comentar sobre o currículo genebrino e suas cinco ordens de agrupamentos de gêneros³³, Rojo afirma que os elaboradores dos PCNLP não os consideraram, pois os pesquisadores:

[...] Bräkling & Nóbrega adotaram na elaboração dos PCNs de Língua Portuguesa para o EF (5ª a 8ª séries), tendo dado preferência a um **agrupamento por esferas de circulação do discurso** (jornalístico, propagandístico, escolar ou acadêmico etc.), mais propriamente bakhtiniano e menos psicológico (ROJO, 2001, p. 181) [ênfase adicionada].

Já no último momento, a pesquisadora afirma que seu grupo estava envolvido em várias frentes de pesquisas de práticas didáticas de língua materna. Dentre elas, Rojo (2001) destaca “a participação na **elaboração dos PCNs de Língua Portuguesa** [feita por] nomeadamente, Kátia L. Bräkling” (idem, ibidem).

Em suma, pelas três citações supracitadas, torna-se nítida a autoria do grupo de pesquisa GRAPHE, da pesquisadora Roxane H. R. Rojo e de Kátia L. Bräkling — uma pesquisadora-membro do grupo — na elaboração de certa parcela dos PCN de Língua Portuguesa de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.

Os principais vínculos entre os PCNLP, a equipe GRAPHE³⁴ e a de Genebra são observados nas etapas de produção escrita e oral dos Parâmetros, em que ocorre uma boa parcela de perspectivas similares na transposição dos gêneros discursivos para o ensino-aprendizagem da produção de linguagem escrita e oral de uso público com a proposta didática dos pesquisadores genebrinos.

³² “A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola”.

³³ Ver capítulo I.

2.1.2 Os PCNLP e a didática da linguagem oral

De acordo com os PCNLP, o ensino em Língua Portuguesa tem como finalidade a “compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros” (BRASIL/MEC, 1998, p. 24). Tanto pela compreensão quanto pela produção, prioriza-se um trabalho com gêneros orais e escritos dos domínios públicos de uso de linguagem.

No que tange ao ensino do uso público da linguagem oral para os alunos, os PCNLP recomendam o aprendizado das situações e práticas interativas requisitadas nas várias esferas sociais — escolares, acadêmicas, midiáticas, entre outras. Assim, nos Parâmetros, o foco na oralidade pública contrasta-se com as realizações de atividades de oralidade cotidianas e informais já dominadas pelos alunos (usos privados e imediatos da linguagem oral).

Nessa perspectiva, o ensino precisará guiar-se para o *exercício da cidadania*, focando-se nas situações sociais impostas pelas variadas esferas exteriores à escola (além da própria) as quais requisitaram dos discentes respostas às “diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral [...] para [...] **dominarem a fala pública demandada por tais situações**” (BRASIL/MEC, 1998, p. 25) [ênfase adicionada].

Concomitantemente, os Parâmetros sustentam que os discentes precisam se apropriar gradualmente dos gêneros discursivos, das situações interativas de produção, das circulações e recepções dos gêneros nas diversas esferas, sobretudo nas “instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (BRASIL/MEC, 1998, p. 32).

Trata-se de um ensino de oralidade mais sistemático voltado para os gêneros secundários de usos públicos de linguagem.

A didática da oralidade nos PCNLP configura-se nas seguintes etapas:

- 1) os objetos de ensino-aprendizagem;
- 2) a integração da oralidade com a escrita;
- 3) a oralização da escrita;
- 4) a situação de produção e
- 5) a variação lingüística.

Em consonância com o esquema acima, em primeiro lugar, veremos os objetos de ensino-aprendizagem — *as esferas e os gêneros discursivos* —. Vejamos o quadro adaptado (Cf. Barros-Mendes, 2005) a seguir:

DIDÁTICA DE LINGUAGEM ORAL NOS PCNLP		
ESFERAS	GÊNEROS DISCURSIVOS/GÊNEROS TEXTUAIS	
	PRÁTICA DE PRODUÇÃO FALA	PRÁTICA DE COMPREENSÃO ESCUTA
LITERÁRIA	Texto dramático Canção	Cordel, causos e similares Texto dramático Canção
DE IMPRENSA	Notícia Entrevista Debate Depoimento	Comentário Radiofônico Entrevista Debate Depoimento
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (CIENTÍFICA, ACADÊMICA ESCOLAR) E	Exposição Seminário Debate	Exposição Seminário Debate Palestra
DE PUBLICIDADE	—	Propaganda

Quadro 03 – Didática da linguagem oral nos PCN de Língua Portuguesa de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL/MEC, 1998, pp. 54-57).

Os PCNLP sugerem o trabalho com a *produção oral* levando em consideração tanto as esferas de circulação quanto alguns gêneros orais de usos públicos da linguagem.

Em relação às esferas de circulação, eles indicam as da literatura, da imprensa e da divulgação científica. Nesta última, são sugeridos gêneros tais como o debate e o *seminário* (BRASIL/MEC, 1998).

Em vista do quadro anterior, dois fatos ressaltam ao nosso olhar: o primeiro é a ênfase dos PCNLP voltada para a abordagem enunciativo-discursiva de cunho bakhtiniano, pelo motivo do uso dos termos *esferas de atividade humana*, *gêneros discursivos*, *esferas de circulação* etc. O segundo é o uso do nome esfera de divulgação científica.

De acordo com Brait e Rojo (2002), as esferas de divulgação científica abarcam:

(...) textos e gêneros [que] circulam no jornalismo impresso (jornais, revistas etc.), *na escola e universidade* (manuais didáticos, seminários, revistas especializadas, periódicos, boletins, newsletter, anais de congressos, conferências, comunicações em congressos, etc.), na Internet e, por vez, em outras mídias, como a TV e o rádio (documentários, entrevistas de especialistas, etc.) (BRAIT & ROJO, 2002, p. 23) [grifo nosso].

Assim, a esfera de divulgação científica intersecciona, por exemplo, as esferas científicas, acadêmicas e escolares, dentre elas, situamos, obviamente, nossa pesquisa na *esfera escolar*.

Nos PCNLP (1998), particularmente na seção do eixo de uso da linguagem oral, são sugeridos nas esferas de divulgação científica (acadêmicas e escolares) os seguintes gêneros orais: debate, palestra³⁵, exposição e seminário oral. Como já dito anteriormente, para a nossa pesquisa, focalizaremos o *gênero seminário oral da esfera escolar*.

Esse gênero caracteriza-se por vincular oralidade e escrita, tendo esta última como um suporte de apoio à fala pública. Por esse motivo, precisamos reconsiderar a clássica noção de dicotomia entre oralidade e escrita e assumirmos a guinada (enunciativo-discursiva) dos PCNLP num tratamento didático de imbricações diversas entre oralidade e escrita de uso público de linguagem.

2.1.3 Os PCNLP: a vinculação da oralidade com a escrita e oralização

Na perspectiva dos PCNLP (1998), a concretização do trabalho com as esferas e os gêneros em ambientes de aulas implica levar em conta atividades conjuntas de planejamentos do discurso (fala) público com graus variados de subsidios da escrita ou total integração com a escrita. Integração que considera a escrita como apoio para a oralização do discurso e que poderá se apresentar de diferentes maneiras, dependendo da situação de produção e do gênero escolhido no momento da oralização. Dito de outra forma, a escrita se apresentará na forma de esquemas, resumos, citações, trechos de textos ou textos inteiros.

³⁵ O gênero oral palestra da esfera acadêmica é sugerido no eixo da compreensão de discursos. Os outros gêneros são recomendados tanto para a leitura-escuta quanto para a produção oral-escrita.

Segundo o documento, a integração oralidade-escrita implicará em planejar “a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos” (BRASIL/MEC, 1998, p. 51). A implicação da escrita se dará, por exemplo, na parte de planejamento, pois exigirá atividades de preparação anterior da tomada do discurso oral em público.

Havemos de observar que, conforme o gênero oral, diferentes formas de realizações da oralidade com suporte escrito acontecerão, pois as situações de comunicações orais são heterogêneas — a leitura de um texto escrito numa palestra não é a mesma coisa que a lida de esquemas numa exposição oral.

Sem dúvida alguma, a fase de oralização da escrita é o grande diferencial de didática dos PCNLP em relação às outras formas de propostas anteriores de produção oral.

O conceito de oralização presente nos Parâmetros é advindo da equipe didática de Genebra. Para Dolz, Schneuwly *et alli*, a oralização “inclut la gestualité, la kinéquise, la proxémique: tel geste qui illustre le propos, telle posture qui crée la connivence, la main qui scande les parties, etc.” (DOLZ, SCHNEUWLY ET ALLI, 1998, p. 148)³⁶. Ou seja, para os autores, a oralização engloba a gesticulação, a movimentação corporal, facial e de olhar, as movimentações de posicionamentos na sala de apresentação etc.

Semelhantemente, os Parâmetros explicam a oralização ora como o reconhecimento da “contribuição complementar dos **elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal)**” (BRASIL/MEC, 1998, 49) [grifo nosso], ora como a consideração dos “possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de **elementos não-verbais**” (BRASIL/MEC, 1998, p. 51) [grifo nosso]. Em acréscimo, os PCNLP explicam a oralização como o monitoramento (em tempo real ou em *on line*) por parte do aluno no “seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e **a reação dos interlocutores**” (idem, ibidem).

Com base nas citações acima, podemos compreender que os PCNLP valorizam os aspectos não-verbais da oralização vinculados a algum tipo de escrita, quer dizer, não se trata de propor ao aluno realizar um seminário oral e na parte de oralização deixá-lo realizar sem uma intervenção de ensino sistematizada por parte do professor.

³⁶ “Inclui a gestualidade, a cinestésica, a proxêmica: tal gesto que ilustra o propósito, como uma postura que cria a convivência; a mão que esconde as partes etc.”

Na verdade, levando-se em conta o diferencial dos PCNLP na didática de produção oral, trata-se de realizar um *ensino sistemático da fase oral (oralização) da escrita* em torno de algum gênero e esfera. Ou seja, trata-se de ensinar os alunos algumas ou várias etapas que caracterizam uma oralização em situações públicas de uso de linguagem.

Assim, de acordo com o documento, a etapa de oralização constitui-se na realização de um “planejamento prévio da fala [pública através] da seleção adequada ao gênero”, que venha contemplar os elementos “**prosódicos e gestuais**” (BRASIL/MEC, 1998, p. 58) [grifo nosso].

De modo resumido, o ensino da linguagem oral na perspectiva dos documentos oficiais precisa englobar sistematicamente tanto o planejamento escrito quanto o oral. O primeiro, sistematizado em forma de esquemas, tópicos, trechos de textos, cartazes; e o segundo nas dimensões da prosódia, da gesticulação, das expressões faciais, das movimentações corporais etc.

Contudo, a nosso ver, a parte de oralização do discurso escrito apresenta uma lacuna nos PCNLP, pois ela é somente perpassada de forma breve e sem um aprofundamento dos aspectos prosódicos, gestuais e de outros elementos não-linguísticos de uma produção oral.

Devido às lacunas apresentadas quanto ao aspecto da oralização, acreditamos ser necessária a busca de outras fontes de subsídios à proposta didática de oralidade pública dos PCNLP. Como nessa etapa, os documentos estão em certa consonância com a didatização de produção oral da equipe de Genebra, descreveremos a fase de oralização em uma seção mais adiante.

Em conjunto com o tratamento didático da comunicação pública oral com suporte da escrita na fase de planejamento, os PCNLP sustentam um trabalho nas situações comunicativas através de parâmetros de situações de produções nas elaborações orais ou escritas em torno de um gênero e esfera.

2.1.4 Os parâmetros da situação de produção

Segundo os PCNLP, deve se levar em consideração “a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte)” (BRASIL/MEC, 1998, p. 49).

Os PCNLP descrevem os vários segmentos da situação de produção em diferentes partes do documento. Porém, não existe um quadro ou uma explicação linear em uma única parte sobre os parâmetros de produção, ou ainda, muitas vezes, os PCNLP não são totalmente didáticos na colocação das etapas de situação de produção. Por essa razão, recorreremos ao texto denominado “Os gêneros discursivos: contribuições teóricas e aplicadas ao ensino de línguas” de Paes de Barros (2008), cuja explicitação dos parâmetros de produção escrita é facilmente compreensível.

Apesar de indicado para a elaboração escrita de qualquer gênero, todos os passos são de mesma valia para a elaboração oral no que tange à fase de situação de produção.

Para Paes de Barros (2008), as etapas que antecedem à produção escrita delinham-se:

A partir da escolha de [um] gênero a ser estudado, o professor poderá encaminhar as atividades partindo de: definição do *interlocutor* (ou interlocutores) para o(s) qual(is) o texto se destinará; explicitação da *finalidade* colocada para a produção dos textos; definição do *portador* no qual o texto será publicado (por ex, jornal da classe, da escola); definição do lugar de *circulação* do produto final. Explicitadas essas questões, sugere-se que se discuta com os alunos os temas que gostariam de trabalhar; definidos os temas, proceder a uma pesquisa para a formação de um banco de textos nos gêneros e na temática previamente escolhidos (nessa etapa, todos os alunos estarão envolvidos, pesquisando e arquivando os textos) (PAES DE BARROS, 2008, p. 25) [ênfase da autora].

As explicitações de Paes de Barros acerca da produção escrita e que podem ser transpostas para a produção oral, podem ser resumidas, a seguir, em um quadro-síntese.

PARÂMETROS DA SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO ORAL/ESCRITA	
PRODUÇÃO ORAL	PRODUÇÃO ESCRITA
O que dizer/falar?	O que escrever?
Quem diz/fala?	Quem escreve?
A quem dizer/falar?	A quem escrever?
Por que dizer/falar?	Por que escrever?
Como dizer/falar?	Como escrever?

Quadro 04 – Parâmetros da produção oral e escrita (BRASIL/MEC, 1998).

Devido à heterogeneidade nas situações comunicativas, os PCNLP não consideram o tratamento da oralidade como um todo homogêneo ou mesmo uma seqüência textual canônica de serventia para qualquer tipo de expressão oral. Na realidade, os documentos oficiais entendem que não existe uma situação comunicativa oral única que subsidie todas as produções orais.

Para os PCNLP existem situações orais, cujas dependências da escrita são quase nada (uma réplica de diálogo, um recado oral), outras em que há um grau médio de apoio da escrita (seminário), outras que há dependência total (discurso político, palestra). De fato, existem variados graus de apoios da escrita; de papéis dos interlocutores nas situações; e nos objetivos. Ou seja, não existe somente uma única situação padrão e homogênea. Isso compreende considerar que “ensinar a língua oral [não] significa trabalhar a capacidade de falar em geral” (BRASIL/MEC, 1998, p. 67).

Concordamos com o documento que ao se tomar um gênero como objeto de ensino-aprendizagem, que se proponham aos alunos atividades de reflexão e de planejamento oral e escrito.

2.1.5 Os PCNLP e a variação lingüística

Outro foco de trabalho da oralidade apresentado nos PCNLP é a variação lingüística, a qual num país continental como o Brasil sujeito às diversos modos de falar regionais, se torna um tópico de ensino primordial em aulas de língua materna. A variação lingüística se configura como um dos aspectos que distanciam os PCNLP da teoria genebrina, pois esta última não trata a variação em suas propostas de ensino da comunicação oral pública.

Para os objetivos desta pesquisa, não adotaremos um viés da produção oral com foco na variação lingüística em vista de alguns fatores:

1. As teorias que discutem variação lingüística seguem implicitamente a vertente da dicotomia oralidade-escrita, que entendemos divergir teoricamente das acepções que fundamentam nosso trabalho;
2. A adoção do estudo da variação lingüística aumentaria substancialmente o escopo deste trabalho com riscos de provocar um desvio do foco de nossa pesquisa, *a oralidade pública por via do gênero seminário oral escolar*;
3. Discutir a variação lingüística nos obrigaria a realizar outra pesquisa de cunho sócio-histórico do surgimento das discussões a seu respeito e implementação nos documentos oficiais e nos livros didáticos.

2.1.6 Os PCNLP e a organização por módulos didáticos

Os referenciais curriculares indicam duas formas principais de organização do currículo: os projetos e os módulos didáticos. No tocante a esta segunda organização, ela constitui-se como um conjunto seqüenciado e gradual “de atividades e exercícios para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e lingüísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos” (BRASIL/MEC, 1998, pp. 87-88).

Assim, partindo das capacidades iniciais dos alunos na produção oral ou escrita de certo texto em um determinado gênero, os módulos didáticos possibilitam, elaborações de exercícios ou módulos integrando leitura-escuta e escrita-oralidade. Além disso, permitem aos docentes realizarem atividades didáticas com foco nas adequações dos alunos à orientação de seus discursos escritos ou orais em situações de usos públicos de linguagem.

De acordo com PCNLP, os módulos didáticos deverão conter atividades com objetivos explicitados aos alunos e de tratamento do gênero em sua tríade (conteúdo temático, forma composicional, estilo); realizações de suas várias etapas com a formação de grupos de alunos com mediações do mestre.

Contudo, deve-se considerar que durante o planejamento de um módulo didático, a elaboração de atividades que venham na direção do complexo (o texto na sua totalidade na produção inicial) para as partes as quais os discentes apresentam problemas mais graves (gramática, adequação à situação comunicativa, desconhecimento do gênero, ortografia, leitura, escuta) retornando novamente ao complexo na forma de produções orais (ou escritas) finais. Isso contraria totalmente o ensino de língua materna tradicional, pois se inicia pelas partes mais simples (letras, sílabas, palavras, classes morfológicas na gramática, passando pela leitura) até atingir o mais complexo (a produção escrita ou oral).

Por último, o documento indica que durante a elaboração de módulos didáticos, sejam escolhidos “um *corpus* de textos organizados nos gêneros previstos como referência modelizadora [e] isolem os diferentes componentes do gênero a ser trabalhado” (BRASIL/MEC, 1998, p. 74).

2.1.7 Os PCNLP e a equipe de Genebra: pontos de intersecções

Em nossas pesquisas, sustentamos uma tese de que as orientações de ensino da produção oral formal pública dos PCNLP de 3º e 4º ciclos são signatárias, em determinado grau, dos postulados teóricos da equipe de Genebra.

Para comprovarmos a nossa tese de que os PCNLP, na seção de produção escrita/oral - se pautam em certo grau nos trabalhos desenvolvidos pela equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, realizamos uma pesquisa mais apurada que buscou, além dos referenciais bibliográficos citados ao final do documento, a observação cuidadosa do seu conteúdo. Assim, encontramos no documento brasileiro:

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

Similar citação pode ser lida no livro “Pour un enseignement de l’oral: initiation aux genres formels à l’école”³⁷ de Dolz, Schneuwly e colaboradores:

De concentrer l’enseignement sur des genres de la communication publique formelle, à savoir d’une part, sur ceux qui *servent l’apprentissage scolaire en français et dans d’autres disciplines (exposé, compte rendu d’expérience, interview, discussion en groupe, etc.) et, d’autre part, sur ceux de la vie publique au sens large du terme (débat, négociation, témoignage devant une instance officielle, théâtre, etc)* (DOLZ, SCHNEUWLY ET ALLI, 1998, p. 67) [ênfase adicionada]³⁸.

Comparando-se ambas as citações, percebemos que são idênticas em relação aos dizeres, às sugestões da maioria dos gêneros públicos — exposição, debate, entrevista etc. Como diferenças, as citações apresentam os termos disciplinas (Língua Portuguesa e Francesa), áreas (outras áreas e outras disciplinas) e os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (palestra, entrevista e “negociação” e “testemunho diante de uma instância oficial”). Por essas duas citações — que por incrível coincidência, são encontradas nas páginas 67 de ambas as obras — observa-se perfeitamente a vinculação implícita de boa parcela da etapa de produção oral³⁹ dos PCNLP com os postulados da escola genebrina.

Como os pesquisadores genebrinos propõem um ensino sistematizado do gênero exposição oral, acreditamos ser necessário retornar à teoria didática da equipe de Genebra, a fim de verificarmos como se realiza o processo de elaboração de módulos didáticos para o trabalho com os gêneros em sala de aula e em especial, a exposição oral em salas de aulas.

2.2 A engenharia didática e o modelo didático

No texto “O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática”, os pesquisadores Jean-François De Pietro e Bernard Schneuwly (2003) apresentam os conceitos de engenharia e modelização didática.

³⁷ O nome completo da obra é “Por um ensino do oral: iniciação aos gêneros formais na escola”. Obra publicada em 1998.

³⁸ “Ao concentrar o ensino sobre os gêneros da comunicação pública formal, a saber de uma parte, sobre aqueles que servem de apoio à aprendizagem escolar em Francês e nas outras disciplinas (exposição, relatório de experiência, entrevista, discussão em grupo, etc) e, de outra parte, sobre aqueles da vida pública em sentido mais amplo do termo (debate, negociação, testemunho diante de uma instância oficial, teatro, etc)”.

³⁹ E, em boa medida, na etapa de produção escrita.

De Pietro e Schneuwly ([2003] 2006) detalham ambos os termos dos seguintes modos:

1. O conceito de modelo didático;
2. as três dimensões de um modelo didático;
3. o modelo intuitivo (simples) e modelo explícito (complexo) e
4. o modelo didático e transposição didática.

Para De Pietro e Schneuwly, a engenharia didática⁴⁰ é “toda elaboração de seqüências de ensino [...] baseada em um modelo do objeto a ser ensinado” (DE PIETRO & SCHNEUWLY [2003] 2006, p. 40).

Na perspectiva dos autores, na engenharia didática, destaca-se o conceito de modelo didático, o qual se origina historicamente, em primeiro lugar, da transposição didática e, em segundo lugar, da elaboração de seqüências didáticas (conjunto de atividades e oficinas a serem trabalhadas em salas de aulas em algumas dimensões de um gênero específico).

Segundo os autores ([2003] 2006), a noção de modelo didático é a de um instrumento de aplicação em salas de aulas, o qual permite gerar seqüências ou módulos de ensinamentos sistemáticos a partir de “objetos complexos e abrangentes”, no caso, as práticas sociais de linguagem na forma dos “gêneros [para tornarem-se] objetos de descrição” (DE PIETRO & SCHNEUWLY [2003] 2006, p. 16). Na perspectiva do gênero como objeto de ensino, os pesquisadores suíços compreendem que não se trata simplesmente de transportar o gênero da esfera onde circula ou é produzido para a esfera escolar; mas de realizar uma descrição metódica do gênero transposto, servindo, assim, de apoio a um ensino sistematizado de intervenções mediadas pelo professor.

Tal descrição permite tornar nítidas quais dimensões de um gênero poderiam ser transpostas para as salas de aulas. Concomitantemente, no ato da descrição do gênero seria avaliado se ele é trabalhado na esfera escolar e, em caso de afirmação, como ele foi operacionalizado em salas de aulas anteriormente, fato este que no quadro da engenharia didática guia-nos para o conceito de modelo didático.

⁴⁰ O conceito de engenharia didática foi elaborado por Chevallard (1982) para o campo da Didática da Matemática.

2.2.1 O modelo didático: as dimensões e os tipos

De Pietro e Schneuwly ([2003] 2006) propõem o modelo didático em três dimensões: como produto, como construção e como instrumento.

Na primeira dimensão — o modelo didático como produto—, os pesquisadores genebrinos dividem-no em cinco elementos norteadores: “1) a definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura textual global; 5) as operações linguageiras e suas marcas lingüísticas” (DE PIETRO & SCHNEUWLY [2003] 2006, p. 23).

Essas cinco etapas compreendem um trio de operações de uso de linguagem no discurso; respectivamente, as etapas primeira e segunda na contextualização (orientação) do discurso; as terceira e quarta fases no planejamento ou infraestrutura de um texto e a última, na parte de textualização ou linearização do discurso.

Na perspectiva de uma visão fundamentada nas teorias bakhtinianas, as cinco etapas podem ser englobadas em situação de produção e o gênero (fases 1 e 2), conteúdo temático (fase 3), forma composicional (fase 4) e estilo do gênero (fase 5).

Numa segunda dimensão — o modelo didático como construção — os teóricos suíços ([2003] 2006) separam-na em quatro fontes de coletas de dados: as práticas sociais de referências, as literaturas específicas do gênero, as capacidades dos discentes e as práticas escolares.

A primeira fonte — as práticas sociais de referência — verifica a produção, circulação e recepção do gênero na sua esfera de origem. Observam-se e registram-se as relações sociais, as situações comunicativas, os usos das linguagens entre os participantes (papéis dos interlocutores, regras, rituais, modos de fazer, modos de dizer e escrever).

Os registros audiovisuais se tornam de grande valia para posterior descrição, análise e didatização das práticas sociais de referências em relação aos gêneros orais públicos.

Em nossa investigação, notamos que, no Brasil, há poucas possibilidades de gravação audiovisuais das palestras ou exposições orais realizadas em centros de convenções devido às questões de direitos autorais já que, com frequência, é necessário pagar para ter direito à reprodução. Apesar dessa dificuldade,

acreditamos na abertura de uma nova frente de acesso aos registros audiovisuais, no caso, os *sites* de vídeos tais como o *YouTube*, UOLVídeo e outros mais. Eles contêm uma gama de vídeos, os quais exibem as práticas sociais de referências nas exposições orais de alunos.

Portanto, na parte de práticas sociais de referência, aumenta a presença de registros audiovisuais nos banco de dados de seminário oral de alunos. Obviamente, o professor terá que selecionar alguns vídeos em consonância com as finalidades que pretende atingir nas salas de aulas. Por exemplo, podemos citar a captura e gravação de vídeos de seminários orais no *site* do *YouTube* para posterior análise dos meios não-linguísticos das práticas dos especialistas.

A segunda fonte — as literaturas sobre o gênero — buscam-se nas obras escritas, informações e antigos modos de conceitualizar e operacionalizar o gênero. Pesquisa-se em literaturas compostas de dicionários, enciclopédias, livros didáticos, de especialistas da área, de cunhos mais acadêmicos, e em Parâmetros ou Diretrizes (DE PIETRO & SCHNEUWLY [2003] 2006).

A terceira fonte — as capacidades de uso de linguagem dos alunos — registram-se com o uso de recursos orais e/ou escritos (gravações audiovisuais, produções escritas), as produções iniciais dos discentes em torno de um gênero e uma situação específica para posterior análise das capacidades (orais ou escritas) dos mesmos. Esta fase, de suma importância na teoria genebrina, serve como um *feedback* para o processo de posteriores construções de modelos didáticos (e Seqüências Didáticas) e como base para todo trabalho em torno de um gênero (DE PIETRO & SCHNEUWLY [2003] 2006). Por último, as fontes das práticas escolares englobam a realização do ensino de um gênero na esfera escolar num dado período de tempo. Procura-se relatar e registrar (por questionários, entrevistas ou registros audiovisuais) as concepções dos professores sobre o ensino de um gênero específico e como ele evolui nas práticas docentes. Por exemplo, no seminário, traça-se um relato de como ele é percebido pelos docentes, isto é, como conteúdo, como estratégia, como atividade escolar ou mesmo como instrumento de avaliação.

No tocante a terceira dimensão — a modelização didática como instrumento — De Pietro e Schneuwly ([2003] 2006) sugerem-na como uma ferramenta de elaborações de seqüências didáticas.

No foco deste trabalho, buscamos apoio na vertente da *modelização didática como produto* para análises das didatizações do seminário oral escolar nos LDPs e para a elaboração de uma proposta de ensino-aprendizagem do seminário escolar.

Assim, além de configurarem a modelização didática nas três dimensões explicadas acima, De Pietro e Schneuwly ([2003] 2006) dividem-na em modelos intuitivos e explícitos.

Conforme De Pietro e Schneuwly ([2003] 2006), o modelo didático não é único ou singular. Ele é uma graduação contendo desde um modelo mais simples até outros de maior complexidade, isto é, desde um modelo intuitivo até um explícito.

Segundo os autores, “um modelo é intuitivo na medida em que não passa de uma versão apenas mais um pouco desenvolvida de uma dada seqüência didática, não permitindo, assim, a geração de outras” (DE PIETRO & SCHNEUWLY [2003] 2006, pp. 40-42). Na ótica dos pesquisadores genebrinos, a modelização simples não leva em conta outras dimensões dos gêneros possíveis de um ensino mais sistematizado, pois ela está presa a modelos de uma tradição escolar e distante das práticas mais inovadoras.

Em contraste com a modelização intuitiva, o modelo explícito avança nas formulações de mais seqüências didáticas (doravante SDs) e carrega em si uma explicitação maior dos atos de ensino sistematizados de um gênero por intermédio de seus componentes. Trata-se de uma graduação, a qual quanto mais explicitada às dimensões descritas de um gênero qualquer, melhores possibilidades de elaborações de grau vário de SDs.

Contudo dentre os dois tipos de modelização didática, os autores criticam a simples (intuitiva), pois “o modelo aqui [o simples] apresentado não contém um potencial muito grande para gerar seqüências didáticas variadas” (DE PIETRO & SCHNEUWLY [2003] 2006, p. 22). Apesar dessa certa oposição ao tipo de modelização, acreditamos que, na realidade escolar brasileira, poderíamos repensar tal conceito.

Em contraste com o modelo mais explícito de elaboração de Seqüências Didáticas e de difícil concretização no currículo de língua materna no contexto matogrossense das escolas públicas, em que cada vez se diminui o tempo de aulas de Língua Portuguesa (média de quatro aulas)⁴¹, poderíamos pensar se não haveria

⁴¹ As aulas de Língua Portuguesa nas escolas estaduais de Mato Grosso têm a duração entre 50 a 60 minutos.

certa possibilidade neste momento de transição (a referida guinada enunciativo-discursiva dos Parâmetros), de adotarmos certa graduação próxima das modelizações explícitas funcionando assim como uma transição preliminar às modelizações mais complexas dos gêneros.

2.2.2 A transposição didática e a didatização

De acordo com Barros-Mendes (2005), o termo transposição didática foi emprestado do sociólogo Verret (1975) e posteriormente relido e aplicado por Chevallard (1985/1992) nas Ciências Matemáticas, em especial no quadro da Didática da Matemática (BARROS-MENDES, 2005, pp. 18-19).

Para Paes de Barros (2008)⁴², a transposição didática envolve:

os saberes tratados no currículo [que] não são os mesmos das ciências nas quais se baseiam, mas também não são totalmente distintos. Os conhecimentos da cultura transformam-se em objetos de ensino e de aprendizagem escolar (PAES DE BARROS, 2008, p. 24).

As transformações dos objetos culturais externos à esfera escolar em objetos de ensino-aprendizagem, no quadro da transposição didática, se dão em um processo que se divide em três passos, a saber: “objeto de saber, objeto a ser ensinado e objeto de ensino” (BARROS-MENDES, 2005, p. 19).

Pelo primeiro — objeto de saber —, depreende-se o saber valorizado numa certa época histórica influenciado pelos ditames de determinados grupos sociais. Para Padilha (2005, p. 82), o “objeto torna-se objeto de saber após um processo de institucionalização mais ou menos complexo”.

Em consonância com a autora, podemos visualizar um exemplo nítido de transformação do objeto de saber em objeto de ensino através do uso da teoria de Comunicação de Roman Jakobson, cuja institucionalização ocorreu em certo momento sócio-histórico (décadas de 1960/1970) e passou de uma transformação de *objeto de saber* a *objeto a ser ensinado* através de inúmeras obras didáticas de Língua Portuguesa (vide o fato de vários LDPs dos anos 1970 serem nomeados com a designação Comunicação e Expressão).

⁴² “Os gêneros discursivos: contribuições teóricas e aplicadas ao ensino de línguas”.

Pelo segundo — objeto a ensinar —, entendem-se as modificações, recortes, simplificações do objeto de saber em objeto a ser ensinado. Nessas transformações, operam inúmeros agentes da instituição escolar — órgãos oficiais federais (MEC), órgãos estaduais (secretárias estaduais e municipais), a Academia e às vezes até as ONGs (Organizações Não Governamentais)⁴³. Um exemplo claro das operações no *objeto a ensinar* é dado através do MEC na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos Programas de Avaliação do Livro Didático etc. Explicitamente, no currículo atual de ensino de língua materna, têm-se os gêneros discursivos/textuais transformados e institucionalizados como objetos de ensino.

Já o terceiro — objeto de ensino —, de acordo com Padilha (2005) são “as transformações complexas a que é submetido o objeto de saber desde que este é incluído num currículo escolar particular” (idem, *ibidem*).

Posteriormente relido no quadro da Didática de Língua Materna⁴⁴, Schneuwly (1995) aproveita o conceito de transposição didática e vincula-o à teoria dos gêneros discursivos e seus usos em salas de aula. Segundo o autor, quando retiramos um gênero qualquer de certa esfera, não podemos transportá-lo diretamente para usos didáticos, pois temos a necessidade de realizar uma transposição didática e posterior didatização (a ser explicada na próxima seção).

Para Schneuwly (1995), na tomada do gênero como objeto de ensino ocorre uma transposição didática nos moldes de:

Este movimento de tirar o objeto de seu contexto para ser colocado dentro de outro para ser ensinado, transforma fundamentalmente o sentido deste objeto. Por exemplo, o fato de se tomar um gênero de discurso e colocá-lo em contexto escolar, faz com que este gênero não tenha mais a mesma função, ele se transformou em um objeto de ensino. Para os alunos, subsistem os traços de seu funcionamento anterior [...]. Não se pode ensinar sem que se faça a transposição (SCHNEUWLY (1995) *apud* BARROS-MENDES, 2005, p. 19).

Conforme o exposto, podemos concluir que, ao transpor os gêneros para situações didáticas escolares, eles se desdobram de sua função original para a função primordial da esfera escolar: a função de ensino-aprendizagem. Em vista

⁴³ A influência das ONGs pode ser visualizada na inserção dos temas transversais no currículo nacional através dos PCN. Os temas transversais são Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo.

disso, devemos entender a transposição didática não como uma cópia ou imitação do objeto de saber transposto de seu local de origem, mas como uma modificação ou adaptação do mesmo como um objeto de ensino preso às particularidades da esfera escolar. Não podemos simplesmente extrair o objeto de saber de sua esfera de produção/circulação de origem e transpormos direto em salas de aulas.

Relendo o referido conceito, Barbosa (2001) menciona dois modos de conceber uma transposição didática: o de simplificação ou recorte dos objetos das ciências adaptados para o entendimento dos discentes e o de pensamento das partes *ensináveis* dos objetos.

No primeiro modo, temos o entendimento da transposição didática com a apresentação dos objetos a serem ensinados, partindo de suas partes mais simples para as mais complexas. Em oposição a isso, o segundo modo concebe exatamente o oposto, ou seja, podemos partir das partes mais complexas (os textos dos alunos, por exemplo) para as partes mais simples e retornarmos as mais complexas (os textos dos alunos refeitos).

Em síntese, a transposição didática permite a modificação do saber científico para um saber didático (saber a ser ensinado e saber de ensino). Porém, a transposição necessita da didatização para ser concretizada em salas de aula.

Dois textos nos permitem perceber nitidamente a diferenciação entre os conceitos de transposição didática e didatização. O primeiro é de Barros-Mendes, intitulado “A disciplina Língua Portuguesa e a transformação didática dos saberes”⁴⁵. O segundo é “Gêneros poéticos no gênero livro didático: considerações iniciais”⁴⁶ de Padilha (2005).

Barros-Mendes (2005) esclarece que apesar das semelhanças, os termos transposição didática e didatização são conceitos diversos. De acordo com a autora, a didatização se define como a organização dos saberes a serem ensinados para o nível de entendimento dos alunos e adaptados aos níveis de capacidades de uso de linguagem dos mesmos. Ainda conforme a autora, a didatização é “o “*como*”, por meio de exercícios e atividades, os saberes são expostos com a finalidade de concretizá-los em saberes ensinados e aprendidos” (BARROS-MENDES, 2005, p. 21) [ênfase da autora].

⁴⁴ Ver capítulo 1 (“A disciplina Língua Portuguesa e a transposição didática dos saberes”) da tese de doutoramento de Barros-Mendes (2005).

⁴⁵ Capítulo 1 da tese de doutoramento da referida autora.

Na mesma perspectiva, no texto “Gêneros poéticos no gênero livro didático: considerações iniciais”, podemos encontrar um exemplo claro do processo de didatização. Padilha (2005) explica-o através das escolhas realizadas pelos agentes do campo educacional para o ensino de conteúdo de língua materna. Os agentes (autores de livros didáticos, professores, especialistas em currículo escolar) podem selecionar determinados itens em detrimento de outros.

Nesse sentido, tomando como exemplo um autor de livro didático, este pode selecionar um trabalho com um gênero ou texto específico, usos de textos vinculados a eles, proposição de exercícios ou tarefas de pesquisa. Também pode selecionar alguns procedimentos, regras, ilustrações, fotografias, desenhos etc. Igualmente talvez tome partido por determinadas temáticas de cidadania, inserção de temas transversais ou projetos. Similares inclusões ou não de todos os objetos descritos acima são feitas pelos docentes durante seus planejamentos de ensino.

Portanto, a didatização é o resultado de “*como*” o autor de LDP, docente e pesquisador concretizam o trabalho com certo objeto de ensino.

No intento desta pesquisa, interessa-nos verificarmos como os autores de livros didáticos didatizaram o gênero *seminário escolar*. Porém, inicialmente examinaremos como os pesquisadores suíços didatizaram o referido gênero.

2.3 A didatização do gênero seminário oral escolar

Nesta seção, demonstraremos a didatização do gênero seminário escolar como proposta pela equipe de didática de Genebra. Para isso, seguiremos os passos do *modelo didático como produto*.

Apresentaremos a didatização na seguinte ordem: a definição; os parâmetros da situação de produção; o conteúdo temático; a organização textual global e as marcas lingüísticas e extralingüísticas do gênero.

Alertamos que na descrição genebrina da exposição oral dos alunos, é apresentada a conceitualização do gênero e após os parâmetros de produção, entretanto em um trabalho com produção oral em salas de aulas, geralmente os parâmetros são apresentados em primeiro lugar e depois a conceitualização do gênero.

Portanto, para explicarmos a didatização do gênero *exposição oral dos alunos* (seminário escolar), faremos usos dos seguintes textos da equipe de Genebra: o primeiro intitula-se “A exposição oral” de 1998 e o segundo intitula-se “La communication affichée au service de l’exposé oral: apprentissage de l’usage de l’écrit comme support à la prise de parole em public”⁴⁷ de 2006.

2.3.1 A definição do gênero seminário escolar e a situação de produção

No texto “A exposição oral”, Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd definem a *exposição oral dos alunos* como um gênero que “reúne o aluno que produz uma exposição e um público — alunos aos quais ele se dirige —, reunido para ouvi-lo, aprender algo sobre um tema, adquirir ou enriquecer seu conhecimento” (DOLZ, SCHNEUWLY ET ALLI [1998] 2004, p. 218).

Para Dolz *et alli*, a exposição oral dos alunos é uma realização “privilegiada de exercício do discurso monologal **de uma certa extensão não redigido**” (DOLZ, SCHNEUWLY ET ALLI [1998] 2004, p. 225) [grifo nosso].

Assim, na ótica dos autores acima, trata-se didaticamente de compreender que, na etapa de realização oral do gênero *seminário escolar*, o aluno não deverá somente realizar a leitura completa de um texto redigido. Mas de fato, o aluno precisará tomar a palavra para explicar, acrescentar, ilustrar, parafrasear e reformular o discurso exposto.

Ainda no campo da designação, uma das dúvidas que podem surgir é sobre o nome do gênero. Para solucionarmos isso, recorreremos às pesquisadoras Brait e Rojo (2002), Mendes da Silva e Mori-de-Angelis (2003), Rojo e Cordeiro (2004) e Barros-Mendes (2005). Todas designam *exposição oral* ou *exposição oral dos alunos* com os seguintes sinônimos: *seminário*, *seminário escolar*, *seminário oral*. Dessa forma, em consonância com as pesquisadoras acima, utilizaremos quaisquer um dos sinônimos do gênero.

A situação de produção do gênero *exposição oral dos alunos* segue os passos descritos anteriormente na seção sobre os PCNLP. Resumidamente, os parâmetros englobam as definições dos locutores e interlocutores (seus papéis e

⁴⁷ “O pôster a serviço da exposição oral: aprendizagem do uso da escrita como suporte para a tomada da palavra em público”.

hierarquias), a finalidade da exposição oral, a seleção do lugar de produção e circulação da exposição oral, a escolha do portador e o conteúdo a ser exposto.

De acordo com os autores genebrinos (DOLZ, SCHNEUWLY *ET ALII* [1998] 2004), na situação de comunicação da exposição escolar, temos os locutores e os papéis representados pelo orador ou expositor especialista no assunto e o auditório representado pelos alunos e o próprio docente. Como papéis adicionais, os alunos-expositores assumem provisoriamente papéis de docente (entre 05 a 20 minutos) confirmando a máxima “é ensinando que se aprende”.

A finalidade de uma exposição escolar é transmitir um conhecimento ou saber a um público buscando reduzir as assimetrias de conhecimentos entre o grupo expositor e os discentes como auditório (DOLZ, SCHNEUWLY *ET ALII* [1998] 2004).

Condizente com o próprio nome do gênero — seminário *escolar* —, as esferas de produção e circulação são a escolar. Contudo, ele pode ser produzido e circular também no campo acadêmico, cuja esfera não é foco desta pesquisa.

Em relação aos portadores, vários deles são sugeridos pelos autores genebrinos, tais como gráficos, transparências, gravações, mapas, cartazes etc.

Por último, e em relação ao conteúdo a ser exposto, Dolz *et alli* ([1998] 2004, pp. 238-239), indicam dois caminhos diferentes, conforme o grau de capacidades da turma de estudantes. Na visão de Dolz e colaboradores, nas turmas iniciais ou “no primário [...] todos os alunos trabalham sobre um mesmo conteúdo, a partir do mesmo material” (DOLZ, SCHNEUWLY *ET ALII* [1998] 2004, p. 238). Já no secundário (equivalentes ao 3º e 4º ciclos no Brasil), realiza-se um trabalho preliminar de pesquisa do assunto a ser exposto em obras de referências (dicionários, enciclopédias, artigos de divulgação científica etc.).

Após a apresentação dos parâmetros da situação, a equipe genebrina sugere a realização de uma atividade preliminar “em grupos, visando a uma primeira apropriação parcial do conteúdo, conduzido sem atividade didática sobre o gênero e finalizado por apresentações iniciais que, [...] deveriam apresentar certa substância” (DOLZ, SCHNEUWLY *ET ALII* [1998] 2004, p. 239).

Em suma, os passos descritos acima envolvem os vários aspectos dos parâmetros da situação de produção. Dessa forma, após a apresentação da situação de produção, passamos aos elementos intrínsecos do gênero — conteúdo temático, forma composicional e estilo.

2.3.2 O conteúdo temático e a forma composicional do seminário escolar

Para entendermos o conceito de conteúdo temático no seminário oral, nos apoiaremos no texto “Organização de seminário ou exposição oral” de Brait e Rojo (2002)⁴⁸.

Segundo as autoras, o conteúdo temático do seminário é a exibição dos “aspectos científicos exigidos pelo tema e [que] faça a platéia entrar em contato ativo com o assunto” (BRAIT & ROJO, 2002, p. 32). Por sua vez, o contato interativo entre locutor-tema-plateia “visa obter uma apreciação valorativa” (idem, ibidem) do auditório e em particular do professor.

Assim, como o seminário é um gênero da esfera de divulgação científica (escolar, acadêmica, científica), em consonância com as pesquisadoras Brait e Rojo (2002), poderíamos dizer que, no seminário escolar, um aluno (ou grupo deles) no papel de especialista(s) busca(m):

Transmitir ao leigo (não-especialista) um conteúdo científico de maneira relativamente simples e compreensível. Por isso, simplifica e abrevia a linguagem científica sobre o assunto. Logo, os temas [...] são os conceitos ou noções elaborados pelas ciências, mas simplificados (BRAIT & ROJO, 2002, p. 25).

Ainda, na didatização do seminário oral, há a etapa de tratamento da forma composicional do mesmo, isto é, a etapa de planificação ou infra-estrutura textual.

No texto “A exposição oral”, Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd ([1998] 2004) descrevem detalhadamente a construção composicional da exposição oral da seguinte forma:

a) *Uma fase de abertura*, na qual o expositor toma contato com o auditório, saúda-o, legitima sua fala... E, de fato, o momento em que o expositor é instituído como tal, em que ele se define como um especialista que se dirige a um auditório, e em que este também é instituído como tal. Esta atividade é bastante ritualizada. Segundo as circunstâncias, ela exige um trabalho de figuração mais ou menos importante [...]. Muitas vezes, aliás, ela é em parte assegurada por uma terceira pessoa que serve de mediadora entre os atores principais. No contexto escolar, provavelmente em razão do caráter evidente ou imposto das tarefas e dos papéis, esta fase reduz-se,

⁴⁸

Da obra “Gêneros: artimanhas do texto e do discurso”.

com freqüência, a uma interpelação por parte do professor (*Antônio, venha para a frente da turma...*). É lamentável a pouca atenção dispensada a esta fase, pois ela desempenha uma função importante na definição da situação, dos papéis e das finalidades da exposição que se seguirá.

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. Esse primeiro contato do expositor com o público deve também mobilizar a atenção, o interesse ou a curiosidade dos ouvintes.

c) *A apresentação do plano* da exposição. Para além de uma simples enumeração de idéias ou de 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).

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

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

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

g) *O encerramento*. A exposição encerra-se numa última etapa que é, de certa maneira, simétrica à abertura, comportando, freqüentemente, 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 intervém muitas vezes a pessoa mediadora, o público etc (DOLZ, SCHNEUWLY ET ALII [1998] 2004, pp. 220-221) [grifos dos autores].

Resumidamente podemos comparar a forma composicional descrita acima da seguinte maneira: a introdução são as etapas *a* e *b*; o desenvolvimento são as etapas *c*, *d*, *e*; e a conclusão as etapas *f* e *g*.

2.3.3 A dimensão das marcas lingüísticas do seminário escolar

De acordo com o texto “La communication affichée au service de l’exposé oral: apprentissage de l’usage de l’écrit comme support à la prise de parole en public”⁴⁹, Dolz, Hanselmann e Ley (2006) designam a etapa de tratamento do estilo do gênero como textualização oral.

Para Dolz, Hanselmann e Ley (2006):

Du point de vue des dimensions associées à la **textualisation orale**, il convient de distinguer les **caractéristiques linguistiques** de l’exposé oral (éléments de cohésion, liaisons d’appui et de prise en charge énonciative, organisateurs textuels, marques d’exemplification et de reformulation, paraphrases, etc.) et les **éléments paralinguistiques** [...] ⁵⁰ (DOLZ, HANSELMANN ET LEY, 2006, p. 146) [grifo nosso].

Assim, para os pesquisadores genebrinos, na textualização ocorre uma distinção entre as marcas lingüísticas e paralingüísticas do seminário escolar (e de outros gêneros orais), ou seja, trabalha-se tanto os elementos lingüísticos quanto os paralingüísticos, pois ambos influenciaram na compreensão da comunicação entre o expositor e seu auditório.

Em relação à dimensão lingüístico-verbal, Dolz, Schneuwly *et alli* ([1998] 2004) desmembram-na em várias etapas, a saber: na coesão temática, na distinção das idéias primárias das idéias secundárias, nos organizadores textuais (temporais e enumerativos). Além disso, eles incluem os marcadores de exemplificação, reformulação, estruturação, explicitação do plano da exposição e parafraseação. Por fim, os didáticos genebrinos incluem o léxico e os termos técnicos do gênero.

O quadro-síntese, a seguir, apresenta a dimensão da textualização lingüístico-verbal.

⁴⁹ “O pôster a serviço da exposição oral: aprendizagem do uso da escrita como suporte para a tomada da palavra em público”.

⁵⁰ “Do ponto de vista das dimensões associadas à textualização oral, convém distinguir as características lingüísticas da exposição oral (elementos de coesão, ligações de apoio e “responsabilização enunciativa”, organizadores textuais, marcas de exemplificação e de reformulação, paráfrases, etc.) e os elementos paralingüísticos [...]”.

MARCAS LINGÜÍSTICAS OU ESTILO DO SEMINÁRIO ESCOLAR	
Organizadores do discurso	Então, portanto, sobretudo, sobremaneira etc.
Organizadores enumerativos	Em primeiro lugar, em segundo lugar... Primeiramente, em segundo lugar, em terceiro lugar... Primeiro, em segundo lugar, em terceiro lugar....
Organizadores temporais	Então, no momento, agora, neste instante etc. Primeiramente, depois, em seguida, para finalizar...
Verbos	Futuro do presente. Nós iremos... Nós abordaremos Futuro perifrástico. Nós vamos apresentar-lhes ..., nós vamos abordar...
Pronomes pessoais e dêiticos	Eu, nós, vocês. Aqui, ali, lá etc.
Marcadores de reformulação	Em outros termos, em outras palavras, em outros dizeres, isto é, ou seja, quer dizer etc.
Marcadores de exemplificação	Por exemplo, como exemplo, para ilustrar, ilustradamente, entre outros exemplos etc.
Marcadores de estruturação	Então, portanto, sobretudo etc. Minha exposição abordará... O assunto da minha exposição será..., Então, comecemos por..., vejamos primeiramente... Então, falei de... e vou agora passar a...; depois de ter..., vamos agora abordar... Para finalizar..., para concluir..., em resumo...,
Marcadores de explicitação do plano de uma exposição	Então, nós vamos apresentar-lhes uma exposição sobre... primeiramente..., nós vamos falar ... em seguida nós abordaremos ... e para terminar, nós vamos falar da...

Quadro 05 - Marcas lingüísticas do seminário escolar (DOLZ, SCHNEUWLY *ET ALII* [1998] 2004, pp 222-238).

Ainda na dimensão das marcas lingüístico-verbais, os pesquisadores genebrinos levam em conta os elementos lexicais e os termos técnicos de qualquer gênero.

No seminário oral escolar pode-se encontrar os seguintes vocábulos: exposição, seminário oral escolar, apresentação, platéia, expositor, especialista, *expert*, auditório, ouvinte, etc. Já os termos técnicos estão relacionados com recursos materiais e seus portadores tais como *retroprojektor*, lâminas, transparências, telão de projeção; *datashow*, *notebook*, *slides*, *powerpoint* etc. Outras palavras técnicas são cartazes, esquemas, projeções, ilustrações etc.

2.3.4 A dimensão dos meios não-lingüísticos do seminário oral

Ainda no texto descrito acima⁵¹, Dolz, Hanselmann e Ley (2006) definem a etapa da textualização oral relativa à dimensão dos elementos paralingüísticos de um gênero oral de uso público da linguagem como *oralização (da escrita)*.

Na exposição oral, os autores genebrinos entendem a dimensão da oralização como:

[...] éléments paralingüistiques prosodiques tels que les pauses, l'intonation, les groupes rythmiques, les variations de débit et kinésiques tels que l'utilisation des ressources corporelles et gestuelles, la mimique faciale et le contact visuel pour maintenir [...] l'attention des auditeurs) (DOLZ, HANSELMANN ET LEY, 2006, p. 146)⁵².

Nessa perspectiva, as atividades de oralização são constituídas pelo controle e monitoramento do uso da linguagem oral em público, no caso, “os tons da voz, as melodias da voz, os gestos corporais, os olhares, as mímicas faciais, as pausas, os silêncios, as respirações, os suspiros, os movimentos corporais etc.” (DOLZ, SCHNEUWLY & HALLER [1998] 2004, p. 160).

A etapa da oralização é mais detalhada no artigo “O oral como texto: como construir um objeto de ensino” (1998) em um quadro no qual Dolz, Schneuwly e Haller ([1998] 2004) expõem outros aspectos da oralização:

⁵¹ O texto “La communication affichée au service de l'exposé oral: apprentissage de l'usage de l'écrit comme support à la prise de parole em public”.

⁵² “[...] elementos paralingüísticos (prosódicos tais como as pausas, a entonação, os grupos rítmicos, as variações de potência) e a cinésia tais como a utilização de recursos corporais e gestuais, a mímica facial e o contato visual para manter [...] a atenção dos ouvintes”.

MEIOS NÃO- LINGÜÍSTICOS DA COMUNICAÇÃO ORAL				
MEIOS PARA-LINGÜÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade de voz	atitudes corporais	ocupação de lugares	Roupas	Lugares
Melodia	movimentos	espaço pessoal	Disfarces	disposição
elocução e pausas	gestos	distâncias	Penteado	iluminação
Respiração	troca de olhares	contato físico	Óculos	disposição das cadeiras
Risos	mímicas faciais		Limpeza	Ordem
Suspiros				ventilação
				decoreação

Quadro 06 – Meios não lingüísticos da comunicação oral (DOLZ, SCHNEUWLY & HALLER ([1998] 2004, p. 160).

Portanto, no quadro acima, podemos notar o diferencial no tratamento da oralidade como proposto pela equipe genebrina - a valorização dos meios não lingüísticos na comunicação oral pública, no caso, a prosódia, sinésia etc.

2.4 O seminário oral: a didatização em livros didáticos no Brasil

Uma das características do trabalho com gêneros discursivos é a pouca quantidade de materiais paradidáticos publicado para as salas de aulas⁵³. Além do mais, há dificuldades em se publicarem tais materiais didáticos na forma de modelos didáticos como seqüências didáticas, que se estruturariam por volta de uma centena de páginas *unicamente para um gênero*. Em virtude disso, torna-se necessário buscar outro material para se trabalhar os gêneros em salas de aulas.

⁵³ Além de uma coleção denominada “Trabalhando com os gêneros do discurso” de Jackeline Peixoto Barbosa (editora IBEP), existe uma coleção de paradidáticos publicada entre um convênio do CENPEC e o Banco Itaú em 2004 que trabalha alguns gêneros discursivos (poema, memorial e artigo de opinião). Posteriormente a coleção veio a servir de embrião para a publicação pelo MEC/CENPEC/BANCO ITÁU de três obras das “Olimpíadas de Língua Portuguesa” (2008) que compõem o Programa “Escrevendo o Futuro”.

Para Barros-Mendes, o Livro Didático de Língua Portuguesa (abreviado por LDP) acaba por se transformar no principal produto da modelização didática e no principal artífice “da transposição didática e da didatização” dos gêneros orais formais públicos (BARROS-MENDES, 2005, p. 22).

No que tange ao seminário, não se encontram materiais paradidáticos publicados em escala nacional. Assim, devido a essa ausência, julgamos importante observar alguns LDP os quais, além de levar em conta o aspecto da oralidade pública, trabalhem o referido gênero. Logo, para essa análise, recorreremos às reflexões de Barros-Mendes acerca das perspectivas do tratamento didático da linguagem oral nos LDP no Brasil; a qual é pertinente pelo fato de servir de referencial para “*compreendermos o uso da linguagem oral no ensino*” (BARROS-MENDES, 2005, p. 76) [grifo nosso].

2.5 O tratamento didático da linguagem oral nos LDP

No Brasil, o tratamento didático da linguagem oral em LDP é explicado em um artigo e uma tese de doutorado. No artigo, apresenta-se o tratamento didático em duas perspectivas, enquanto na tese amplia-o para três perspectivas.

2.5.1 O tratamento didático da linguagem oral nos LDP: duas perspectivas

Em um artigo denominado “Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral” (ano 2003), Mendes da Silva e Mori-de-Angelis configuram a natureza do trabalho com a linguagem oral nas obras didáticas de dois modos: tratamento da linguagem oral como *mídia* e tratamento didático da linguagem oral como *objeto de ensino*.

Segundo Mendes da Silva e Mori-de-Angelis, o primeiro “modo de tratamento refere-se àquelas atividades que tratam a linguagem como *mídia* para a realização de outras atividades” (MENDES DA SILVA & MORI-DE-ANGELIS, 2003, p. 194) [grifo dos autores]. Na ótica desses pesquisadores, essa maneira de tratar a linguagem oral repercute nas propostas escolares que fazem uso da oralidade para promover interlocuções orais em aulas - conversas, troca de opiniões, discussões sobre a compreensão de algum conteúdo lido etc.

Por isso, os autores dizem que tais intervenções, mediatizadas pela linguagem oral para a realização de outras atividades escolares, “ilustram bem a consideração da linguagem oral enquanto mídia – conseqüentemente, não alçada a objeto de ensino” (MENDES DA SILVA & MORI-DE-ANGELIS, 2003, p. 196).

Conforme os autores, o segundo modo de tratamento é aquele em que “a oralidade está sendo alçada à condição de objeto de ensino” (MENDES DA SILVA & MORI-DE-ANGELIS, 2003, p. 200). Nessa ótica, as atividades orais congregam “um trabalho de produção e compreensão de textos orais [no qual] o aluno seja orientado – e também o professor – a “cuidar” do texto oral que será enunciado” (MENDES DA SILVA & MORI-DE-ANGELIS, 2003, p. 196).

Em síntese, podemos dizer que o tratamento didático da linguagem oral como *mídia* constitui-se no trabalho com os gêneros primários (conversas, discussões) de maneira informal e visa à realização de interações orais em sala de aula, as quais servirão para a execução de outras situações de ensino de língua materna (gramática, ortografia, leitura, variação linguística, discussões sobre preconceito linguístico etc). Por fim, o tratamento didático da linguagem oral como *objeto de ensino* leva em conta os gêneros orais de uso público.

2.5.2 O tratamento didático da linguagem oral nos LDP: três perspectivas

Na tese de doutorado intitulada “*A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental – 3º e 4ª ciclos: algumas reflexões*”, no capítulo seis “Os modos de tratamento da linguagem oral nos LDP”, a pesquisadora Barros-Mendes (2005) apresenta uma visão mais ampla dos modos de tratamento da linguagem oral.

Na apresentação dos modos de tratamento, Barros-Mendes realiza uma releitura das capacidades orais de Dolz e Schneuwly e a partir dessa perspectiva elabora um quadro-síntese de capacidades (de linguagem orais) dedicado a compreensão da didatização de quaisquer gêneros orais de uso público. Desse modo, a autora refina e amplia a perspectiva de tratamento da oralidade proposta por Mendes da Silva e Mori-de-Angelis (2003), na qual as capacidades de linguagem oral não eram contempladas.

Assumindo dois modos de tratamento da oralidade, Barros-Mendes diz que o primeiro modo “[...] toma a linguagem oral como **meio** para a exploração de objetos

diversos e [o] outro que trabalha a linguagem oral, **visando ao ensino** dos gêneros discursivos da esfera pública de comunicação” (BARROS-MENDES, 2005, p. 144) [grifo da autora].

Quanto ao tratamento da linguagem oral como *meio* de exploração de objetos de ensino diversos da língua materna, em especial a *leitura, escrita e gramática*. Assim, o objeto das aulas não são os conteúdos de ensino da linguagem oral (gêneros orais de uso públicos, situações de produções, relações heterogêneas escrita-oralidade e oralização).

Para a autora (2005), o segundo modo é compreendido como o tratamento didático da linguagem oral como *objeto* de ensino:

Nesse modo de tratamento também se apresentam perspectivas diversas de abordagem. Por exemplo, notar-se-á casos em que o gênero é solicitado, mas pouco se explica sobre o mesmo, ou seja, pressupõe-se um saber *a priori* por parte do aluno. Em outras atividades, notar-se-á que algumas dimensões das capacidades de linguagem envolvidas no ensino-aprendizagem da linguagem oral passam a ser mostradas. Por fim, há uma perspectiva de abordagem em que os gêneros solicitados são explorados de modo mais efetivo como objetos de ensino. Neste último, grande parte das capacidades de linguagem que estão envolvidas em seu uso é trabalhada no ensino-aprendizagem (BARROS-MENDES, 2005, p. 157) [grifo da autora].

Nessa ótica, a pesquisadora amplia o conceito de tratamento didático da oralidade, assumindo, em primeira instância, uma reflexão sobre os conceitos (tratamento como meio de ensino e como objeto de ensino) e, em seguida, defende o tratamento didático em uma visão de mundo que considera a *perspectiva sócio-histórica enunciativa de ensino-aprendizagem da linguagem oral*. Em outras palavras, a pesquisadora assume uma perspectiva sócio-histórica vygotskiana e enunciativo-discursiva bakhtiniana⁵⁴.

Com base em Rojo (2005), Barros-Mendes reelabora o modo de tratamento da linguagem oral como *objeto de ensino* em três perspectivas: *imersão, transmissão e reflexão*.

A autora explica a perspectiva da *imersão* como aquela apresentada em “[...] propostas [que] exigem do aluno um conhecimento *a priori* dos gêneros ou

⁵⁴ Na nossa compreensão dialógica, a pesquisadora Barros-Mendes (2005) realiza ainda uma brilhante releitura da metáfora de *gêneros como megainstrumento* de Schneuwly ([1994]) e a aplica para análises de objetos de ensino da oralidade em LDP.

acreditam que bastará colocá-los aos alunos para que os dominem” (BARROS-MENDES, 2005, p. 157). Nas propostas de imersão sugerem-se que os alunos aprendam fazendo, colocando-os em um processo de imersão nos gêneros, sem, contudo, orientá-los acerca de vários parâmetros da produção oral.

Na segunda perspectiva – *transmissão*, há uma ampliação do tratamento da oralidade nos livros didáticos, pois nas “propostas apresentadas pelos LDP transmitem-se alguns elementos envolvidos na construção e compreensão desses gêneros” (BARROS-MENDES, 2005, p. 161) [grifo nosso]. Por isso, ocorre uma ampliação das capacidades orais tratadas nas propostas de didatizações.

As propostas de transmissão apresentam três características: a primeira é a realização de um tratamento didático de forma *lacunar* na maior parte das dimensões das capacidades no trabalho com gêneros orais. A segunda é o tratamento dessas dimensões relativas às capacidades “[...] numa perspectiva **transmissiva**. Propõe-se determinado gênero, apresentam-se algumas de suas características e, em um só momento, pede-se que tal gênero seja elaborado pelos alunos” (BARROS-MENDES, 2005, p. 165) [grifo nosso]. Já a terceira característica está relacionada à “[...] condução **dedutiva** em que o conceito é dado e, logo a seguir, aplicado, sem muita reflexão” (idem, *ibidem*) [grifo nosso].

Por fim, Barros-Mendes explica a perspectiva de *reflexão* a qual “a linguagem oral se apresenta como objeto autônomo de ensino” (BARROS-MENDES, 2005, p. 166). Nessa perspectiva, um grau maior de capacidades orais são contempladas nas propostas de didatização, efetivando-se assim “uma abordagem que se aproxima bastante de um trabalho caracterizado pela indução e reflexão [...] sobre os fatos a serem explorados” (idem, *ibidem*).

Nessa ótica, a oralidade é elevada ao *status* de objeto de conhecimento para os alunos (e para os professores) e com conteúdos de ensino vinculados à oralidade pública a serem trabalhados (situação de produção, definição do gênero, relações heterogêneas entre escrita e oralidade, oralização da escrita, termos técnicos de um gênero oral de uso público específico etc.).

No próximo capítulo, trataremos da metodologia de pesquisa utilizada em nossa pesquisa, para a escolha e análise dos LDP e posterior elaboração de uma proposta de ensino-aprendizagem do gênero seminário oral escolar.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, descreveremos a metodologia de pesquisa adotada, os objetivos e questões da pesquisa, o *locus*, os sujeitos, os objetos, os instrumentos de coleta de dados e as categorias de análises.

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, está em consonância com as perspectivas sócio-históricas descritas no primeiro capítulo, cujas filiações remetem às concepções de ensino-aprendizagem de Vygotsky e à concepção enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo.

Com base em Bakhtin e seu Círculo, utilizamos suas concepções sobre as Ciências Humanas para a compreensão do nosso objeto de pesquisa e posteriormente aplicamos o método sociológico para a metodologia de coleta e análise de dados.

3.1 A Metodologia das Ciências Humanas em Bakhtin

Para compreendermos as reflexões de Bakhtin sobre as Ciências Humanas, faremos uso de dois textos⁵⁵, os quais dialogam e complementam essa questão.

No texto “Metodologia das Ciências Humanas”⁵⁶, o pensador russo diz que as Ciências Humanas “são as ciências do discurso” (BAKHTIN [1974/1979] 2003, p. 400). Em conseqüência, os objetos de estudos das Ciências das Humanidades instauram-se a partir de discursos orais ou escritos realizados pelo indivíduo em determinada(s) esfera(s) ideológica(s). Para Bakhtin, tal indivíduo é um “ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN [1974/1979] 2003, p. 395) [ênfase do autor].

⁵⁵ Além de dois textos, Bakhtin fala sobre as Ciências humanas no texto “O discurso no romance – A pessoa que fala no romance” da obra “Questões de Estética e Literatura” ([1934-35/1975]). E Bakhtin/Volochinov fala sobre as Ciências humanas no capítulo 02 (“Relação entre a infra-estrutura e as superestruturas”), 03 (“Filosofia da linguagem e psicologia objetiva”) e 11 (“Discurso indireto livre em francês, alemão e russo”) da obra *Marxismo e filosofia da linguagem* ([1929]).

⁵⁶ De acordo com o tradutor Paulo Bezerra (2003), Bakhtin escreveu este texto entre os fins dos anos 30 e início dos anos quarenta (40) do século vinte, com o título “Os fundamentos filosóficos das ciências humanas”. Posteriormente, o artigo foi publicado em 1974 sob o título “Para uma metodologia dos estudos literários”. Em 1979, recebeu o título “Para uma metodologia das ciências humanas”.

Em outro texto, “O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras Ciências Humanas”, Bakhtin⁵⁷ complementa a idéia do ser falante e expressivo como “o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo” (BAKHTIN [1959-61/1979] 2003, p. 319); e que este homem social e expressivo nas suas falas e escritas é aquele que “sempre exprime a si mesmo, isto é, *cria textos* [...]” (BAKHTIN [1959-61/1979] 2003, p. 312) [ênfase adicionada].

Nesse sentido, o objeto das Ciências da Humanidade (do Espírito, das Letras) é o estudo do ser humano em sociedade e seus discursos orais ou escritos, cujas realizações se materializam em textos escritos ou orais. Na perspectiva do pensador russo, pesquisamos o homem social “primordialmente nas formas concretas dos textos [orais e escritos] e [...] na sua inter-relação e interação” (BAKHTIN [1974/1979] 2003, p. 319).

Interação também com outros discursos, os quais se estabelecem a partir de relações dialógicas entre os objetos de pesquisa e o objeto de estudo do pesquisador. Nas relações dialógicas entre os textos (objetos de pesquisa) e os discursos do pesquisador, busca-se uma compreensão ativa e responsiva, pois:

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito [...]. Na *explicação* existe apenas uma consciência, isto é, um sujeito; na *compreensão*, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos [...]. Em certa medida, a compreensão sempre é dialógica (BAKHTIN [1952-53/1979] 2003, p. 316).

Portanto, temos como intento a compreensão das relações dos discursos entre sujeitos inseridos em contextos sócio-históricos e ideológicos. Em nossa pesquisa, em um primeiro momento, buscamos relações dialógicas com alguns interlocutores da esfera escolar (professores); e, num segundo momento, procuramos dialogar com os textos dos autores de LDP com os nossos textos de análise em torno do objeto *didatização do seminário escolar*, procurando com isso não somente explicar os discursos dos autores de LDP, mas, na realidade, compreender tais discursos com outros discursos já ditos sobre a oralidade e relacioná-los com os textos de Bakhtin e com o nosso texto de pesquisa.

⁵⁷ Segundo Paulo Bezerra (2003), este texto foi publicado pela primeira vez sob o título “O problema do texto” em *Questões de literatura* (1976, nº 10).

3.2 O método sociológico do Círculo de Bakhtin

Presente em várias obras e artigos do Círculo⁵⁸, em especial na obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Bakhtin/Volochinov ([1929]) concebe o *método sociológico* como um percurso de pesquisa nas Ciências Humanas. Bakhtin/Volochinov concebe o referido método para os estudos das comunicações verbais concretas realizadas por seres humanos em momentos e espaços sócio-históricos ideológicos.

Em outras palavras, o método instaura um estudo de uso da língua(gem) nas interações verbais concretas entre participantes das diferentes esferas de atividade humana.

No texto “A interação verbal”, Bakhtin/Volochinov (1929) descreve o método sociológico, a saber:

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser a seguinte:

- 1) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
- 2) As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as *categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal*.
- 3) A partir daí, exame das formas da língua em sua interpretação lingüística habitual (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929, pp. 128-129) [ênfase dos autores].

Deste modo, a seqüência do método sociológico pode ser entendido, em primeiro lugar, pela vinculação das formas de interação verbal (os gêneros discursivos ou enunciados) com as condições concretas (as esferas e as relações sociais entre seus participantes, seus papéis, suas hierarquias e seus objetivos das interações) num dado momento sócio-histórico ideológico. Em segundo lugar, pelas *categorias dos atos de falas (orais e escritas)* nas interações verbais entre participantes da vida em sociedade, as quais são os gêneros discursivos.

Por último, a terceira etapa do método sociológico do Círculo permite o *diálogo* com quais teorias e teóricos que o pesquisador julgar adequados.

⁵⁸ “Discurso na vida, discurso na arte: sobre uma poética sociológica” (VOLOCHINOV/BAKHTIN [1926]). “O Freudismo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV [1927]) e “O método formal nos estudos literários” (BAKHTIN/MEDVEDEV [1928]).

Resumidamente, poderíamos dizer que o método sociológico parte das relações discursivas nas esferas de atividade humana com seus participantes e papéis; perpassa pelos gêneros discursivos e suas três partes integrantes (conteúdo temático, forma e estilo), e por último, admite qualquer forma de análise das unidades da língua.

Segundo Paes de Barros, “o método sociológico que o círculo bakhtiniano elaborou nos permite, como pesquisadores, entender de forma mais abrangente um determinado objeto de estudo” (PAES DE BARROS, 2005, p. 61). Nesse sentido, o método sociológico nas análises de linguagem possibilita-nos como pesquisadores examinar nosso objeto de estudo — *o gênero seminário oral* — em suas relações concretas, isto é, nas interações entre os participantes de determinada(s) esfera(s) em um momento sócio-histórico.

Transposto para nossa pesquisa, o método sociológico permite-nos estabelecer a seleção da esfera *escolar* e, particularmente, uns de seus participantes: os professores. Ainda, permite-nos tomar um gênero que circula tradicionalmente na instância escolar — o seminário oral escolar — tanto pelas práticas docentes quanto pelas didatizações nos livros didáticos de Língua Portuguesa de 7^{as} séries do Ensino Fundamental. Por último, ele nos possibilita a aplicação de qualquer teoria que desejarmos para as nossas análises.

Em vista disso, o método sociológico do Círculo de Bakhtin perpassa, de certo modo, nossos objetivos e questões de pesquisa.

Dessa forma, nossa pesquisa tem como objetivos:

1. Analisar as propostas de didatização de ensino-aprendizagem do gênero seminário oral escolar em três livros didáticos de Língua Portuguesa adotados pela rede escolar estadual de Várzea Grande, Mato Grosso.
2. Elaborar uma proposta de didatização do gênero seminário escolar para as etapas finais do Ensino Fundamental.

Para atingirmos tais objetivos, duas perguntas de pesquisa nos guiam:

- 1) Qual o tratamento dado ao gênero seminário escolar por três livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizados nas etapas finais do Ensino Fundamental?
- 2) Que recursos didático-pedagógicos são necessários à realização de um modelo didático do gênero seminário escolar para a realidade das escolas estaduais matogrossenses?

Para responder às questões acima, nossa pesquisa abarcará duas etapas distintas: pesquisa em campo e documental. Ambas possibilitam-nos realizar uma proposta didática de aplicação do gênero seminário escolar condizente à realidade das salas de aulas matogrossenses.

3.3 Metodologia de coleta de dados

Em nosso trabalho de cunho qualitativo, importa-nos as compreensões das relações dialógicas na esfera escolar, em especial as relações entre o objeto de investigação — o seminário oral escolar e suas didatizações — com os livros didáticos de Língua Portuguesa e com os professores de língua materna das últimas etapas do Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries ou 8º e 9º ano).

Tais relações implicam numa triangulação que considera, de um lado, o próprio gênero pesquisado; de outro, a visão dos *professores de Língua Portuguesa sobre o gênero*; e pelo terceiro lado, *as didatizações do seminário escolar nos livros didáticos de Língua Portuguesa* selecionados pelos docentes.

Assim, para compreendermos as relações entre o nosso objeto de pesquisa com os docentes e com os livros didáticos, decidimos dividir nosso trabalho em dois momentos: pesquisa de campo e documental. Tal divisão repercutiu nas escolhas dos instrumentos de coleta de dados.

3.3.1 A pesquisa de campo: o instrumento de coleta de dados

No que tange ao instrumento de coleta de dados, na pesquisa em campo, utilizamos questionários semi-estruturados compostos de 06 (seis) perguntas abertas, aplicadas a professores de língua materna de 7^{as} séries (8º ano) que

adotam livros didáticos de Língua Portuguesa em suas salas de aulas (ver apêndice 01). A aplicação desses questionários possibilitou-nos levantar os recursos didático-pedagógicos existentes nas escolas, inclusive os livros didáticos de Língua Portuguesa adotados.

3.3.2 O locus

O *locus* de nossa pesquisa concentrou-se nas séries finais do Ensino Fundamental em escolas estaduais do município de Várzea Grande, Mato Grosso. Nelas, aplicamos questionários com a finalidade de traçar um perfil de incidência do gênero seminário oral. Em primeiro momento, apresentamos a tabela com as escolas e logo após explicaremos os critérios de suas escolhas.

NOME DA INSTITUIÇÃO	BAIRRO	LDP ADOTADO ⁵⁹
E. E. Profª Nadir de Oliveira	Jardim Glória	“Português: leitura, produção, gramática”
E. E. Domingos Sávio Brandão Lima	Cristo-Rei	“Projeto Araribá: Português”
E. E. Arthur Probst	Figuerinha	“Português: linguagens”
E. E. Pedro Gardez	Centro	“Projeto Araribá: Português”
E. E. Manoel Gomes	Manga	“Projeto Araribá: Português”
E. E. Dom Bosco	Jaime Campos	“Português: linguagens”
E. E. Julio Strubing Muller	Cristo-Rei	“Projeto Araribá: Português”
E. E. Heroclito Leôncio Monteiro	Jaime Campos	“Projeto Araribá: Português”
E. E. Fernando de Leite Campos	Centro	“Coleção Mosaico do Conhecimento: Português”

Quadro 07 – Escolas e LDP adotados.

O critério de decisão pelas escolas estaduais foi tomado em razão de estarmos atuando como presidente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) da Escola Estadual Profª Nadir de Oliveira (biênio 2008/2009). Tal fato facilitou nosso acesso aos docentes das outras escolas estaduais. Vale

⁵⁹ Livros didáticos de Língua Portuguesa adotados no triênio 2008/2009/2010.

destacar a ótima recepção e ajuda que tivemos em todas as escolas estaduais. Por consequência, elegemos as escolas estaduais do município de Várzea Grande como *locus* de nossa pesquisa.

Para a aplicação dos questionários, selecionamos algumas escolas estaduais, onde participamos como convidado do projeto de formação continuada denominado Sala do Professor. Tal fator foi de grande valia, pois nos permitiu facilidade de acesso aos docentes da pesquisa.

No que diz respeito ao critério para a seleção dos docentes, optamos pelos da 7ª série (8º ano) pelo fato dos livros didáticos desta etapa didatizarem o gênero seminário oral.

3.3.3 Os docentes

Selecionamos os professores da 7ª série do Ensino Fundamental com base em nossas observações que constataram as didatizações do gênero seminário escolar presentes nos LDP das etapas finais do Ensino Fundamental (7^{as} séries/8^{as} séries). Em vista disso, 10 (dez) docentes de 09 (nove) escolas foram selecionados. Eles ministravam aulas na etapa final do Ensino Fundamental, alguns no período matutino, outros no vespertino. Dentre eles, 04 (quatro) são professores efetivos, 06 (seis) são professores interinos. De cada escola, selecionamos entre um ou dois professores de língua materna.

Em relação ao período de contato com os docentes questionados na pesquisa, ele estendeu-se entre os meses de janeiro e fevereiro de 2009. Em janeiro, contactamos os professores e explicamos-lhes o teor da pesquisa e também os instrumentos de coleta de dados através de conversas informais com os mesmos. Em fevereiro de 2009, contatamos os docentes de Língua Portuguesa por intermédio de questionários para averiguarmos tanto seus trabalhos com a linguagem oral quanto os recursos didáticos e os livros didáticos utilizados por eles nas instituições escolares selecionadas.

3.4 A pesquisa documental: os instrumentos de coleta de dados

Nossa pesquisa documental ocorreu em duas etapas. Na primeira etapa, levantamos quatro LDP utilizados pelos docentes. Na segunda, constatamos que,

dos quatro livros adotados, somente três tomam o seminário como objeto de ensino. Os livros que didatizam o gênero seminário escolar são:

MODERNA, E. *Projeto Araribá: Português*. (Volume de 7ª série). Obra coletiva produzida pela Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2006⁶⁰.

CEREJA, WILLIAM ROBERTO; MAGALHÃES, THEREZA COCHAR. *Português: linguagens* (Volume de 7ª série do Ensino Fundamental). 4.ed. São Paulo: Atual, 2006.

SARMENTO, LEILA LAUAR. *Português: leitura, produção, gramática* (Volume de 7ª série do Ensino Fundamental). 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

Quadro 08 – Livros adotados pelos docentes entrevistados.

3.5 Metodologia de análise dos dados

A metodologia de análise de dados também se fundamenta na perspectiva das pesquisas nas Ciências Humanas proposta por Bakhtin.

Em um primeiro momento, no exame dos três livros didáticos, decidimos aplicar as categorias de análise das capacidades de linguagem proposta por Barros-Mendes (2005)⁶¹.

Baseando-se nas capacidades orais de Dolz e Schneuwly (1998)⁶², a pesquisadora realiza uma releitura das mesmas e as aplica na verificação das capacidades de linguagem (orais)⁶³ presentes nas didatizações de alguns gêneros orais de uso público em livros didáticos de Língua Portuguesa. As categorias de análise para o ensino da oralidade em LDP estão presentes no quadro-síntese de Barros-Mendes (2005), a seguir:

⁶⁰ Segundo a ficha catalográfica do LDP “Projeto Araribá: Português”, ele é uma obra coletiva. Por esta razão apresentamos a Editora Moderna como autora deste manual didático.

⁶¹ O quadro-síntese é apresentado no capítulo IV designado “Metodologia de análise dos dados” da tese de doutoramento da referida pesquisadora.

⁶² Dentre eles, o texto denominado “Les capacités orales des apprenants”.

⁶³ Ver capítulo 1.

1. CAPACIDADES DE AÇÃO (definição clara sobre o objeto, ou seja, sobre o gênero)

- a) **Gênero:** o LDP informa o gênero a ser trabalhado?
- b) **Participantes:** o LDP orienta, em relação a cada gênero, sobre os possíveis locutores/interlocutores?
- c) **Contexto de produção textual:** o LDP permite entrever o contexto onde o gênero será construído ocorrerá?
- d) **Finalidade:** O aluno sabe por que desenvolve a atividade num determinado gênero? É orientada no sentido de estar consciente de um trabalho que vise ao domínio de algumas capacidades de linguagem como aprender a explicar, refutar, se posicionar etc.?
- e) **Conteúdo:** Informa o conteúdo a ser trabalhado?

2. CAPACIDADES DISCURSIVAS (o que pode ser dito através desse objeto e a organização desse dizer no objeto, auxiliando tanto para o tema quanto à forma de composição do gênero)

- a) **Elaboração dos conteúdos do gênero:** O LDP fornece informações para a construção/elaboração dos conteúdos sobre o gênero?
- b) **Plano do texto/organização textual:** a organização seqüencial é indicada de acordo com o gênero?

3. CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS (como pode ser dito, auxiliando no estilo do gênero)

- a) **Operações de textualização:** orientação sobre a conexão/coesão de acordo com o gênero. Por exemplo, o debate requereria o uso de conectivos de justificação/explicação (pois, porque) e contraposição (no entanto, mas, porém).
- b) **Escolha lexical.** O LDP orienta sobre o vocabulário apropriado ao gênero e conforme à situação de comunicação?
- c) **Tomada de posição enunciativa ou ponto de vista enunciativo:** o LDP trata das relações entre as diferentes vozes que podem aparecer dentro de um texto? Orienta as modalizações, apreciações valorativas etc.?

4. ELEMENTOS PROSÓDICOS E SINÉSICOS

4.1 Adequação da voz como suporte acústico da fala: O LDP ressalta a importância dos elementos como o ritmo, a entonação, o acento, etc., de acordo com o gênero?

4.2 Meios cinésicos da comunicação oral: os meios como as atitudes corporais, mímicas faciais, olhares etc., são ressaltados pelo LDP?

Em um segundo momento da análise, novas categorias surgiram. Assim, comprovamos um dos aspectos relacionados às pesquisas numa perspectiva bakhtiniana aplicada às Ciências Humanas: o fato de que o pesquisador não deve e se aproximar de seu objeto de pesquisa com tudo pronto e acabado e com todas as categorias preestabelecidas anteriormente.

No artigo “PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade”, a pesquisadora Beth Brait afirma que na perspectiva dialógica das pesquisas nas Ciências Humanas, o pesquisador precisa se guiar por “[...] um dos maiores ensinamentos de Bakhtin [que é] uma atitude diante da linguagem que consiste não na aplicação de **conceitos pré-estabelecidos, mas uma atitude dialógica que permite extrair conceitos do corpus analisado**” (BRAIT, 2000, p. 21) [grifo nosso]. Nessa ótica, trata-se de considerar uma perspectiva de interação não definida ou planejada totalmente *a priori*, mas sim uma interação que se dá no momento do encontro das vozes dos textos pesquisados (os objetos da pesquisa) com o pesquisador.

Já no artigo “O discurso sob o olhar de Bakhtin”, Brait (2003) orienta que o pesquisador bakhtiniano deve considerar sua pesquisa na “*perspectivas de abordagem da linguagem e não mera aplicação de conceitos pré-estabelecidos*” (BRAIT, 2003, p. 21) [grifo da autora]. Pelas afirmações de Brait, entendemos que o pesquisador necessita dialogar com o *corpus* a ser analisado, colocando-o em relações dialógicas com outros textos e teorias.

Como pesquisadores bakhtinianos, abordamos a linguagem de forma interativa e dinâmica e em consequência nosso objeto de pesquisa torna-se um objeto de discurso, um objeto com outras vozes (discursos).

Na mesma linha de pensamento, relativa às críticas do uso das categorias pré-estabelecidas na pesquisa, Paes de Barros (2005) alerta que:

[...] o que se busca com esta observação não é realizar uma análise, entendida em seu sentido etimológico (*ana=semelhança e lise=quebra*), mas uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisado (PAES DE BARROS, 2005, p. 100) [grifo da autora]⁶⁴.

⁶⁴ Tese de doutoramento da autora (2005). Especificamente o capítulo IV designado “Metodologia de pesquisa”.

Nesse sentido, trata-se de não analisarmos o objeto de pesquisa de forma mecânica, isto é, realizarmos uma “quebra” de suas partes constituintes e analisarmos uma a uma, o que nos levaria apenas a uma *interpretação* do objeto pelo pesquisador. Mas sim, trata-se de *compreendermos dialogicamente* o objeto da pesquisa como um objeto discursivo organicamente vinculado às vozes de um(ns) autor(es) presente(s) na(s) intersecções de diversas esferas da comunicações discursivas (acadêmica, escolar, política-oficial, editorial) e um determinado momento sócio-histórico das relações sociais dos participantes dessa esfera.

Em consonância com ambas as pesquisadoras, inicialmente, dialogamos com nosso objeto de pesquisa — a didatização do seminário escolar —, a partir das categorias de capacidades de linguagem (orais) presentes no quadro-síntese de Barros-Mendes (2005). Para nós, esse quadro se constituiu em um texto-enunciado (um discurso escrito), por isso decidimos colocá-lo em relações dialógicas com os textos de didatização do seminário oral e todos eles em contato com os textos do Círculo de Bakhtin, com os *Parâmetros de Língua Portuguesa de 3º e 4º ciclos* e com os de outros pesquisadores bakhtinianos no Brasil (Barros-Mendes, Brait, Padilha, Paes de Barros, Rojo) e em Genebra (Schneuwly, Dolz, De Pietro, Zahnd).

Como conseqüência, outras categorias de análises não previstas *a priori* surgiram, dentre as quais *orientação dialógica, capacidades expositivas e tratamento didático da linguagem oral expositiva*.

Portanto, a partir de nossas considerações sobre a metodologia de pesquisa, no próximo capítulo, exporemos as análises que realizamos nos três livros didáticos.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos as análises das propostas de didatizações do seminário escolar em três livros didáticos de Língua Portuguesa de 7ª séries/8º anos adotados na rede estadual de ensino do município de Várzea Grande, Mato Grosso. Em seguida, analisamos os questionários aplicados aos docentes de Língua Portuguesa.

4.1 Dialogando com os livros didáticos e com os manuais do professor

Nosso objetivo é investigar a proposta de didatização do seminário oral nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) e nos seus respectivos Manuais do Professor, a fim de observarmos as orientações dadas a esse gênero.

Delimitamos para análise três livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: “Projeto Araribá: Português” (LDP1); “Português: linguagens” (LDP2) e “Português: leitura, produção, gramática” (LDP3), recomendados pelo PNLN 2008, todos da sétima série correspondente ao oitavo ano, por terem sido apontados como os livros utilizados pelos professores por nós entrevistados; além de apresentarem propostas de didatização do gênero seminário oral escolar.

Para compreensão das unidades didáticas que serão analisadas em seção posterior, apresentaremos, primeiramente, as orientações do Manual do Professor (MP) no que tange às seções em que está localizada nosso objeto de ensino e, em seguida, descreveremos a didatização do seminário no livro do aluno.

4.1.1 Dialogando com o LDP1

A coleção de livros didáticos denominada “Projeto Araribá: Português” é publicada pela editora Moderna, cuja autoria é coletiva. Ela faz parte de uma coletânea mais ampla dedicada a outras disciplinas do Ensino Fundamental⁶⁵. Cada livro didático é direcionado a uma série/ano. O livro da 7ª série (8º ano) propõe um

⁶⁵ Artes, Ciências, Geografia e História.

trabalho com o gênero exposição oral. Em vista disso, ater-nos-emos a esse volume por didatizar nosso objeto de pesquisa.

Segundo os autores, esse LDP é separado em 08 unidades, e cada seção repete uma seqüência, a saber: “Chave da unidade”, “Leitura”, “Estudo do texto”, “Produção do texto”, “Estudo da língua”, “Leitura”, “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “Estudo da língua”, “Ortografia”. A última seção, dedicada aos projetos, assume vários títulos, como por exemplo, “Ferramentas para projeto”, “Projeto de Investigação”, “Projeto em equipe”.

O Manual do Professor (MP) do referido livro está localizado após a última atividade didática. De acordo com os autores, trata-se do “Guia do Professor”. Esse Guia é constituído por duas partes. Na primeira, constam estes elementos: “Apresentação”; “Princípios norteadores da coleção”; “Estrutura da coleção”; “Bibliografia”. Em cada um dessas partes, há informações direcionadas à concepção de linguagem, passando pelas unidades didáticas até sugestão de plano de trabalho. Já na segunda parte, observamos a seguinte distribuição: “Esquemas das unidades”; “Ampliação dos conteúdos” e “sugestões”. Essas seções têm por objetivo oferecer ao professor subsídios para suas aulas: desde esquema dos conteúdos previstos em cada unidade didática a sugestões de filmes, site, livros, músicas.

Nosso objeto de ensino está inserido na seção didática “Projeto de investigação”. Conforme a autoria do livro, essa seção objetiva ensinar técnicas de estudo e apresentação, para serem aplicadas “em projetos de equipe ou de investigação” (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 14).

Os “Projetos de investigação”, além de:

contemplarem momentos de discussão entre a classe toda ou em pequenos grupos, prevêem uma produção final individual. Por exemplo, a exposição oral de um assunto escolhido pelo aluno; a defesa de um ponto de vista oralmente etc. (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 14).

O gênero seminário oral encontra-se na unidade cinco, denominada “Estruturas do texto expositivo”, na seção “Projeto de Investigação”.

De acordo com as orientações do MP, objetiva-se ensinar técnicas da exposição oral. Para esse intento, a obra coletiva apresenta 7 etapas: “O que você vai fazer”; “definição do assunto”; “pesquisa sobre o assunto”; “tratamento da

informação”; “organização e preparação da exposição”; “exposição oral” e “avaliação”. Para cada uma dessas etapas, há atividades que os alunos devem desenvolver a fim de se prepararem para a técnica ensinada na seção “Projeto de Investigação.” Além disso, há um boxe, para fornecer aos alunos informações relativas à história da porcelana chinesa.

4.1.2 Dialogando com o LDP2

O segundo livro “Português: linguagens” de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado no ano de 2006 pelas editoras Atual e Saraiva é uma coletânea destinada ao Ensino Fundamental, composta por 04 (quatro volumes), um para cada série/ano. Seleccionamos a quarta edição do referido livro para nossa análise.

Os volumes são estruturados por unidades temáticas e, no interior delas, ocorre uma divisão em quatro capítulos. Para cada capítulo, há estas unidades didáticas: “Estudo do texto”, “Produção de texto” e “A língua em foco”.

No último capítulo de cada unidade temática, há uma seção denominada “Intervalo”, estruturada quase sempre na forma de projetos interligados a algum gênero textual. No livro “Português: linguagens”, o MP encontra-se em um encarte após a bibliografia. O manual é constituído por estas partes: “Introdução”; “Estrutura e metodologia da obra”; “Cronograma”; “Leitura extraclasse”; “Produção de texto”; “O ensino de língua”; “Avaliação” e “Plano de curso”.

No que tange ao nosso objeto de estudo, interessa-nos descrever os objetivos das unidades didáticas *Produção de Texto* e do capítulo *Intervalo*.

De acordo com as informações de Cereja e Magalhães, a seção *Produção de Texto* está dividida em duas partes. Na primeira, expõe-se o conteúdo teórico acerca de um determinado gênero, em que o contexto de produção, recepção e circulação é focado junto ao tripé que constitui os gêneros. Na segunda parte, o aluno é levado a produzir um texto na seção “Agora é sua vez”, com base nas orientações dadas anteriormente. Além disso, existem orientações de planejamento para escritura do texto, de avaliação e de refacção.

Segundo os autores, a *Produção de textos*:

[...] é a parte que define os critérios para organização da obra quanto aos temas e à estrutura. Objetivando trabalhar com diferentes gêneros do discurso de ampla circulação social [...], esta seção procura manter um diálogo efetivo com o tema da unidade e com os textos estudados nos capítulos (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p. 04).

A unidade didática *Intervalo*, segundo os autores, compõe um dos capítulos do livro, cujo objetivo é oferecer aos alunos uma nova abordagem para os conteúdos abordados nas unidades temáticas do livro.

Esse capítulo contém um **projeto** e propõe a realização de um conjunto de atividades que diversificam as formas de abordagem do tema da unidade e oferecem aos alunos oportunidade de operar os conteúdos de uma forma mais afetiva e criativa (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p. 03) [grifo dos autores].

Nessa abordagem, os alunos serão levados a produzir variadas atividades desde uma produção de texto à realização de seminários e debates públicos. Em relação à didatização do gênero seminário no livro do aluno, salientamos que ele está presente nas unidades didáticas descritas anteriormente.

Na seção *Produção de texto*, o referido gênero é apresentado de acordo com as características que lhe são inerentes, a nosso ver, constituem-se as subseções dessa unidade didática: “O seminário” e “Planejamento e preparação de um seminário”. Fecha-se o trabalho na seção “Agora é sua vez”, em que os alunos deverão escolher um tema e pesquisar para que possam apresentar quando forem desenvolver o projeto “Teen! Teen! Saúde” no capítulo *Intervalo*.

No capítulo *Intervalo*, os autores criaram outras subseções para dar maiores detalhes acerca do seminário: “Sequência e andamento da exposição”; “Postura do apresentador”; “Uso da linguagem”; “Uso de recursos audiovisuais”; “Como apresentar o seminário” e “Avaliação dos seminários”. Para cada uma dessas subseções, há um roteiro de informações para que os alunos sigam as orientações dadas.

4.1.3 Dialogando com o LDP3

O livro didático “Português: leitura, produção e gramática” pertence à autora Leila Lauer Sarmiento, publicado pela editora Moderna, estrutura-se em 04 (quatro) unidades temáticas, as quais são divididas em dois capítulos designados I e II e estes se diferenciam na seqüência de apresentação dos objetos de ensino. Na nossa pesquisa, o volume analisado é do ano de 2006, segunda edição.

No LDP da 7ª série (8º ano), o gênero seminário oral é apresentado na seção “Oficina de produção” na unidade temática número 03 (três) — “Modo de agir e de ser”, no capítulo II nomeado “Modos de ser”.

O Manual do Professor, nesse livro, é denominado de “Suplemento com orientações para o professor”. Ele está localizado na parte final do livro, após a seção “Favoritos”. A distribuição dos conteúdos segue esta divisão: “Os papéis dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem”; “Pressupostos teórico-metodológicos”; “Como organizar o trabalho com os componentes de ensino”; “Ampliando os horizontes do trabalho — projetos: um recurso para contextualizar as produções dos alunos”; “A avaliação do trabalho”; “Referências Bibliográficas” e “Indicações bibliográficas”.

Em relação a essas informações, salientamos que o módulo de ensino “Produção de Textos⁶⁶” está inserido no tópico “Como organizar o trabalho com os componentes de ensino”. O propósito desse tópico é direcionar a *práxis* do professor no que se refere à leitura, escrita e aos conhecimentos lingüísticos.

No livro de Sarmiento, o módulo de ensino produção de texto está inserido na seção “Oficina de produção.” Nessa seção, o trabalho está centrado em gêneros em que são levadas em consideração as condições de produção, circulação e recepção, além dos objetivos para a produção.

Segundo a autora, a prática de produção de textos segue este desenvolvimento: apresenta-se exemplo de um gênero, focalizando a forma e o conteúdo; feitas as considerações teóricas, o aluno é levado a produzir na subseção “Você é autor”. Além da proposta de produção, “são fornecidas orientações básicas para a produção, a avaliação e a reescritura do gênero em questão.” (SARMENTO,

⁶⁶ Observamos que as unidades didáticas dos livros didáticos de Língua Portuguesa tendem a nomear suas seções de acordo com os módulos de ensino previstos no currículo escolar: gramática, produção de texto, leitura etc.

2006, p.10). Além de atividades escritas, há “situações de produção oral em que é solicitado que o aluno planeje e execute a leitura dramática e a encenação de trechos de peças de teatro, um jogral, um telejornal, um seminário.” (idem, ibidem). “Toda produção será de acordo com o gênero explorado ou não no capítulo” (SARMENTO, 2006, p. 14).

Sarmiento, ao didatizar o seminário, parte do conceito, para, em seguida, expor estas etapas: introdução, desenvolvimento e conclusão. Por se tratar de um gênero oral, não houve por parte da autora a apresentação de um exemplo nem mesmo sugestão metodológica para o professor. A proposta de produção está na subseção “Você é autor” e encerra-se esse objeto de ensino na seção denominada “Avaliação”.

4.2 As análises dos livros didáticos de Língua Portuguesa

Em nossa análise, os livros didáticos de Português (doravante LDP) “Projeto Araribá: Português”; “Português: linguagens” e “Português: leitura, produção, gramática” estão designados respectivamente como LDP1, LDP2 e LDP3.

As análises dos três LDP estão divididas em dois momentos, a fim de facilitar a compreensão. Primeiramente, analisaremos as propostas de didatizações dos três LDP com relação aos tratamentos dados ao seminário escolar e, no segundo momento, verificaremos os tratamentos didáticos de linguagem oral em livros didáticos propostos por Barros-Mendes (2005). Por fim, examinaremos os tratamentos da linguagem oral expositiva nos LDP.

4.2.1 Compreendendo a proposta didática do seminário oral no LDP1

No escopo desta pesquisa, focamos a unidade cinco (05) dedicada às “Estruturas do texto expositivo”. E em especial, analisaremos a última seção “Projeto de Investigação”, cujo gênero é a exposição oral, presente em duas páginas finais da seção.

PROJETO
DE INVESTIGAÇÃO

Exposição oral

Técnica: preparar uma exposição.

Você vai preparar uma exposição oral sobre aspectos de uma civilização ou de uma cultura que você admire.

1. O QUE VOCÊ VAI FAZER

Antes, você produzirá um texto escrito que será a base para planejar a sua exposição oral.

2. DEFINIÇÃO DO ASSUNTO

Troque idéias com seus colegas sobre algumas civilizações ou culturas que vocês conheçam.⁸ Organizar uma discussão com os alunos para ajudá-los a definir o objeto do seu trabalho individual. Citar também as que conhecer e estimular a turma a pesquisar sobre outras que não conheçam. Os alunos podem tomar notas, ou o professor ir escrevendo na lousa as civilizações e culturas citadas e as informações sobre elas.

- Que civilizações ou culturas a classe conhece?
- O que sabe sobre elas? O que gostaria de saber?
- O que mais chama a atenção nas civilizações ou culturas citadas?
- Defina o assunto sobre o qual vai pesquisar.
- Busque informações sobre ele em enciclopédias, na internet, etc.
- Reúna todos os dados que conseguir, inclusive imagens.
- Nesta página e na seguinte há um texto que apresenta a história da porcelana. Em duplas, vocês vão dividir esse texto em duas partes.
- Leiam o trecho de cada um e montem um possível roteiro de exposição. Cada um vai apresentar para o outro uma parte do texto.
- Ouça a apresentação do colega. Avalie os seguintes itens.
 - O colega introduziu sua apresentação?
 - Desenvolveu o assunto, mostrando a passagem de um item para outro?
 - Qual foi a linguagem utilizada por ele?
 - Ele tentou chamar a sua atenção para o assunto?
 - Ele fez um encerramento da apresentação? Como?
 - O que poderia ser melhorado?

3. PESQUISA SOBRE O ASSUNTO
4. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Professor: é importante que os alunos percebam, ao fazer esse exercício, a função das diferentes etapas da exposição oral. Seria interessante discutir os diferentes roteiros e a organização que fizeram. Algumas expressões utilizadas poderão ser incorporadas no item 5, organização da exposição.

HISTÓRIA DA PORCELANA CHINESA


210

MODERNA, E. *Projeto Araribá*: Português. 1.ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006, p. 210. Manual do professor.

* Sugestão: alguns alunos podem expor seu trabalho, seja por oferecimento voluntário, seja por indicação do professor. Caso sejam muitos os voluntários, sortear alguns em número possível, considerando o tempo da apresentação, o número de aulas, etc. A apresentação dos temas terá mais significado se estiver inserida em um contexto e se desempenhar uma função social. Por exemplo: o trabalho pode servir para documentário de cinema ou TV, ou como matéria para um telejornal. Simular essas situações pode tornar o trabalho mais motivador, assim como sugerir o enriquecimento da pesquisa com as disciplinas de História e Geografia, por exemplo.

5. ORGANIZAÇÃO E PREPARAÇÃO DA EXPOSIÇÃO

Professor: há outras possibilidades para cada item. Apresentação: *minha exposição abordará...; gostaria de falar-lhes sobre...*. Entrada no assunto: *vejamos primeiramente...* Sequência do desenvolvimento: *... passemos agora a...*. Começo da conclusão: *em resumo, para concluir.*

■ Selecione as informações e organize a apresentação, orientando-se pelos itens a seguir.

• Apresentação do assunto.

O assunto da minha exposição será...

• Início do assunto, preparação do desenvolvimento:

Então começemos por...

• Sequência do desenvolvimento/mudança de tema:

Depois de ter..., vamos agora abordar...

• Começo da conclusão:

Gostaria agora de resumir...

■ Elabore cartazes com imagens sobre o tema. Esse material pode auxiliá-lo na apresentação e facilitar ao público o acompanhamento da exposição.



6. EXPOSIÇÃO ORAL

Ao apresentar seu assunto, lembre-se destas instruções.

■ Olhe para todas as pessoas da platéia.

■ Dirija-se diretamente às pessoas de vez em quando, fazendo perguntas. Ex.: "E vocês imaginam como a porcelana chegou à Europa?"

■ Utilize gestos para dar ênfase àquilo que considerar importante e para marcar sua fala.

■ Pronuncie bem as palavras e não fale nem muito depressa nem muito devagar.

■ Controle o volume: fale suficientemente alto para que todos ouçam. Module a voz e mude de entonação conforme a frase que disser.

Ao final, os colegas poderão se manifestar elegendo as melhores apresentações sob o ponto de vista da clareza e do conteúdo.

7. AVALIAÇÃO

Como se expandiu para a Europa

BETTMANN/
CORBIS-STOCK PHOTOS



No final do século XIII, Marco Polo levou da China para a Europa algumas peças do "ouro branco", como ficou conhecida a porcelana na época.

ARCHIVUS/CONCEPTART/
CORBIS-STOCK PHOTOS



Somente no século XVIII os artesãos europeus tiveram sucesso na fabricação de sua primeira peça.

ART & IMAGINI SRL/
CORBIS-STOCK PHOTOS



Na China de hoje, os artesãos de cerâmica e porcelana têm total acesso à tecnologia moderna. Alguns imitam os desenhos antigos, outros produzem peças vanguardistas.

FRANCIS G. MAYER/
CORBIS-STOCK PHOTOS



A porcelana é muito admirada, perdurando como arte até os dias de hoje.

Fontes: <<http://www.pinturaemporcelana.com.br>>, http://www.chinaonline.com.br/artes_gerais/porcelana/default.asp.

Acesso em: 9 dez. 2005.

211

O LDP1 apresenta sua proposta de didatização da exposição oral na seção “Projeto de Investigação”. A nosso ver, a inserção dessa produção com um produto oral final - o seminário escolar indica uma mudança de ponto de vista no ensino de língua materna, o qual, geralmente, concebe projetos pela vertente da leitura e produção escrita.

Na subseção 01 “O que você vai fazer”, o livro toma em consideração o planejamento escrito na produção oral. Desse modo, ele destaca o uso da linguagem escrita como uma ferramenta semiótica essencial no planejamento de gêneros orais de uso público e também na exposição oral (Schneuwly [1997], [2003]).

Na subseção 02 “Definição do assunto”, o livro orienta a pesquisa do conteúdo por intermédio de uma atividade oral de troca de idéias entre os colegas. Observamos que o livro apresenta um questionário, que pode servir tanto como uma ótima estratégia de produção de um roteiro para a pesquisa quanto como recurso que permite auxiliar os alunos na delimitação do tema e da quantidade de subtemas de uma exposição oral.

As subseções 03 (“pesquisa sobre o assunto”) e subseção 04 (“tratamento da informação”) trabalham a etapa de preparação de conteúdos. No tocante à pesquisa de dados (internet, enciclopédias), o LDP1 indica poucas fontes de coleta e também não orienta o aluno a tomar nota, como por exemplo, na forma de esquemas, anotações nas margens dos textos ou extrações de citações.

Na subseção 04, é sugerida a leitura de um texto sobre a história da porcelana chinesa, localizado na parte inferior da página da seção “Projeto de Investigação”. O texto encontra-se dividido em três subtemas (Origens; Como se expandiu para a Europa e a Porcelana hoje). A nosso ver, tal divisão auxilia os alunos a aprenderem como tratar um conteúdo de pesquisa, selecionando somente as informações mais relevantes e descartando outras.

A etapa 05 - “Organização e preparação da exposição”, aborda tanto a forma composicional quanto o estilo do seminário escolar.

Por um lado, a forma composicional é apresentada através das seguintes etapas: “apresentação do assunto, início do assunto, preparação do desenvolvimento, seqüência do desenvolvimento/mudança do tema e começo da conclusão” (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 211). Tal estruturação indica um avanço no ensino de um gênero tradicional à esfera escolar, porque se distancia da clássica

estrutura composicional de alguns gêneros escolares representada pela forma prototípica: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Por sua vez, o estilo do seminário é focado especificamente pelos marcadores de estruturação: **o assunto da minha exposição será...; então começemos por...; depois de ter..., vamos agora abordar...; gostaria agora de resumir...** (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 211). Em nossa opinião, os referidos marcadores contribuem para a apresentação oral do aluno-expositor porque funcionam como articuladores da seqüencialização e de continuação de sua fala, evitando que se perca durante a sua apresentação. E, ainda, os elementos de articulação servem para auxiliar o acompanhamento da exposição pelo auditório.

Observamos que a forma composicional e o estilo do LDP1 *dialogam* com a proposta da equipe de pesquisadores de Genebra, em especial no texto “A exposição oral”, na seção “Estruturar uma exposição”. Tal diálogo entre ambas as propostas é evidente apesar de não constar nada sobre a obra “Gêneros orais e escritos na escola” (de Schneuwly, Dolz e colaboradores) na referência bibliográfica do livro “Projeto Araribá: Português”.

Os diálogos estabelecidos entre os discursos das duas obras evidenciam os elos entre os enunciados. Isso permite que concordemos com Bakhtin quando afirma que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN [1952-53/1979] 2003, p. 289). Todo enunciado remete a outros já proferidos por participantes em determinados campos da atividade humana, pois ele pode recusar ou assumir outros enunciados em determinados momentos sócio-históricos. No caso da subseção 05 do LDP1, seus enunciados assumem aqueles proferidos pelos pesquisadores GENEBRINOS do campo da didática da oralidade pública.

Além disso, o revozeamento da etapa de estruturação da exposição oral evidencia que um discurso, uma palavra ou algum elemento da língua(gem) somente é capaz de entrar no enunciado se vier “[...] from utterance to utterance. The word passes from one unity to another without losing its way” (BAKHTIN/MEDVEDEV [1928] 1991, p. 122)⁶⁷.

Desta feita, os discursos de estruturação da exposição oral apresentados pelo LDP1 demonstram que seus autores-criadores refletem o discurso genebrino na

⁶⁷ “[...] de enunciado a enunciado. A palavra passa de uma unidade para outra sem perder seu caminho (orientação)”.

subseção 05, reconhecendo as vozes do grupo genebrino como vozes de autoridade no campo da didática da oralidade pública.

Outro aspecto presente na subseção 05 é a sugestão de elaboração de cartazes como portadores escritos para o apresentador e como um recurso visual que permite ao auditório acompanhar a exposição. Acreditamos que a orientação está ligada às sugestões de trabalho com o seminário dos PCNLP de 3º e 4º ciclos: a “preparação de cartazes ou transparências para assegurar melhor controle da própria fala durante a exposição” (BRASIL/MEC, 1998, p. 74).

Em relação à etapa 06 “Exposição oral”, a referida obra didática trabalha a dimensão da oralização por intermédio dos elementos sinésicos (olhe...; utilize gestos...;), dos de posicionamento (dirija-se diretamente às pessoas...) e dos prosódicos (pronuncie bem...; não fale nem muito depressa nem muito devagar...; module a voz e mude de entonação...) (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 211).

Em nosso ponto de vista, na dimensão da oralização, o LDP1 trabalha os elementos paralingüísticos levando em consideração o papel do auditório representado pelos alunos e professor. Assim, ele considera que o discurso oral “se amplia pela ação, pelo gesto [...] dos outros participantes na situação de enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929] 2004, p. 129).

Com base em Schneuwly (2003) e Barros-Mendes (2005), concordamos que a etapa da oralização da escrita é uma dimensão importante no ensino do seminário escolar, porque auxilia o aluno-expositor reforçar ou destacar algum aspecto da apresentação e mudar de subtema e igualmente ajuda a platéia entender mais facilmente o assunto exposto.

Por último, em consonância com a ênfase na preparação do conteúdo e estruturação da exposição, o LDP1 propõe a avaliação sob o ponto de vista do conteúdo e da clareza da organização do discurso expositivo.

Em síntese, em relação às análises acima, podemos *compreender dialogicamente* a proposta didática no LDP1 como um conjunto de:

[...] múltiplas relações que se estabelecem e refletem uma palavra imbuída de **cruzamentos dialógicos diversos**, que é sempre uma resposta a uma outra palavra anterior, numa cadeia *ad infinitum*, no que foi e no dever do processo interacional (PADILHA, 2005, p. 29) [grifo nosso].

Com base nas afirmações da autora, podemos entender que as propostas de didatização instauram-se a partir de múltiplas relações didáticas, as quais refletem e refratam outros discursos didáticos já ditos no campo de didática de língua materna.

Tais cruzamentos dialógicos com os discursos didáticos de equipe genebrina podem ser visto tanto no uso da forma composicional (estruturação) como no estilo (marcadores de estruturação) e também na própria designação do gênero – exposição oral em vez de seminário escolar.

Desse modo, constatamos que a proposta da exposição oral do “Projeto Araribá: Português” apresenta seu discurso didático imbuído de alguns cruzamentos dialógicos com aqueles da equipe genebrina.

4.2.2 Compreendendo a proposta didática do seminário escolar no LDP2

A análise da obra didática “Português: linguagens” está dividida em duas etapas: na primeira parte, analisamos a seção “Produção de texto” e, na segunda, o capítulo “Intervalo”. Adotamos essa perspectiva em consequência da própria divisão realizada pelos autores do LD, em que a primeira etapa trata a produção escrita e a segunda trata a produção oral do seminário.

4.2.2.1 A seção “Produção de texto”

Primeiramente, apresentamos as duas primeiras páginas relacionadas à etapa escrita e, em seguida, analisamos a etapa relacionada à produção escrita do gênero seminário escolar.

Ler é reflexão



(Claudius)

Produção de texto

O SEMINÁRIO

O seminário é um gênero textual oral e público, produzido individualmente ou em grupo, com graus de formalidade que variam de acordo com a situação. Sua finalidade é transmitir conhecimentos específicos — científicos ou técnicos — relacionados a determinada área. Por isso, pertence à família dos gêneros expositivos, como o texto de divulgação científica, o texto didático, o relatório, o verbete de enciclopédia.

Planejamento e preparação de um seminário

A finalidade de um seminário é transmitir determinados conhecimentos para os ouvintes. Por isso, para ter autoridade ao discorrer sobre o assunto, o apresentador deve estar bem-preparado e conhecer o tema mais do que os ouvintes. Ou seja, deve ser um especialista no assunto.

Embora seja um gênero oral, o seminário é preparado previamente. Portanto, há geralmente um texto escrito que serve de roteiro para o apresentador ou os apresentadores.

227

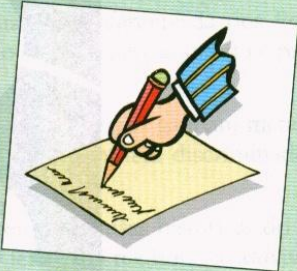
Para a realização de um bom seminário, é preciso que a fase de preparação envolva as etapas relacionadas a seguir.

1. Pesquisa

Pesquisar sobre o tema em livros, enciclopédias, revistas, jornais e na Internet ou vídeos sobre o tema.

2. Tomada de notas

Tomar nota, copiar ou reproduzir todo o material que possa ser lido, resumido ou comentado durante a exposição: dados históricos, estatísticas, citações, comparações, exemplos, etc.



3. Planejamento

Planejar os procedimentos:

- como iniciar, desenvolver e concluir a exposição;
- como tratar os subtemas;
- quais exemplos ou apoios utilizar: gráficos, dados estatísticos, fotos;
- que materiais e recursos audiovisuais empregar: cartazes, apostilas, retroprojeto, *datashow*, microfone.

Nesse planejamento, devem ser levadas em conta as características do público-alvo, como faixa etária, tipo de interesse, expectativas e conhecimentos prévios em relação ao tema. Convém também lembrar que o uso intercalado da voz e de outros recursos torna a exposição mais dinâmica.

4. Produção do roteiro e de esquema

Redigir um roteiro com informações-chave que orientem o apresentador: esquemas, palavras-chave, citações para leitura. Como forma de ganhar segurança, muitos apresentadores costumam redigir tudo o que pretendem expor. Mas atenção: esse texto tem apenas a finalidade de ajudar o apresentador a se ater ao tema; ele não deve ser lido integralmente.

O seminário é produzido para uma platéia. Logo, é importante levar em conta o modo de apresentá-lo e a reação do público. Outras informações sobre esses aspectos você encontra no capítulo **Intervalo** desta unidade.

Agora é a sua vez 

Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham o tema que será objeto do seminário produzido por vocês. O grupo pode optar por um dos temas vistos nos capítulos anteriores desta unidade ou pelo seguinte tema: a preocupação exagerada com a aparência física. Esse é um assunto de grande importância na atualidade, pois dessa preocupação têm resultado doenças graves, como, por exemplo, a bulimia e a anorexia, que vitimam principalmente adolescentes e jovens.

Na escolha dos temas, é importante que eles não se repitam. Dessa forma, as exposições poderão compor um painel rico, informativo e muito interessante sobre saúde e bem-estar.

Escolhido o tema, organizem-se de modo que a pesquisa sobre o assunto seja feita em vários tipos de fonte: livros, revistas, enciclopédias, sites da Internet, jornais.

A seção “Produção de texto” intitulada “O seminário” inicia-se com a apresentação dos parâmetros de produção oral, no caso, a definição do gênero, a finalidade e os participantes da interlocução. A definição do seminário é delimitada pela sua função científica ou técnica e por esta razão, ele é caracterizado como um gênero de divulgação científica como outros, tais como: “o texto de divulgação científica, o texto didático, o relatório e o verbete de enciclopédia” (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p. 227).

Acreditamos que o recorte dado pelos autores ao seminário como um gênero da esfera de produção/circulação da divulgação científica *dialoga* com igual sugestão dada nos PCNLP de 3º e 4º ciclos (BRASIL/MEC, 1998). Assim, entendemos que o LDP2 relaciona o gênero seminário ao aspecto da realidade das relações sociais executadas por participantes da esfera escolar, deixando de indicar aos alunos (nem que for brevemente) que variações desse gênero (seminário, exposição oral) são produzidas e circulam mediando outros tipos de relações sociais entre interlocutores em outras esferas (acadêmica, científica, do agronegócio, empresariais etc).

Sob a ótica das relações sociais, Bakhtin/Medvedev dizem que:

Each genre is only able to control certain definite aspects of reality. Each genre possesses definite principles of selection, definite forms for seeing and conceptualizing reality [...] (BAKHTIN/MEDVEDEV [1928] 1991, p. 131)⁶⁸.

Nesse sentido, entendemos que os autores do livro didático caracterizam o seminário escolar como um gênero capaz de conceitualizar determinado aspecto da realidade das relações sociais nas comunicações dialógicas. No caso das esferas da divulgação científica, as relações sociais são orientadas ao tratamento de temáticas científicas de maneira mais simplificada para os seus interlocutores. Assim, o gênero seminário permite “ver” um determinado aspecto da realidade social: as atividades humanas mediadas pelo uso da linguagem de divulgação científica e em especial, na esfera escolar.

Na seção “Planejamento e Preparação de um seminário”, os autores do LD dedicam espaço considerável a essas etapas, pois constroem o papel do aluno-expositor como um especialista no assunto.

⁶⁸ “Cada gênero é somente capaz de controlar certos aspectos definitivos da realidade. Cada gênero possui princípios definitivos de seleção, formas definitivas de ver e conceitualizar a realidade [...]”.

No que tange à preparação do conteúdo, o LDP2 enfoca o parâmetro *participantes* em relação ao papel de *especialista*. Este é caracterizado como alguém que “deve ter autoridade ao discorrer sobre o assunto, [...] estar bem-preparado e conhecer o tema mais do que os ouvintes” (idem, *ibidem*). Ainda para o domínio do assunto, o LDP2 subsidia os alunos com dois textos sobre bem-estar e saúde. Desse modo, o papel de especialista é trabalhado a fim de que o aluno-expositor tenha uma relação assimétrica de conhecimentos perante o auditório representado por outros alunos.

Ainda nas etapas de preparação, há indicações diversas de fontes de coleta de dados (1º quadro - Pesquisa) e de tratamento dos mesmos (2º quadro - Tomada de Notas). Pela etapa de planejamento escrito, há tanto indicações dos recursos visuais (cartazes, *slides*) (3º quadro - Planejamento), quanto dos usos de apoios escritos à memória (esquemas, palavras-chave, roteiro) (4º quadro – Produção do roteiro e do esquema).

Notamos que nessa seção, os autores levam em considerações alguns “instrumentos psicológicos e [...] seus complexos sistemas [os quais se incluem] a linguagem, [...], os dispositivos mnemotécnicos [e] a escrita” (VYGOTSKY [1930] 2004, pp. 94-95). Os instrumentos apresentados no LDP2 incluem desde os de preparação e planejamento como os dispositivos mnemotécnicos (os usos de apoios escritos à memória – esquema, roteiro) e a própria linguagem escrita representada nos cartazes, *slides*, esquemas, planejamento, tomada de notas etc.

Ainda nas etapas de planejamento, (quadro 03), chama-se a atenção para que no seminário sejam “[...] levadas em conta as características do público-alvo, como faixa etária, tipo de interesse, expectativas [...]” (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p. 228). Mais adiante, eles complementam que “o seminário é produzido para uma platéia. Logo, é importante levar em conta o modo de apresentá-lo e a reação do público [...]” (idem, *ibidem*).

Dessa forma, os autores consideram a importância primordial dos *outros* participantes do discurso expositivo, porque tomam em conta que o gênero seminário como em qualquer outro gênero, se “[...] presupposes a **particular audience, this or that type of reaction**, and one or another relationship between the audience and the author”⁶⁹ (BAKHTIN/MEDVEDEV [1928] 1991, p. 131).

⁶⁹ “[...] pressupõe uma audiência particular, este ou aquele tipo de reação, e um ou outro relacionamento entre a audiência e o autor”.

Também na etapa de planejamento escrito – quadro 04 (Produção de roteiro e esquema) - destacamos a indicação sobre as relações escrita–leitura nos apoios escritos. É sugerido que o aluno-expositor evite a leitura completa dos textos escritos durante o ato de expor o conteúdo. Este dado é relevante porque influencia no desempenho do aluno durante a realização oral, uma vez que, na exposição, ele ficará com a cabeça abaixada para ler o texto e isso poderá afetar seus contatos visuais (olhares) na interação com a platéia.

Notamos que, nas quatro etapas, os autores visualizam o seminário como um gênero de uso público da linguagem; por essa razão, necessita de uma preparação e planejamento anterior a sua realização oral. Também pudemos observar que a escrita é colocada a serviço da oralidade e não como um instrumento de interação para a elaboração de alguma produção escrita. Assim, os autores levam em conta que o desenvolvimento das capacidades orais “[...] não pode se dar sem uma intervenção [...] da escrita – claro que em subdominância [...]” em relação a oralidade (SCHNEUWLY [1997] 2004, p. 146).

Em síntese, consideramos o tratamento dado à situação de produção, preparação e planejamento no LDP2 como uma estratégia de ensino dedicada à:

[...] construir com os alunos a noção de especialista, que funda a situação da exposição, pois, em geral, os alunos não representam para si as diferenças de conhecimentos que os separam de seu auditório (DOLZ, SCHNEUWLY *ET ALII* [1998] 2004, pp. 218-219).

4.2.2.2 O capítulo ‘Intervalo’

Nesta seção, analisamos o capítulo “Intervalo”, que está relacionado a projetos. Conforme dissemos anteriormente, ele está vinculado ao aspecto da realização da produção oral do seminário. Para iniciar nossa análise, apresentamos a página introdutória e subsequente do capítulo “Intervalo”.

Intervalo

Participe com os colegas da apresentação do seminário sobre saúde e bem-estar que vocês vinham preparando. As orientações quanto ao tempo de exposição e à seqüência de apresentação dos grupos serão dadas pelo professor.



Projeto Teen! Teen! Saúde!

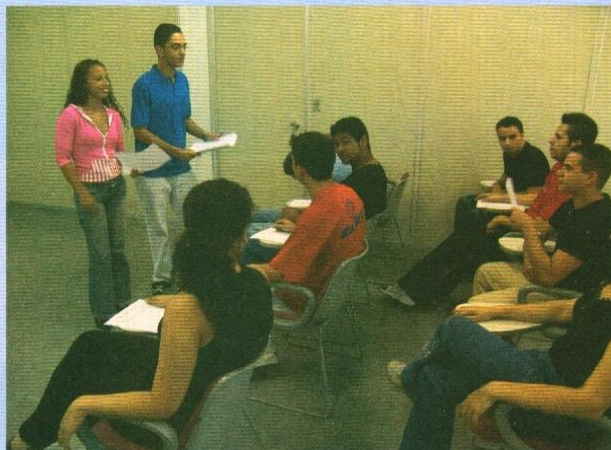
Professor: Sugerimos definir previamente com os alunos o tempo que terão para fazer a exposição. Se possível, promova a realização do seminário em um local diferente, como o anfiteatro da escola ou a biblioteca ou pátio da escola, a fim de valorizar a atividade. Havendo possibilidade, convide outros professores e outras classes para assistir aos seminários e filme-os.

APRESENTAÇÃO DO SEMINÁRIO

Durante a exposição podem ocorrer fatos não previstos. Por isso, é preciso estar atento e, se necessário, introduzir modificações e improvisar soluções.

Seqüência e andamento da exposição

1. Abertura: o professor (ou um colega) dá a palavra ao apresentador.
2. Tomada da palavra e cumprimentos: o apresentador coloca-se à frente da platéia, cumprimenta-a e dá início ao seminário.
3. Apresentação do tema: o apresentador diz qual é o tema, fala da importância de abordá-lo e esclarece o ponto de vista a partir do qual irá abordá-lo. Se o tema for amplo, delimita-o, isto é, indica qual aspecto dele será enfocado.
4. Exposição: o apresentador segue o roteiro traçado, expondo cada uma das partes, com clareza e sem atropelos. Ao final de cada uma, deve perguntar ao público se quer fazer alguma pergunta. Na passagem de uma parte para outra, deve dar a entender que não há ruptura, e sim uma ampliação do tema. Para isso, deve usar certos recursos lingüísticos, como **Outro aspecto que vamos abordar...; Se há aspectos negativos, vamos ver agora os aspectos positivos...**

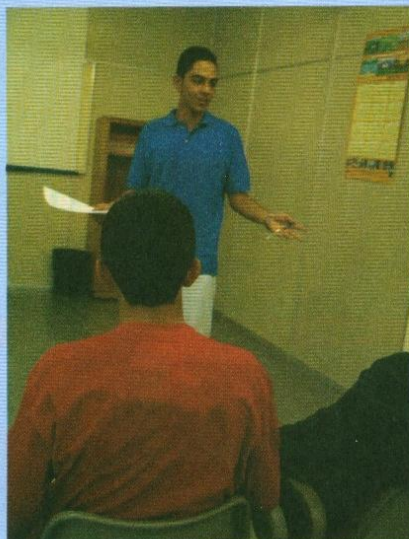


Cristina Akleino

5. Conclusão e encerramento: o apresentador retoma os principais pontos abordados, fazendo uma síntese deles; se quiser, pode mencionar aspectos do tema que merecem ser aprofundados em outro seminário; pode também deixar uma mensagem final, algo que traduza o seu pensamento ou o pensamento do grupo ou de um autor especial. No final, agradece a atenção do público e passa a palavra a outra pessoa.

Postura do apresentador

1. O apresentador deve preferencialmente falar em pé, com o esquema nas mãos, olhando para o público como um todo; deve permanecer sempre de frente para a platéia, mesmo quando usar o quadro-negro ou o retroprojetor.
2. A fala do apresentador deve ser alta, clara, bem-articulada e com entonação variada, a fim de que a exposição não fique monótona.
3. Ao consultar o roteiro, o apresentador deve fazê-lo sem baixar demasiadamente a cabeça, a fim de que a voz não se volte para o chão.
4. O apresentador deve se mostrar simpático e receptivo a participações da platéia. Além disso, deve estar atento ao tempo previsto e, se necessário, eliminar exemplos e aspectos secundários.



Cristina Akleino

Uso da linguagem

Nos seminários predomina a variedade padrão da língua, embora possa haver maior ou menor grau de formalismo, dependendo do grau de intimidade entre os interlocutores. Assim:

1. O apresentador deve evitar certos hábitos da linguagem oral, como a repetição constante de expressões como **né?**, **tá?**, **ahnn...**, pois elas prejudicam a fluência da exposição.
2. Sempre que for necessário, o apresentador deve explicar o significado de vocábulos e conceitos específicos da área pesquisada; para isso, deve fazer uso de expressões de reformulação, como **isto é**, **por exemplo**, **em outras palavras**, **quer dizer**. Deve também fazer uso de expressões que confirmam continuidade ao texto, como **além disso**, **por outro lado**, **outro aspecto**, **apesar disso**.



Em nosso ponto de vista, como geralmente é comum um projeto ancorado na leitura ou em produto final escrito (cartaz, mural, postêr), Cereja e Magalhães avançam quanto ao ensino da oralidade, ao propor a realização de um projeto ligado a uma produção com culminância final em um *produto oral* (o próprio gênero seminário). Nessa perspectiva, entendemos que a proposta *dialoga e revozea* os Parâmetros de Língua Portuguesa, em especial a seção “Produção de texto oral”, em que um dos objetivos é trabalhar a produção oral por projetos (BRASIL/MEC, 1998). Cabe, ressaltar, a proposta de *contexto* de realização da produção final:

Professor: sugerimos definir previamente com os alunos o tempo que terão para fazer a exposição. Se possível, promova a realização do seminário em um local diferente, como o anfiteatro da escola ou a biblioteca ou pátio da escola, a fim de valorizar a atividade. Havendo possibilidade, convide outros professores e outras classes para assistir aos seminários e filme-os (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p. 237).

Acreditamos que a sugestão de outros contextos dentro da instituição escolar permite aos alunos a compreensão que o seminário pode circular em outros locais que não somente as salas de aula. Ainda, vemos que há sugestões de contextos tais como anfiteatro, biblioteca ou pátio, os quais fazem os estudantes refletirem sobre os efeitos do tipo de público em determinado contexto e suas relações com os portadores de apoios escritos à oralização do seminário.

Entendemos que é de suma importância a definição do portador relacionado à definição de circulação do produto oral final. Dessa feita, se a circulação for o pátio da escola, alguns portadores serão mais adequados, tais como transparências de retroprojetores. Se for um anfiteatro, a circulação do produto oral final influenciará na escolha do portador *slide* de *Powerpoint*. Assim, concordamos com Brait (2000), quando afirma que:

[...] não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e recepção [pois] isto é muito [...] importante e constitutivo do gênero discursivo, segundo Bakhtin (BRAIT, 2000, p. 20).

Desse modo, acreditamos que a sugestão sobre a contextualização de outros locais para a exibição do seminário é muito importante para o ensino-aprendizagem de um gênero como o seminário oral escolar.

Na primeira seção “Apresentação do seminário” é proposta a forma composicional estruturada em abertura, tomada da palavra e cumprimento,

apresentação do tema, exposição, conclusão e encerramento (CEREJA & MAGALHÃES, 2006). Em vista disso, duas características se destacam: a primeira é que os autores se distanciam da forma canônica dos gêneros escolares: introdução, desenvolvimento e conclusão. Em segundo lugar, parece-nos que os autores 'refletem e refratam' a forma composicional da palestra acadêmica na didatização da forma composicional do seminário.

A subseção “Postura do apresentador” trabalha os elementos paralingüísticos, explorando-os em relação à oralização de apoios escritos. Em particular, destacamos a relação da leitura de portadores escritos com os elementos não-lingüísticos do discurso oral (gestos, olhares etc.). O LDP2 leva em conta que os roteiros escritos servem como uma fonte de consulta e não como um texto a ser lido por inteiro pelo apresentador.

Também nessa subseção é destacada a influência da entonação no discurso oral para produção de sentidos diversos e para captar e manter a audiência do público. O tratamento dado à oralização comprova o ponto de vista de Barros-Mendes (2005) que nessas atividades:

[...] chama-se atenção para que os alunos compreendam que os acentos, as pausas, os ritmos da fala, bem como os recursos cinésicos, como gestos, olhares são primordiais na construção dos sentidos das diversas situações de comunicação (BARROS-MENDES, 2005, p. 164).

Concordando com a afirmação da pesquisadora, compreendemos que um trabalho com os gêneros orais de uso público da linguagem não pode dispensar discussões sobre elementos paralingüísticos como os apoios relevantes à compreensão dos enunciados proferidos pelos participantes das situações comunicativas orais. Por um lado, os gestos, as expressões faciais, as pausas e os silêncios expressados pelos expositores tornam o entendimento do assunto mais assimilável para o auditório. Por outro lado, os mesmos elementos não-lingüísticos emitidos pelo auditório permitem aos expositores monitorarem e mudarem seus próprios desempenhos orais.

Na subseção “Uso da linguagem”, visualizamos que os autores do LDP2 levam em conta a situação de produção da exposição, cuja demanda do uso formal da língua é requerida. Outro aspecto a se destacar é a sugestão de que os expositores precisam evitar certos hábitos de linguagem, por exemplo: “né, tá,

ahnn...”, pois o seu uso insistente poderá deixar a exposição monótona, cansativa, além de poderem indicar que o aluno-especialista está nervoso ou que não tenha um domínio completo do assunto a ser explicitado.

Nessa ótica, os autores reconhecem que “quase todas as pessoas têm as suas **interjeições** e locuções favoritas [...]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929] 2004, p. 139) [grifo nosso].

Quanto à subseção “Uso dos recursos audiovisuais”, pode-se observar várias formas de ilustrar um discurso oral, permitindo uma melhor compreensão para o auditório que a assiste e um guia de apoio para a continuidade do discurso do(s) próprio(s) expositor(es).

Na subseção “Como apresentar o seminário”, trabalham-se aspectos vinculados ao planejamento da coordenação dos apresentadores em grupo. Assim, sugerem-se alguns estruturadores de auxílio na passagem da fala de um aluno-expositor para outro, durante a exposição em grupo.

Por último, Cereja e Magalhães sugerem a avaliação dos seminários e seus registros em vídeos, os quais poderão contribuir para servir de instrumentos de análise e reflexões para os alunos e para o professor.

Uso de recursos audiovisuais

A principal linguagem de um seminário é a verbal. Contudo, o uso de recursos audiovisuais, como cartazes, transparências em retroprojektor, filmes, *slides*, CDs, *datashow*, pode tornar o evento mais agradável ou facilitar a transmissão de um volume maior de informações. Além disso, a alternância da exposição oral com o uso de outros recursos dá leveza a um seminário.

O uso desses recursos exige, porém, certos cuidados:

- O equipamento deve ser testado previamente.
- O apresentador deve lembrar que tais recursos têm a finalidade de servir de apoio à exposição oral e, portanto, não a substituem.



Cristina Akelino

Como apresentar o seminário

Além das orientações dadas anteriormente, a exposição em grupo exige atenção a mais alguns aspectos específicos.

1. Cada integrante do grupo pode ficar responsável pela apresentação de uma parte do seminário. Entretanto, cada exposição deve retomar o que já foi desenvolvido e acrescentar, ampliar. Para garantir a coesão, devem ser empregados elementos lingüísticos como “Um exemplo do que fulano disse...”; “Outro aspecto importante do tema é...”.



2. O grupo todo deve se “especializar” no assunto. Isso permite que todos respondam com tranquilidade a qualquer pergunta feita pelo público.
3. Enquanto um dos apresentadores expõe, os outros podem ficar sentados ou em pé, mas devem ficar em silêncio. Podem também contribuir manuseando os equipamentos (transparências ou vídeo), trocando cartazes, apagando a lousa ou simplesmente ouvindo com atenção a exposição.

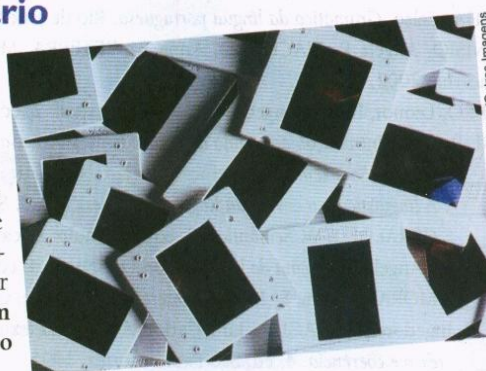


Image Library/Outras Imagens

Avaliação dos seminários

Avaliem o seminário do seu grupo e dos outros grupos com base nas orientações relacionadas anteriormente. Verifiquem também se o grupo conseguiu alcançar os objetivos a que se propôs, isto é, transmitir ao público conhecimentos específicos sobre o assunto pesquisado.

Se possível, gravem ou filmem os seminários a fim de que posteriormente, junto com o professor, sejam retomados alguns momentos das apresentações. A observação de problemas e qualidades possibilita melhorar o desempenho em um próximo seminário.

Conforme os dados aqui levantados e pelas orientações do Manual do Professor do livro “Português: linguagens” notamos que o trabalho com a produção escrita e oral de gêneros textuais filia-se, em boa medida, à teoria da equipe de Didática de línguas da Universidade de Genebra. A filiação se confirma na seção “Produção de texto” e no quadro “Exemplos de gêneros orais e escritos (respectivamente nas páginas 10 e 12 do Manual do Professor).

Em vista disso, em um primeiro momento, poderíamos conceber que os objetivos das propostas de didatização do seminário do LDP2 dialogam somente com os objetivos descritos pela equipe genebrina. Entretanto, percebemos que a proposta de didatização do seminário dialoga também com os PCNLP.

A proposta didática de seminário do LDP2 está em consonância com alguns objetivos do ensino da linguagem oral nos Parâmetros, a saber: as explicitações dos parâmetros da situação de produção; o reconhecimento dos elementos não-verbais na oralização (PCNLP, 1998, p. 49). Como também o planejamento prévio da fala com apoio da escrita; monitoramento da fala em vista da reação do público e consideração dos papéis dos participantes com ajustes da oralização da escrita à variedade padrão da língua (PCNLP, 1998, p. 51).

Na didatização do seminário oral, o LDP2 revozeia os Parâmetros em algumas partes em que eles tratam do referido gênero. Por exemplo, no quesito uso da escrita na forma de gráficos e esquemas como apoio à exposição (PCNLP, 1998, p. 58); organização da preparação prévia e posterior monitoramento da oralização (PCNLP, 1998, p. 74); planejamento da exposição com a confecção de esquemas, cartazes e transparências como apoio e controle do discurso expositivo (idem, ibidem); coordenação da exposição dos colegas em grupo (PCNLP, 1998, p. 75) e gravações audiovisuais das exposições para análises posteriores (idem, ibidem).

Os revozeamentos de outros discursos nos enunciados dos autores do LDP2 nos permitem verificar a orientação do discurso dos mesmos, através do conceito de *orientação dialógica*, explicado por Bakhtin no texto “O discurso na poesia e o discurso no romance”.

Para Bakhtin, a orientação dialógica de qualquer discurso se orienta “[...] para os discursos de outrem (em todos os graus e diversas maneiras)” ([1934-35/1975] 2002, p. 85).

Sob essa ótica, Bakhtin ([1934-35/1975]) defende que:

[...] qualquer discurso [...] não pode deixar de se orientar para o “já dito”, para o “conhecido” [... pois] a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo (BAKHTIN [1934-35/1975] 2002, p. 87).

Desse modo, na proposta de didatização do seminário, os discursos dos autores do LDP2 se orientam para o “já dito”, representado pelos objetivos de ensino da linguagem oral da equipe de Genebra e dos PCNLP. Tal orientação dialógica do discurso “[...] se entrelaça [...] em interações complexas, **fundindo-se com uns**, isolando-se de outros [...]” (BAKHTIN [1934-35/1975] 2002, p. 86).

Portanto, as orientações dialógicas do LDP2, em especial os *diálogos com os Parâmetros*, influenciam nas *propostas de didatização*.

A seguir, apresentamos a análise do LDP3.

4.2.3 Compreendendo a proposta didática do seminário escolar no LDP3

Em primeiro lugar, apresentamos a proposta didática da autora presente na seção “Oficina de produção” e, em seguida, analisamos sua proposta de ensino do seminário escolar.

Produção

Oficina de produção

■ Texto expositivo: Seminário

O seminário é a exposição oral de um tema. Pode ser apresentado individualmente ou em grupo. Requer uma preparação meticulosa.



O seminário apresenta as etapas a seguir.

- **Introdução:** apresentação do assunto abordado. Nessa etapa, deve-se explicar por que determinado assunto foi escolhido e sob qual enfoque ele será abordado. Imagine que o seminário seja, por exemplo, a respeito de clonagem. O enfoque pode ser a apresentação das últimas pesquisas nesse campo ou a discussão a respeito da ética relacionada a esse procedimento.
- **Desenvolvimento:** desenvolvimento do assunto abordado. Nessa etapa, devem ser apresentadas as informações pesquisadas. No caso de um seminário a respeito de clonagem, por exemplo, com enfoque nas últimas pesquisas nesse campo, pode-se mencionar cientistas e seus trabalhos e explicar por que as pesquisas mencionadas representam um avanço nessa área.
- **Conclusão:** apresentação de uma nova informação que amplie o que foi apresentado até o momento. Seguindo o desenvolvimento exemplificado, a conclusão poderia ser a indicação de um novo caminho que esteja ainda apenas sendo delineado pelos cientistas especializados em clonagem.

A apresentação do seminário pode também contar com recursos visuais, como cartazes, projeções, etc.



Você é o autor

Produção de um seminário

Sob orientação do professor, reúna-se em grupo com alguns colegas. Siga as instruções.

- a) O professor ajudará a classe a escolher um número de temas igual ao número de grupos, para que não haja dois seminários a respeito do mesmo tema. O enfoque sob o qual cada tema será abordado será escolha do grupo.
- b) Definido o tema, o grupo pesquisará a respeito do assunto. A partir dessa pesquisa, escolherá o enfoque. Uma nova pesquisa deverá ser feita com o objetivo de recolher mais informações a respeito do enfoque escolhido.

214

- c) Feitas as pesquisas, alguns elementos do grupo ficarão responsáveis pela elaboração de um texto escrito que servirá de base para a apresentação do seminário. Outros ficarão responsáveis pela criação de cartazes ou pela confecção de outros recursos visuais que possam enriquecer a apresentação. Lembre-se: o texto escrito deve apresentar introdução, desenvolvimento e conclusão.
- d) O grupo então organizará um roteiro de apresentação. Deve ser definido quem falará primeiro, e em que momento serão apresentados os recursos visuais. O tempo da apresentação deve ser combinado com o professor. Atenção: o texto deverá ser falado. O texto escrito é apenas para orientação.
- e) Após a apresentação do grupo, a classe terá alguns minutos para fazer perguntas.

Avaliação

Após o seminário, cada grupo falará sobre as dificuldades encontradas para fazer o trabalho e comentará os seminários apresentados pelos colegas.

Gramática



Linguagem

Morfossintaxe: Objeto direto e objeto indireto

Objeto direto

Contextualização

- 1 Leia esta tira.

GARFIELD



ELE CAÇAVA RATOS!



Jim Davis



2006 PAWS INC. ALL RIGHTS RESERVED/
DIST. BY ATLANTIC SYNDICATION

A autora inicia a seção “Oficina de produção” com a definição do *gênero*: “o seminário é a exposição oral de um tema. Pode ser apresentado individualmente ou em grupo. Requer uma preparação meticulosa” (SARMENTO, 2006, p. 214). Ainda nos parâmetros de orientação de produção, notamos que a autora considera a escola e em especial, a sala de aula, como único possível contexto de produção e circulação do seminário.

Não são levados em conta outros contextos de circulação e recepção, tais como salas de vídeo, biblioteca ou auditório e nem outros interlocutores que terminam por serem os *outros parceiros da produção oral* e os quais influenciam em todas as fases de um seminário desde a preparação do conteúdo, da escolha dos portadores escritos, dos recursos audiovisuais e inclusive do tempo da exposição.

Na subseção “Texto expositivo: seminário”, o aspecto da preparação dos conteúdos a serem explicados é tratado de forma coerente com a sugestão de um assunto a ser pesquisado na forma de temas e subtemas (“a clonagem”).

Em seguida, a autora organiza a forma composicional do seminário em três fases: “**Introdução** [...]; **Desenvolvimento** [...]; **Conclusão** [...]” (idem, ibidem) [grifos da autora].

Como se observa, a autora trabalha a dimensão da forma composicional – introdução, desenvolvimento e conclusão – refletindo a forma de alguns gêneros escolares, no caso, os textos dissertativo-argumentativos e as redações. Em nossa opinião, ao reproduzir esse enunciado escolar clássico na produção textual, a autora orienta seu discurso para o discurso tradicional e cristalizado da forma composicional comum no trabalho com textos na esfera escolar.

Por sua vez, esse discurso cristalizado é tomado como “oficial” pelos participantes das atividades discursivas escolares – autores de LDP, professores e alunos. Isso vem em encontro com o ponto de vista do que afirma Padilha (2005) ao afirmar que:

[...] em determinados momentos, essa corrente de comunicação verbo-ideológica vai, digamos, “oficializar” **determinados tipos de enunciados**, que, estabilizando-se, passam a ser legitimados e **tomados até como formas prototípicas** (PADILHA, 2005, p. 30) [grifo nosso].

Concordando com a pesquisadora, acreditamos que qualquer proposta de didatização é um discurso didático e por isso se relaciona e com os vários elos

discursivos tensos da comunicação em diferentes esferas: escolar, acadêmica, científica, etc. Em particular na esfera escolar, em certos momentos sócio-históricos, esses discursos didáticos tendem a estabilizar e em consequência tendem a se oficializar e se tornar vozes de autoridade para seus participantes dessa esfera de atividade discursiva.

Assim, alguns discursos acabam aceitos por interlocutores dessa esfera (professores, alunos, formadores de professores, autores e editores de livros didáticos) e são cristalizados em formas prototípicas, modelos padronizados. A forma composicional do seminário padronizada pela estrutura *introdução-desenvolvimento-conclusão* é um exemplo nítido dessa “oficialização”.

Essas estabilizações no ensino de alguns conteúdos de língua materna tem sido objeto de estudo para outros pesquisadores do discurso autoral em livros didáticos (BUNZEN, 2005; PADILHA, 2005; ROJO, 2008; LEMES, 2009). Segundo eles, o discurso autoral nos LDP é um discurso tenso porque sofre a influência das forças centrípetas e centrífugas. Para Bakhtin, a força centrífuga representa “a categoria da linguagem única [e] é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização lingüística [na] língua” (BAKHTIN [1934-35/1975] 2002, p. 81).

Para Bakhtin ([1934-35/1975] 2002):

[...] ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação (BAKHTIN [1934-35/1975] 2002, p. 82).

A partir das releituras desses dois conceitos de Bakhtin para análise do discurso autoral nos LDP, os referidos pesquisadores compreendem que as forças centrípetas tendem a manter o discurso da tradição, da cristalização no ensino de língua materna (BUNZEN, 2005; ROJO, 2008; LEMES, 2009). Já as forças centrífugas estão vinculadas aos “[...] discursos dos documentos oficiais, bem como, em grande parte, aos discursos dos pesquisadores” da área acadêmica, além de alguns (poucos) autores de LDP (LEMES, 2009, p. 142).

Transposto para a análise da didatização da forma composicional no LDP3, vemos que o discurso autoral de Sarmiento está preso às forças centrípetas no ensino de língua materna, pois sua proposta do seminário se apóia no discurso da tradição das práticas didáticas de produção textual em Língua Portuguesa.

Quanto ao conteúdo temático, a autora toma-o em acordo com as temáticas que são produzidas e que circulam nas esferas de divulgação científica.

Brait e Rojo (2002) afirmam que os gêneros da esfera de divulgação científica consideram “[...] os conceitos ou noções elaborados pelas ciências, mas simplificados” (BRAIT & ROJO, 2002, p. 25).

Também consideramos que o LDP3 trabalha a temática de divulgação científica no seminário, tendo em vista a seguinte afirmação:

Ao apropriar-se de um tema, um autor vai trabalhá-lo de acordo com a sua atividade, com a esfera de produção em que está inserido, dialogando com outros autores, atividades e discursos, da mesma época ou de tempos e espaços diferentes (BRAIT, 2006, p. 60).

Nesse sentido, além de a autora dialogar com os outros autores, notamos que, pelo fato de estar inserida na esfera de produção editorial, também dialoga com outros discursos da mesma esfera (dos editores, ilustradores etc.) como de outras esferas (oficiais – os avaliadores do PNL D e a escolar – professores e alunos). Essa dialogia também ocorre com os documentos oficiais (PCNLP), que inserem o seminário escolar na esfera da divulgação científica.

Na fase de elaboração do seminário, é proposto o uso de cartazes e projeções, tendo em vista que a autora leva em conta a própria sala de aula como único contexto de produção, circulação e recepção. Em nossa opinião, deixa-se de trabalhar com os alunos um dos aspectos mais importantes de qualquer produção oral – os diferentes auditórios, cujas influências na comunicação oral acontecem desde o primeiro momento de elaboração do discurso oral expositivo.

Já na seção “Você é o autor”, na instrução *a* ocorre a delimitação do assunto a ser exposto. Já na instrução *b*, é sugerida a busca de informações pela pesquisa sem, contudo, indicar possíveis fontes de coleta de dados. Acreditamos que a etapa de documentação, representada pela pesquisa e tomada de notas dos conteúdos, é inerente à preparação dos assuntos a serem expostos. Na instrução *c* é trabalhado o planejamento escrito através de sugestões de produção de cartazes, os quais poderão servir de apoio para a explicação do expositor e de ilustração do conteúdo exposto facilitando a compreensão do auditório. Por fim, a instrução *d* explora a etapa anterior à execução oral do seminário, isto é, aquela em que é definida a

ordem dos apresentadores, os usos dos recursos audiovisuais, o tempo de cada expositor etc.

Ainda na seção “Você é o autor”, a instrução e descreve a etapa após a realização de um seminário, cuja abertura às perguntas do auditório é uma das etapas constitutivas do seminário. Notamos que a autora não toma em conta a própria etapa de produção oral, porque nada é dito sobre como o aluno deve comportar-se e monitorar sua oralização do texto escrito. Para nós, ela trata sua proposta somente pela preparação e planejamento da *escrita* no seminário.

Tais lacunas podem acontecer nas propostas de didatização de algum conteúdo de língua materna. De acordo com Padilha (2005):

(...) para um conjunto de procedimentos, textos, atividades, regras, uma gama de possibilidades se apresenta numa certa disciplina, em nosso caso, a língua portuguesa. Certos textos e não outros são privilegiados; certas atividades são possíveis e não outras; certos procedimentos são usados e não outros; [...] **certas práticas são usuais e não outras; certas propostas são empreendidas e não outras, às vezes devido à tradição nas práticas escolares [...]** (PADILHA, 2005, p. 82) [grifo nosso].

Em acordo com a autora, acreditamos que a proposta está presa à tradição das práticas escolares e por esta razão, ela se orienta *dialogicamente* com os discursos didáticos tradicionais de produção textual em vários livros didáticos e na esfera escolar.

Ainda, pensamos que a proposta se orienta *dialogicamente* com os parceiros próprios dos discursos didáticos — os ouvintes ou contempladores das obras, os quais “no caso do livro didático, as considerações sobre o “ouvinte” dizem respeito às formas de estruturação das obras tendo em vista os seus leitores: os alunos e o professor, bem como outros interlocutores, como os avaliadores do PNLD” (PADILHA, 2005, p. 83). Assim, sem negarmos as influências dos avaliadores do PNLD, entendemos que a autora do LDP3 dialoga, de certo modo, com os docentes e suas práticas de produção escrita, os quais tendem a trabalhar o gênero mais pela sua forma composicional canônica.

Portanto, o LDP3 apresenta uma proposta de trabalho com o seminário escolar ainda presa às tradições escolares no trabalho de produção textual.

Na próxima seção, analisamos o tratamento didático de linguagem oral dado ao seminário escolar pelos três LDP de nossa pesquisa.

4.3 O tratamento didático da linguagem oral nos LDP

Retomamos, aqui, nossa primeira questão de pesquisa:

1) Qual o tratamento didático dado ao gênero seminário escolar por três livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados nas etapas finais do Ensino Fundamental?

Para responder a essa questão, basear-nos-emos no quadro-síntese de capacidades de linguagem orais de Barros-Mendes (2005). A seqüência de análise dos três LDP está em conformidade com a adotada anteriormente.

Em relação às capacidades de ação, o LDP1 não explora os parâmetros *definição do gênero* e *contexto de produção textual*. No primeiro, não é explicado o gênero; e, no segundo, não são explicitados outros contextos de produção e circulação do mesmo. A nosso ver, o LDP1 parece tomar o gênero exposição como pertencente à esfera escolar, portanto, do conhecimento e domínio dos alunos e, talvez por essa razão, considere que essas explicações não sejam necessárias. Assim, não se apresentam outros contextos de circulação e se deixam de trabalhar as relações heterogêneas entre o tamanho do público, o local, os portadores e recursos audiovisuais necessários à exposição.

No tocante às capacidades discursivas, o conteúdo temático é trabalhado em consonância com as atividades nas esferas de divulgação científica. Já a forma composicional do seminário é tratada pela vertente da seqüência das etapas da estruturação. Em consonância, as capacidades lingüístico-discursivas são tratadas somente pelo aspecto dos marcadores de estruturação. Por fim, observamos que o LDP1 trabalha os aspectos dos elementos sinésicos e prosódicos referente às capacidades de oralização.

O LDP1 apresenta algumas lacunas no trabalho com as dimensões das capacidades. Em vista disso, entendemos que “[...] são apresentadas ora uma dimensão de determinada capacidade, ora outra, isto é, não se vê uma capacidade sendo tratada completamente” (BARROS-MENDES, 2005, p. 164).

Além das lacunas, o LDP1 propõe o ensino do seminário em uma *perspectiva transmissiva*. Por conseguinte, as atividades não encaminham os alunos a outros modos de pensar, isto é, elas não lhes possibilitam inferir os conteúdos em questão.

A perspectiva transmissiva tomada pela obra coletiva LDP1 reflete, em certa medida, o que Vygotsky (1926) define como “o antigo método acromático de simples

transmissão do conhecimento do mestre para o aluno [...]” (VYGOTSKY [1926] 2004, p. 264). Sob essa perspectiva, o LDP1 não oportuniza exercícios de reflexões em que envolvam:

Todas as partes do processo psicológico, como certa tarefa lançada diante dos alunos, a tomada de consciência dos meios de solução dessa tarefa pelos próprios alunos, a preocupação com a assimilação e o reforço dos conhecimentos, o controle, a verificação e a avaliação final do caminho percorrido (VYGOTSKY [1926] 2004, p. 265).

De modo resumido, podemos concluir que o tratamento didático da exposição oral no LDP1 caracteriza-se por apresentar lacunas em algumas capacidades orais e também por tratar os conteúdos a partir da perspectiva *transmissiva* em sua proposta de didatização.

Portanto, com base no pensamento de Barros-Mendes (2005), entendemos que a proposta de didatização da exposição oral na obra “Projeto Araribá: Português” trabalha na perspectiva de tratamento didático da linguagem oral como *objeto de ensino*.

Analizamos, a seguir, o livro didático “Português: linguagens”.

O LDP2 trabalha todos os parâmetros das capacidades de ação - o gênero, os participantes, o contexto de produção textual, a finalidade e o conteúdo.

Quanto às capacidades discursivas, os autores valoram positivamente o conteúdo temático do seminário escolar pelo aspecto da transmissão de “conhecimentos específicos — mais científicos ou técnicos” (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p. 227) [grifo nosso]. Por isso, acreditamos que os autores assumem uma valoração dos conteúdos temáticos dos seminários a partir dos discursos que são produzidos e que circulam nas esferas da divulgação científica.

No que tange à *forma composicional*, nos parece que sua articulação da em *abertura - tomada da palavra e cumprimentos - apresentação do tema -exposição - conclusão e encerramento* – permite visualizar um *diálogo* aproximado com a forma composicional da exposição proposta por Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd ([1998] 2004), que propõem algumas fases semelhantes: abertura, introdução do tema, conclusão e encerramento.

Quanto às capacidades lingüístico-discursivas, observamos que os autores procuram abordá-las, principalmente, pelos conectivos. Em especial, os “de expressões de reformulação, como isto é, [...], em outras palavras, quer dizer”

(CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p. 238). Outros conectivos propostos são os de continuidade do discurso oral.

Contudo, as classes morfológicas e sintáticas relativas ao estilo do gênero seminário não são trabalhadas. Dessa forma, não são tratados elementos morfológicos que levem em conta os verbos no futuro do presente (nós iremos; nós abordaremos...) e perifrásticos (nós vamos falar, nós vamos abordar...); pronomes pessoais (eu, nós); conjunções (então, portanto). Também não são proporcionados exercícios de sintaxe que tomam em consideração as frases nominalizadas (apoio escrito esquema), o discurso direto (uso de citação como apoio escrito) etc. Essa ausência deixa de promover o que Paes de Barros (2005) denominou de ensino-aprendizagem de uma *gramática discursiva*, cujo aprendizado nasce de uma real situação de ensino, no momento do discurso. Ensino este que, segundo defende a autora, é bastante profícuo quando se tomam os gêneros discursivos como objetos de ensino.

No que tange à dimensão da oralização, os autores levam em conta vários de seus aspectos prosódicos e sinésicos.

Assim, verificamos que o LDP “Português: linguagens” realiza:

[uma] abordagem em que os gêneros solicitados são explorados de modo mais efetivo com objetos de ensino. Neste [...] caso, grande parte das capacidades de linguagem que estão envolvidas em seu uso é trabalhada no ensino-aprendizagem (BARROS-MENDES, 2005, p. 157).

Entretanto, apesar de apresentarem poucas lacunas no tocante às capacidades de linguagem oral, os autores também realizam sua proposta em uma perspectiva transmissiva e dedutiva de ensino de linguagem oral; uma vez que os conceitos são apresentados prontos para o aluno. Eles deixam de proporcionar situações ou atividades que façam com que o discente reflita acerca de alguns conceitos do seminário e os construa pouco a pouco. Tratam, assim, o ensino da oralidade a partir de uma perspectiva “em que se acredita que algumas informações sobre os gêneros, transmitidas em uma ou outra situação de trabalho, são suficientes para seu domínio” (BARROS-MENDES, 2005, p. 175).

Nesse sentido, os autores tendem a reproduzir em sua proposta aquilo que Bakhtin ([1934-35/1975]) aponta a respeito do ensino: “o ensino das disciplinas verbais conhece duas modalidades escolares de transmissão que assimila o

discurso de outrem (do texto, das regras, dos exemplos): “de cor” e “com suas próprias palavras” (BAKHTIN [1934-35/1975] 2002, p. 142) [ênfase do autor].

Em nosso ponto de vista, os autores Cereja e Magalhães seguem essa perspectiva de ensino da oralidade, trabalhando as atividades escolares nos moldes de transmissão de seus discursos, representados pelos exemplos e regras, para que os alunos aprendam “de cor” o seminário.

Portanto, entendemos que o LDP2 contempla o seminário na perspectiva do tratamento didático da linguagem oral como *objeto de ensino*.

Em seguida, traçamos algumas considerações sobre o livro “Português: leitura, produção, gramática”.

No que trata das capacidades de ação, verificamos que o LDP3 deixa de desenvolver os parâmetros *contexto de produção textual e finalidade*. O primeiro parâmetro é colocado de forma implícita - a esfera escolar - e somente a própria sala de aula como local de circulação do seminário. O segundo parâmetro não é explicitado. Pensamos que as duas lacunas interferem em todo o restante da proposta porque funcionam como base de orientação do discurso escrito/oral para os alunos e por consequência não possibilitam aos alunos refletirem sobre os portadores, o público e o tipo de recurso audiovisual próprio para tal público etc.

No que trata das capacidades discursivas, observamos que a autora desenvolve a forma composicional do gênero em consonância com a valoração dessa dimensão recorrentes também em propostas de produção escrita em LDP, as quais assumem “uma centração nos aspectos estruturais e formais do texto a ser produzido” (ROJO, 2003, pp. 90-91).

Em relação às capacidades lingüístico-discursivas, Sarmiento não leva em conta o estilo, o que representa uma lacuna no tratamento do gênero. Assim, com Bakhtin, acreditamos que há uma “relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero” (BAKHTIN [1952-53/1979] 2003, p. 266). Além disso, ela não trabalha a relação do estilo com a forma composicional, já que, ainda que se utilize da forma tradicional – introdução, desenvolvimento e conclusão–, ela não a relaciona com nenhuns marcadores de estruturação inerentes ao estilo do gênero seminário.

A nosso ver, tais tratamentos refletem uma das realidades constatadas acerca do trabalho com os gêneros discursivos. Para Bakhtin/Medvedev ([1928]), muitas vezes, o gênero era visto somente como um produto e compreendido somente pelos seus elementos estruturais e formais constantes. Assim, para Bakhtin/Medvedev:

“the formalists usually define genre as a certain constant, specific grouping of devices [...]. Since the basic devices had already been defined, genre was mechanically seen as being composed of devices” (BAKHTIN/MEDVEDEV [1928] 1991, p. 129)⁷⁰.

Desse modo, parece-nos que Sarmiento trata o gênero seminário como um *produto*, pois o compreende a partir da forma composicional tradicional de vários gêneros escolares e, por conseqüência, não o contempla também como um *processo*, sujeito às mudanças sócio-históricas que estão ocorrendo no quadro da Didática de oralidade pública no Brasil. Para nós, seu trabalho trata o gênero como um produto *tipificado* sócio-historicamente nas relações sociais escolares.

Por último, na dimensão relativa aos elementos prosódicos e sinésicos da interação oral, o LDP3 não os coloca como um de seus objetivos de produção oral, desconsiderando, assim, que todas as enunciações ou “todas [...] manifestações verbais estão, por certo, ligadas aos demais tipos de manifestação e de interação de natureza semiótica, à mímica, à linguagem gestual, aos gestos condicionados, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929] 2004, p. 43) [grifo nosso].

Em vista disso, acreditamos que o LDP3 trata o seminário oral de “forma lacunar [pois] a maior parte das dimensões das capacidades de linguagem não se apresenta tratada nos gêneros” (BARROS-MENDES, 2005, p. 165). Por sua vez, isso ocorre porque o LD realiza uma modelização didática simples e implícita do gênero, porque ainda *reflete* as práticas cristalizadas de produção textual da esfera escolar.

Essa forma de modelização didática se assenta em práticas escolares centrípetas de transmissão do discurso de “cor” e que ainda se ancora em certas relações sociais escolares, dentre as quais as de ensino transmissivo de conteúdo do mestre para alunos.

Portanto, constatamos que o livro didático “Português: leitura, produção, gramática” realiza um tratamento didático na perspectiva da linguagem oral como *objeto de ensino*.

⁷⁰ “Os formalistas usualmente definiam o gênero como um grupo de dispositivos específicos de certa constância [...]. Desde que os dispositivos básicos já tivessem sido definidos, o gênero era mecanicamente visto composto desses dispositivos”.

4.4 O tratamento didático da linguagem oral expositiva

À medida que realizávamos as análises de nosso *corpus* representado pelos LDP, *dialogávamos com* as vozes presentes naqueles enunciados, buscando compreendê-las como discursos próprios de determinado momento sócio-histórico no ensino de língua materna no Brasil. Notamos que, em certa medida, duas delas *se orientam dialogicamente* com os discursos didáticos da equipe genebrina, que, como vimos anteriormente, são também assumidos pelos Parâmetros de Língua Portuguesa.

Uma vez que nossas análises do *corpus* se baseavam na utilização do conceito *tratamento didático da linguagem oral* (Barros-Mendes [2005]), fomos observando os dados e concluímos que este conceito pode ser aplicado a análises da produção oral de quaisquer gêneros da oralidade pública nos LDP.

Refletindo sobre isso e observando que como o gênero seminário escolar é um gênero *expositivo*, refletimos acerca de analisar a linguagem oral de forma mais específica aos gêneros expositivos: a linguagem oral expositiva.

Nesse intuito, buscamos subsídios no texto “A exposição oral”. Nele, Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd ([1998] 2004) usam o termo *linguagem expositiva* para refletirem sobre o ensino do seminário. Conforme os pesquisadores:

[...] 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 em sala de aula [...] (DOLZ, SCHNEUWLY ET ALLI [1998] 2004, p. 216) [grifo nosso].

De nossa parte, pensamos em realizar duas releituras: a primeira seria feita entre os conceitos *capacidades orais* e *linguagem expositiva*, as quais nos possibilitariam elaborar um outro: *capacidades orais expositivas*. Quanto à segunda releitura, poderíamos aliar *linguagem expositiva* com o conceito *tratamento didático da linguagem oral* de Barros-Mendes (2005), o que nos permitiu elaborar o conceito de *tratamento didático da linguagem oral expositiva*.

No nosso ponto de vista, esse conceito nos possibilita verificar as propostas de produção e compreensão de quaisquer gêneros expositivos orais em suas capacidades expositivas mais específicas.

Por sua vez, como as capacidades expositivas são numerosas, optamos por selecionar algumas para analisar as propostas de produção dos três LDPs. Dentre

as quais, optamos pelas capacidades de preparação e planejamento; de uso de apoios escritos; estruturação, coordenação da fala do grupo de expositores; oralização e monitoração da fala na exposição.

Portanto, apresentamos, a seguir, nossas análises tomando a perspectiva de *tratamento didático da linguagem oral expositiva* nos LDP.

4.4.1 O tratamento didático da linguagem oral expositiva nos LDP

No que tange à capacidade de preparação do conteúdo, as três obras didáticas destacam a importância de que o aluno saiba o conteúdo a ser exposto e por essa razão, elas o subsidiam, ora com textos, ora com indicações do assunto e sua divisão em subtemas.

Já na capacidade de planejamento, observam-se tipos variados de discussões relacionadas à escrita na exposição oral nos três LDP. Em especial, o LDP2 trabalha um pouco mais essa questão, discutindo, em alguns momentos de sua proposta, o efeito do planejamento escrito em uma apresentação oral pública.

A capacidade de uso de apoios escritos é trabalhada a partir das indicações de uso de esquemas, cartazes, *slides* ou transparências. Essas indicações demonstram ao aluno que as apresentações públicas são, em boa medida, subsidiadas pela escrita e que esta serve para guiá-los em suas apresentações orais ou para auxiliá-los na recordação de algum conteúdo. Cabe também destacar que todas as propostas indicam o portador 'cartaz'.

A capacidade de estruturação é uma das mais trabalhadas em todas as propostas, seja pelas considerações de seu uso na forma composicional do gênero, seja pela ênfase dada aos marcadores de estruturação (LDP1/LDP2).

Ainda destacamos que o LDP1 explora essa capacidade na subseção "tratamento da informação".

O livro traz um exercício com perguntas para serem respondidas pelos alunos, a saber:

Ouçã a apresentação do colega. Avalie os seguintes itens.
 O colega **introduziu** sua apresentação?
Desenvolveu o assunto, **mostrando a passagem** de um item para outro?
 Qual foi a linguagem utilizada por ele?
 Ele tentou chamar sua atenção para o assunto?
 Ele fez um **encerramento** da apresentação? Como?
 (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 210) [grifo nosso].

A nosso ver, o uso de um roteiro de perguntas se utilizando da própria forma composicional do gênero é uma idéia interessante, já que apresenta de outra maneira a forma composicional do gênero.

Com relação às capacidades de coordenação da fala entre os expositores, observarmos que, por um lado, elas não são exploradas pelos LDP1 e LDP3, pois suas propostas tomam somente a exposição individual e não o seminário em grupo. Por outro lado, o LDP2 trata do uso de alguns marcadores de coordenação da passagem da fala, a saber: “outro aspecto que vamos abordar..., se há aspectos negativos, vamos ver agora os aspectos positivos...”; “um exemplo do que fulano disse...; outro aspecto importante do tema é...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, pp. 237-239) [grifo nosso]. A nosso ver, o LDP2 trata de uma capacidade prioritária em apresentações em grupo, pois geralmente os expositores ficam perdidos durante as passagens da fala entre um integrante para outro no grupo.

Em nosso ponto de vista, a indicação do uso desses marcadores auxilia os alunos na conscientização de uma das diferenças entre as situações baseadas no diálogo e aquelas baseadas no monólogo (caso da exposição oral).

Assim, trata-se de levar o aluno a refletir que nas interações mais imediatas, “o diálogo sempre pressupõe a percepção visual do interlocutor, de sua mímica e seus gestos, bem como a percepção acústica de todo o aspecto entonacional da fala” (VYGOTSKY [1934] 2001, p. 454); enquanto que, muitas vezes, no monólogo que se configura no planejamento escrito, não haverá a disposição tais elementos no mesmo instante para ajudá-lo.

No momento da realização oral da exposição – que é, em boa medida, um gênero na forma de monólogo, o aluno não poderá usar tais *modos de manifestação e de interação de natureza semiótica* (BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929] 2004) para passar a fala a outro expositor.

Assim, durante a coordenação da fala entre os alunos-expositores do grupo, um deles não poderá usar de gesticulação (apontar) ou de movimentações corporais (balançar a cabeça) em direção ao outro integrante do grupo, indicando que agora é a vez do outro expor o assunto. Em consequência, acreditamos que a sugestão dos marcadores de passagem da palavra entre os expositores é importante porque lhes auxilia na construção de novas formas de falar e se comportar em situações públicas.

Por isso, concordamos com Schneuwly ([1997]; [2003]) e Barros-Mendes (2005), quando afirmam que a escola deve permitir aos alunos ascenderem a outras formas de se comunicar oralmente, as quais não sejam somente em situações dialogais de interação, mas igualmente em situações interativas que exigem a produção de um monólogo como no caso da exposição oral.

Trata-se, assim, de propor atividades de conscientização e reflexão que levem o aluno a refletir acerca do uso do monólogo nas formas escrita e oral e nos diferentes modos de se realizar as apresentações públicas. Ou seja, trata-se de encaminhá-lo do discurso dialógico na forma primária de discurso – o próprio diálogo e suas réplicas para “o monólogo [o qual] representa a forma superior e mais complexa do discurso” escrito e oral (VYGOTSKY [1934] 2001, p. 456).

No que se trata da capacidade de oralização, o LDP1 trabalha-a pelos seus aspectos de prosódia e de sinésia. Com a indicação dos mesmos elementos, o LPD2 complementa o trabalho, tratando do posicionamento e movimentação corporal durante a realização oral do seminário.

No tocante à capacidade de monitoração da fala, somente o LDP2 trabalha-a com instruções de monitoramento da fala (evitar hábitos de linguagem, olhar para o público, manter-se de frente com o auditório etc.). Mesmo que tratada de forma sucinta, o LDP2 leva em conta outro fato relevante na comunicação oral pública: as diferenças entre a situação mais imediata (representada nas interações frente a frente) e as mais mediatas, aquelas representadas por situações de interações mais amplas entre os interlocutores.

A importância dada aos *outros interlocutores* no processo da comunicação oral pública pelo LDP1 e, sobretudo pelo LDP2, permite-nos compará-los com uma observação de Bakhtin ([1963] sobre o discurso oral.

Para Bakhtin ([1963] 2003):

[...] é extraordinariamente aguda sensação do *seu* e do *outro* na palavra, no estilo, nos matizes e meandros mais sutis do estilo, na entonação, no gesto verbalizado, no gesto corporal (mímico), na expressão dos olhos, do rosto, das mãos, de toda a aparência física, no modo de conduzir o próprio corpo (BAKHTIN [1963] 2003, p. 350) [ênfase do autor] [ênfase adicionada].

Assim, em uma perspectiva de ensino enunciativo-discursiva bakhtiniana, o ensino-aprendizagem da linguagem para a compreensão e produção oral precisa conceber a importância do(s) *outro(s)* interlocutor(es), tanto os mais imediatos quanto os mais distantes. Conforme nos aponta Bakhtin na citação acima, em todas as etapas de um diálogo tanto nas esferas do cotidiano quanto nas esferas mais oficiais e públicas, os elementos lingüísticos dados pela entonação em conjunto com os meios não-lingüísticos dados pelo gesto verbalizado, gesto corporal-mímico, expressões faciais, olhares, movimentações corporais estão compostos dos outro(s) interlocutor(es) *da interação oral*.

Em nossas interações escritas e orais durante o processo de produção do seminário, os interlocutores influenciam no governo de nossas expressões corporais, nossas entonações, nossa aparência. Nessa ótica, em uma comunicação oral pública não é possível desconsiderarmos *os outros* como parceiros preponderantes, pois eles, como *ouvintes*, guiam *nossas entonações*, como *contempladores* guiam nossos *olhares*; como auditório social influenciam em nossa aparência física e movimentação corporal.

Portanto, em uma comunicação oral pública, o corpo e seus tipos de manifestações e expressões semiotizadas (gestos, mímicas etc.) são também sociais porque se constituem de gestos dialógicos, contatos visuais dialógicos, expressões semióticas diversas. Em suma, na comunicação oral pública, o corpo é também dialógico porque está sempre em interações tensas com os outros participantes das interlocuções orais (imediatas e mediatas).

No próximo capítulo, serão apresentadas as nossas considerações sobre os questionários aplicados aos docentes de Língua Portuguesa.

4.5 Questionários aplicados aos docentes

Nesta seção, apresentamos os dados coletados através dos questionários aplicados a 10 (dez) docentes de 09 (nove) escolas da rede estadual de ensino do município de Várzea Grande, Mato Grosso.

Nossos objetivos foram analisar as atividades realizadas pelos professores de Língua Portuguesa com recursos audiovisuais e pedagógicos e suas concepções acerca do ensino-aprendizagem da linguagem oral em salas de aula. As respostas coletadas serviram de dados para nossas análises e de reflexão para a elaboração da proposta de didatização do seminário escolar.

No decorrer de cada questionamento, obtivemos determinadas respostas, as quais foram caracterizadas em dados percentuais e calculadas levando em conta o total de respostas dos docentes em relação a determinado item. Os itens e os dados percentuais foram colocados em tabelas numeradas de 01 a 06.

Apresentamos, em seguida, a primeira questão:

1) Quais os recursos audiovisuais a instituição escolar possui?

Obtivemos as seguintes respostas acerca dos recursos na tabela 01.

Tabela 01 – Recursos audiovisuais/de informática da instituição escolar

Recursos audiovisuais	Quantidade	Porcentagem
Televisão	9	90 %
Computador	7	70 %
DVD	7	70 %
Retroprojeter	7	70 %
Aparelho de áudio	6	60 %
Datashow	5	50 %
Vídeo	5	50%
Episcópio	3	30%
Câmera Fotográfica	1	10%
Fotocopiadora	1	10%
Scanner	1	10%

Destacamos que, nas análises das respostas dos professores, verificamos duas contemplavam outros tipos de recursos: a fotocopiadora e o *scanner*. Em vista desses dois itens, compreendemos que os docentes responderam pensando os recursos audiovisuais como recursos de informática e por conseqüência designamos a tabela 01 de recursos audiovisuais e de informática da instituição escolar.

Como resultado dos dados, observamos que no universo dos 10 docentes pesquisados, em sua maioria, indicaram que as escolas possuem um número relevante de aparelhos de televisão e de DVDs. Ainda percebemos que mais da metade possuem aparelhos de projeções – retroprojetores e *datashows* – os quais auxiliam nas atividades escolares com o gênero seminário.

Apresentamos, a seguir, a segunda questão:

2) Quais deles você utiliza em suas aulas de Língua Portuguesa?

Para essa questão, obtivemos os seguintes dados:

Tabela 02 – Recursos audiovisuais/de informática de manuseio dos docentes

Recursos audiovisuais	Quantidade	Porcentagem
Televisão	9	90 %
DVD	7	70 %
Computador	6	60 %
Aparelho de áudio	4	40 %
Retroprojektor	4	40 %
<i>Datashow</i>	4	40 %
Vídeo	2	20 %
Episcópio	2	20 %
Câmera Fotográfica	1	10 %
Fotocopiadora	1	10 %
<i>Scanner</i>	0	0%

Em relação ao uso dos aparelhos de televisão e DVD, se compararmos com as respostas da tabela 01, notamos que os aparelhos mais presentes nas escolas são também os mais utilizados pelos docentes.

No que diz respeito aos computadores, a tabela 01 demonstra que a maioria das escolas estaduais pesquisadas possui laboratórios de informática instalados. A nosso ver, tal dado tem uma importância relevante, pois nos permite verificar que o MEC, através do programa PROINFO (Programa de Informatização das escolas) em convênio com a SEDUC (Secretaria de Educação e Cultura)⁷¹ está, de certa

⁷¹ Tal fato foi constatado pelo referido pesquisador *in locus* durante a aplicação dos questionários nas 10 escolas. Além disso, o referido pesquisador atua como presidente de CDCE (Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar) e por esta razão tem acesso a informações sobre a própria SEDUC acerca de instalação e funcionamento dos Laboratórios de Informática. Ainda, os próprios docentes pesquisados explicaram que os Laboratórios de suas escolas estão funcionando.

maneira, conseguindo atingir um de seus objetivos: a instalação e funcionamento de laboratórios de informática nas escolas estaduais.

Contudo, quando analisamos o item *manuseio do computador* na segunda tabela, os índices apontam que 60% utilizam computador nas aulas de Língua Portuguesa.

No nosso ponto de vista, tanto o MEC, quanto a SEDUC e o CEFAPRO⁷² têm reconhecido a importância da formação docente para o manuseio das novas tecnologias. Isso se pode ser visualizado de três modos: o primeiro através dos comunicados de cursos de informática através do *site* da SEDUC; o segundo por meio das ofertas desses cursos pelo CEFAPRO; o terceiro pelo Ministério de Educação, por intermédio da Plataforma Freire, a qual tem como finalidade a formação do professor em outra graduação. Para isso, vários cursos ofertados são semipresenciais, com a utilização de recursos de informática para a sua realização.

Em vista de todos os fatos elencados, entendemos que os professores reconhecem a importância da utilização das novas tecnologias, haja vista a falta de vagas nos cursos de uso das novas tecnologias propiciados pelos CEFAPROS, pois são rapidamente preenchidas pelos docentes.

Quanto ao uso de aparelhos de projeção, notamos que dentre os 10 docentes pesquisados, somente 40% fazem uso dos aparelhos retroprojeter e *datashow*. No caso deste último, entendemos que seu pouco uso aconteça pela dificuldade de encontrar ambientes propícios, haja vista que os mesmos não se encontram instalados nas salas de aula ou em alguma sala específica e precisam ser carregados para o local da apresentação. Quanto ao recurso episcópios⁷³, a maioria dos professores alerta que este somente funciona em ambiente escuro.

Apresentamos, em seguida, a terceira questão:

- 3) Quais atividades você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

Os resultados obtidos são demonstrados na tabela 03.

⁷² Centro de Formação de Professores do Estado de Mato Grosso.

⁷³ O episcópio ou grafoscópio é um aparelho de projeção desenhado para acomodar uma página de livro didático, sem haver necessidade de colocá-la em transparências. Além da página de um LD, ele pode acomodar fotocópias, transparências, mapas pequenos, ilustrações diversas etc. Geralmente o episcópio necessita de um ambiente mais escuro de que o necessário para um retroprojeter.

Tabela 03 – Atividades com os recursos audiovisuais

Atividades	Quantidade	Porcentagem
Leitura – interpretação	5	50 %
Filmes	5	50 %
Produção escrita	4	40 %
Textos não-verbais e visuais	3	30 %
Textos verbais	2	20 %
Músicas	2	20 %
Atividades gramaticais	2	20 %
Gêneros textuais	1	10 %
Seminário	1	10 %
Pesquisa	1	10 %
Currículos	1	10 %
Relatório	1	10 %
Textos	1	10 %
Exposição de conteúdos	1	10 %
Correção ortográfica	1	10 %
Análise	1	10 %
Criação de HQ (histórias em quadrinhos)	1	10 %
Comparação do filme com a realidade do aluno	1	10 %

No tocante às respostas da tabela 03, notamos que as atividades de ensino de uso da linguagem centram-se no binômio leitura-escrita. Entendemos o foco dos docentes nesses conteúdos de ensino devido aos últimos três anos de cursos de formação continuada proporcionadas pela SEDUC (*Sala do professor, Eterno Aprendiz, Programa Gestar I e II*). Os programas procuram trabalhar os gêneros textuais com foco nas capacidades de leitura e escrita, por consequência, pensamos que as respostas dadas ecoam esses discursos.

Apresentamos, em seguida, a pergunta que trata das atividades orais:

- 4) Que tipos de atividades orais você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

Os resultados obtidos são demonstrados na tabela seguinte (04).

Tabela 04 – Atividades orais com os recursos audiovisuais

Atividades	Quantidade	Porcentagem
Seminário/exposição oral	5	50 %
Leitura e interpretação	4	40 %
Análise de filme	3	30 %
Debate	2	20 %
Discussão e conversas	2	20 %
Produção	2	20 %
Análise e crítica de textos	2	20 %
Dramatização e teatro	2	20 %
Declamação de poema	1	10 %
Música (canto de)	1	10 %
Perguntas	1	10 %
Leitura de texto visual	1	10 %
Relato	1	10 %
Ortografia	1	10 %
Produção de ilustração	1	10 %
Interpretação oral	1	10 %
Desenvolvimento oral	1	10 %
Conversas sobre filmes	1	10 %
Opinião dos grupos	1	10 %
Comparação do filme com a realidade do aluno	1	10 %

As respostas representadas pela tabela 04 acerca do uso da linguagem oral para trabalhar o seminário e a exposição oral nos permite constatar dois fatos: o primeiro é a comprovação da presença dos seminários nas aulas como uma atividade comum nas 7ª séries/8º anos. Este trabalho também deve ocorrer em virtude dos próprios livros didáticos utilizados proporem atividades com este gênero, conforme exposto anteriormente. Também nos parece que a incidência do seminário e da exposição oral nas respostas dos entrevistados pode estar relacionada ao fato de tais gêneros serem “um pouco mais próximos da “apresentação de trabalho” de ampla circulação escolar” (BARROS-MENDES, 2005, p. 136).

Além do mais, visualizamos que a média de incidência do uso do seminário pelos professores *dialoga* com os dados fornecidos pela questão 02, na qual ao redor da metade dos docentes pesquisados utilizam-se de aparelhos de projeção.

Tratando especificamente do trabalho com a própria linguagem oral, os dados apontam para os seminários escolares/exposição oral (50%), debates (20%) e discussão (20%).

Tais índices corroboram com o pensamento de Barros-Mendes (2005) acerca do uso da linguagem oral em salas de aulas.

Para Barros-Mendes (2005):

tanto os gêneros como as atividades escolares, que mais auxiliam no funcionamento e na dinâmica da sala, são mais considerados, como a **“exposição oral”, o “debate”** e as **“discussões argumentativas”** (BARROS-MENDES, 2005, p. 141) [grifo nosso].

Quanto às outras atividades orais: opinião dos grupos (10%), conversas da temática do filme (10%), declamação de poema (20%), dramatização e teatro (10%) refletem perspectiva dos professores do que seja trabalhar a linguagem oral.

A nosso ver, as perspectivas dos professores acerca do uso da linguagem oral em situações de ensino valorizam as interações em sala de aula. Em relação a essa perspectiva, os PCNLP afirmam que: “uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção de conhecimento” (BRASIL/MEC, 1998, p. 24).

Contudo, sem negar a relevância de atividades orais que visam às interações em salas de aulas e que, pelo menos, permitem dar voz aos alunos, é importante ressaltar que tais atividades não representam o *ensino* da linguagem oral de forma sistematizada, pois, de acordo com Barros-Mendes (2005): “ficam as atividades valendo por elas mesmas, dando a impressão de que, para se trabalhar o ensino da linguagem oral, é suficiente apenas instalar uma situação de interação na sala” (BARROS-MENDES, 2005, p. 148). Assim, as interações orais nas situações de ensino podem ser consideradas como complementos para as realizações de atividades de leitura e escrita. Em nossos dados, observamos que a utilização da linguagem oral tem como finalidade a compreensão do conteúdo dos filmes e de textos verbais e não-verbais.

Consideramos o uso da oralidade utilizada nas situações de ensino em duas vertentes: a primeira com a finalidade de subsidiar a produção escrita e a compreensão dos conteúdos ensinados ou que serão ensinados. Já a segunda tem como objetivo desinibir os alunos ou ensiná-los a controlar a ansiedade ou a timidez.

A pergunta seguinte buscava compreender o olhar dos professores sobre as atividades orais:

- 5) Quais são os aspectos que você valoriza na realização das atividades orais?

Os resultados estão dispostos na próxima tabela (05).

Tabela 05 – Aspectos valorizados nas atividades orais

Atividades	Quantidade	Porcentagem
Participação oral	4	40 %
Expressão oral	2	20 %
Interesse	2	20 %
Transmissão de conteúdo	1	10 %
Criticidade	1	10 %
Fala em público	1	10 %
Relações interpessoais	1	10 %
Concatenação das idéias	1	10 %
Auto-afirmação	1	10 %
Manuseio dos recursos audiovisuais	1	10 %
Melhora da timidez	1	10 %
Dicção	1	10 %
Entonação	1	10 %
Ritmo	1	10 %
Pronúncia	1	10 %
Argumentação	1	10 %
Síntese do conteúdo aprendido	1	10 %
Escrita	1	10 %
Leitura	1	10 %
Desempenho	1	10 %
Experiência vivida	1	10 %
Abstração do conceito	1	10 %
Respostas orais	1	10 %
Não respondeu	1	0 %

Se compararmos as duas tabelas anteriores, conseguimos visualizar a perspectiva de situação interacional oral em salas de aulas a partir do tratamento dado a linguagem oral pelos docentes de Língua Portuguesa.

No texto “Enseigner la parole publique: une approche sócio-historique”⁷⁴, Schneuwly (2003) afirma que a didática da oralidade na escola apresenta-se em duas vertentes: uma de tratamento didático da linguagem oral como *meio de ensino* e outra como *objeto de ensino autônomo*. Em consonância com o pesquisador genebrino, Barros-Mendes (2005) relê e reaplica os postulados em análises das capacidades orais envolvidas no trabalho didático da oralidade em livros didáticos de Língua Portuguesa. No texto “Os modos de tratamento da linguagem oral nos LDP” (2005), a pesquisadora explica os dois modos de tratar a oralidade: como *meio de ensino* e como *objeto autônomo de ensino*. O primeiro modo toma “a linguagem oral como meio [de ensino] para a exploração de objetos diversos” (BARROS-MENDES,

2005, p. 144) [grifo da autora]; e o segundo “trabalha a linguagem oral, visando ao ensino dos gêneros discursivos da esfera pública de comunicação” (idem, *ibidem*).

O tratamento da oralidade como *meio de ensino* caracteriza-se nos usos da linguagem oral em salas de aula durante as atividades de aprendizagem da leitura, escrita ou gramática. Nesse sentido, autores como Dolz, Schneuwly (1997, 1998), Schneuwly (1997, 2003), Rojo (2001), Mendes da Silva e Mori-de-Angelis (2003) e Barros-Mendes (2005) acreditam que a visão dos professores é, em sua maioria, centrada no entendimento do ensino da *oralidade como meio de ensino*.

Sob essa ótica, os PCNLP alertam que “entretanto, sabe-se que muitos [dos] pressupostos, quer de **natureza didática**, quer de natureza lingüística, não fizeram parte da formação inicial de muitos docentes” (BRASIL/MEC, 1998, p. 67) [grifo nosso]. Nossos dados encaminham na mesma direção dos “Parâmetros Curriculares” acerca da ausência de pressupostos teóricos de natureza didática da oralidade pública nos cursos de graduação e de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa no Estado de Mato Grosso.

Os dados das tabelas 04 e 05 nos permitem dizer que os docentes pesquisados conhecem o conteúdo (“o que”) e a forma (“como”) trabalhar a linguagem oral como *meio de ensino*; contudo não têm o conhecimento acerca do que seja tratar a linguagem oral como *objeto de ensino autônomo*. Com isso, concordamos com os PCNLP (1998) quando afirmam que:

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada [...] (BRASIL/MEC, 1998, p. 67).

A questão que finaliza o questionário aplicado tratava do LD utilizado pelo professor:

6) Qual livro didático de Língua Portuguesa é adotado pela escola?

Os resultados estão dispostos na tabela nº 06 (seis).

Tabela 06 – Livros didáticos de Língua Portuguesa adotados pelas escolas

LDP	Quantidade	Porcentagem
Projeto Araribá: Português	5	50 %
Português: linguagens	2	20 %
Português: Mosaico do conhecimento	2	20 %
Português: leitura, produção, gramática	1	10 %

Dentre os quatro livros, destacamos que as três primeiras coleções trabalham com o seminário escolar nos volumes das 7ª séries (8º anos). Em nossas leituras, concluímos que os três livros didáticos tendem a reproduzir, em certa medida, uma prática didática de outros autores do campo editorial: a inserção de trabalho de ensino-aprendizagem do seminário escolar nas etapas finais do Ensino Fundamental, provavelmente este fato ocorre devido à avaliação do Programa Nacional do Livro Didático. Também acreditamos que a presença do gênero seminário oral nessas séries esteja relacionada com os usos dos seminários pelos docentes das disciplinas de História, Geografia ou Ciências nas séries finais.

4.6 Os recursos didático-pedagógicos

Retomamos, aqui, nossa segunda questão de pesquisa:

2. Que recursos didático-pedagógicos são necessários para realização de um modelo didático do gênero seminário oral para a realidade das escolas estaduais matogrossenses?

Em nossas análises sobre os recursos audiovisuais das instituições pesquisadas, notamos que a presença de equipamentos diversos, tanto eletrônicos como de projeção ou de informática. No tocante aos equipamentos de auxílio às apresentações de trabalhos – retroprojetores, *datashows* - entendemos que várias escolas se encontram supridas dos mesmos.

Contudo, vemos que os aparelhos de projeção são medianamente utilizados nas instituições pesquisadas. Por esta razão, procuramos propor situações de trabalho com o seminário escolar em grupo que contemplem a utilização dos aparelhos de projeção – retroprojetor e *datashow* - e seus portadores – transparências e *slides de PowerPoint*.

Visto que a produção escrita aparece com certo destaque nas atividades de linguagem oral dos docentes, sugerimos a elaboração de cartazes escolares, exercícios e de apoios escritos diversos – esquema, lista numerada etc.

No tocante à leitura, propomos esta atividade tanto na compreensão dos textos quanto na forma de pesquisa. Acreditamos que as próprias produções escritas na forma de elaborações de listas numeradas ou tópicos, levam os estudantes a refletir sobre outros modos de ler textos expositivos.

No próximo capítulo, apresentamos nossa proposta de didatização para o gênero *seminário escolar em grupo* para turmas de 7ª série/8º ano, podendo ser estendida às 8ª série/9º ano.

CAPÍTULO 5

A proposta didática do gênero seminário escolar em grupo

O presente capítulo apresenta uma proposta preliminar de didatização do *seminário oral em grupo* para alunos da 7ª série/8º ano do Ensino Fundamental, podendo ser estendido à 8ª série/9º ano.

Para a realização desse intento, dialogamos, num primeiro momento com os dados analisados nos questionários aplicados aos docentes de língua materna. Depois, confrontamos com as propostas de didatizações dos três livros didáticos de Língua Portuguesa postos sob o crivo. Por fim, apresentamos nossa proposta direcionada à realidade das escolas estaduais matogrossenses.

5.1 Sobre os dados analisados nos questionários

No que tange aos dados esquadrihados nos questionários aplicados aos docentes, levantamos algumas constatações em seus trabalhos com a linguagem oral.

Antes de tudo, constatamos duas realidades: na primeira, os professores reconhecem que as escolas têm um índice relevante de equipamentos audiovisuais, incluindo aqueles de projeção. Na segunda, notamos que os docentes usam mais a TV e o DVD do que equipamentos específicos de projeção. Em vista dessa última realidade, pensamos em uma proposta que contemplasse esses equipamentos menos usados, no caso o retroprojeto e o *datashow*.

Em segundo lugar, observamos que as atividades com os recursos audiovisuais se circunscrevem à escrita-leitura e, naquelas específicas à linguagem oral, há predominância do seminário e da leitura. Parece-nos que os dois tipos de trabalho com a linguagem em salas de aula estão mais direcionados à compreensão leitora do conteúdo dos textos e filmes.

Ainda nas atividades com a linguagem oral, vemos uso de debates, discussões, os quais configuram a utilização da linguagem oral com foco na valorização da participação oral dos alunos em sala. Em resposta a isso, propomos o uso de debates e discussões em nossas atividades com o seminário.

5.2 Sobre os dados analisados nas propostas de didatização dos LDP

Em relação aos dados examinados na didatização dos três LDP, constatamos algumas lacunas nas propostas de didatização do seminário oral escolar.

Em primeiro lugar, as propostas nos LDP levam em conta a realização oral do seminário por um único indivíduo, e somente o LDP2 trata, de forma breve, o seminário em grupo.

Em um segundo momento - condizentes com o próprio nome do gênero – notamos que os três LDP consideram unicamente a esfera escolar como a de produção, circulação e recepção. Assim, outras esferas em que o seminário é produzido ou circulado são deixadas de lado e, de conseguinte, as propostas não demonstram aos alunos que a exposição oral é um gênero que lhes poderá ser exigido em outros campos da atividade humana (da academia, da burocracia, dos negócios etc.).

Num terceiro plano, não se trabalha um dos aspectos das relações heterogêneas de escrita-oralidade, no caso a leitura de textos completos, citações ou resumos por parte dos alunos. Para nós, isso é um fato relevante porque pode ocasionar problemas na oralização da escrita, em particular nos movimentos corporais e olhares.

Em quarto lugar, duas propostas contemplam, de forma breve, a entonação, e não a relacionam com a escrita nos portadores. Pensamos em tratar a entonação vinculada à escrita, e esta funcionando como indicativo de que o aluno expositor deve realizar uma entoação diferente na leitura dos títulos.

Por fim, os três LDP não explicam sobre a quantidade de informações nos portadores escritos. O excesso de dados em determinado portador (cartaz, transparência, *slide*) influenciará em vários aspectos da oralização da escrita.

Portanto, as lacunas apresentadas nos LDP servem como reflexão para a elaboração de nossa proposta de didatização.

5.3 Sobre a proposta didática

A justificativa de elaboração de uma proposta de didatização do gênero seminário escolar parte de nossa experiência prática de trabalho com o seminário e de nossas observações do uso desse gênero por outros professores. Pensamos em

realizar uma proposta didática que propusesse outros caminhos para as lacunas apresentadas pelos LDP e que ainda fosse adequada à realidade das escolas estaduais matogrossenses. Assim, elaboramos esta proposta que leva em conta algumas lacunas presentes nas didatizações analisadas e que, ao mesmo tempo, considere o trabalho com a linguagem oral realizado em salas de aula.

A proposta considera o seminário escolar como trabalho em grupo. Por tal razão, trabalhamos as capacidades expositivas de coordenação da fala entre expositores e as de estruturação da exposição.

Tratamos, ainda, das capacidades expositivas de explicitação do plano do seminário de dois modos. A princípio, com atividades envolvendo organizadores enumerativos (primeiramente, em segundo lugar, em terceiro lugar etc.) e, na sequência, vinculamos os organizadores na forma de números gráficos (1,2,3) em um portador, o qual denominamos *portador-mestre*. Ele pode ser denominado como **cartaz-mestre**, **transparência-mestre** ou **slide-mestre**. Para nós, esse tipo de portador-mestre assume a função da fase de explicitação do plano da exposição, pois é o primeiro de uma série de outros.

Num segundo passo, nossa proposta discute brevemente o problema da timidez e da ansiedade nas apresentações públicas. Por isso, apresentamos um exercício de *role-play* que tem dupla função: tentar desinibir os alunos e permitir-lhes que realizem uma reflexão sobre os elementos não-lingüísticos.

Já num terceiro momento, fazemos com que os alunos e professores reflitam sobre os excessos de conteúdo nos portadores escritos. Esse módulo da didatização é uma resposta às nossas observações e reflexões acerca dos cartazes escolares presentes nas escolas estaduais. Na grande maioria, eles são sobrecarregados ora de informações, ora de ilustrações. Pensamos que tal fato tende a se repercutir em outros apoios escritos, por conta disso discutimos a tal respeito nos portadores: cartazes, transparências e *slides* de *PowerPoint*.

Em quarto lugar, propomos uma solução para a entonação na exposição escolar. Conforme Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd ([1998] 2004), a entonação serve para indicar mudanças de temas durante a fase do desenvolvimento da exposição.

Em nosso ponto de vista, sugerimos a elaboração de cartazes ou transparências com o título negrito ou negrito-sublinhado. Tal fato auxiliará o aluno-expositor a destacar um tema ou subtema, pois servirá de indicação para o

aluno entoar essa parte de seu discurso oral.

Por fim, trabalhamos os vários elementos paralingüísticos da comunicação oral pública por meio de ilustrações de utilização errônea dos vários meios não-lingüísticos (gesticulações, olhares etc.) em situações públicas. Em reforço, retornamos às relações heterogêneas de escrita-oralidade nos portadores. Discutimos as relações entre o excesso de informações nos portadores e suas influências nos posicionamentos, nas movimentações corporais e nos olhares do expositor.

5.4 O planejamento da proposta didática

Nesta seção, apresentaremos nossa proposta didática de trabalho com o gênero seminário escolar em grupo.

A proposta se norteará no tratamento do seminário escolar na perspectiva do *gênero como megainstrumento*. Nessa ótica, abordaremos todas as dimensões das capacidades orais e selecionaremos algumas capacidades orais expositivas.

No que diz respeito às capacidades orais, trataremos as capacidades de ação, discursiva, lingüístico-discursiva e a de oralização.

No que tange às capacidades expositivas associadas ao seminário escolar em grupo, elencaremos as de antecipação, preparação do conteúdo, planejamento da escrita, seleção de apoio escrito à memória. Também, trabalharemos as capacidades de explicitação do plano da exposição, estruturação, coordenação da fala entre os integrantes do grupo-expositor. Por fim, abordaremos as capacidades de oralização da escrita.

PROJETO ORAL: O GÊNERO SEMINÁRIO ORAL EM GRUPO**Objetivos**

Explicitar o projeto oral para os alunos.
Desinibir-se nas apresentações públicas.

Professor: Nesta etapa inicial, explicita aos alunos acerca da realização um projeto oral em torno do seminário escolar, o qual será o produto final da produção oral.

Como introdução ao projeto, eles trabalharão exercícios de tomada de consciência sobre os problemas de timidez e receio nas apresentações públicas.

Outras sugestões são atividades de recitação de poemas, realização de jograis, ou alguma outra que deseje trabalhar.

Leiam o texto abaixo:

A ansiedade e a timidez nas apresentações em público

Geralmente, as apresentações orais em público mobilizam, nas pessoas, situações de controle da ansiedade, da vergonha e do medo de falar em público. Para outras pessoas, essas apresentações exigem uma demanda ainda maior, pois há que cuidar do controle da timidez de uso da fala perante um auditório.

Por essa razão, os apresentadores que estão diante do auditório tendem a cometer diversas falhas, principalmente no uso da linguagem extraverbal, isto é, nas expressões faciais, mímicas, olhares, movimentação e posicionamento corporal. Essas falhas na linguagem extraverbal podem acarretar prejuízos à comunicação oral entre os expositores e o auditório.

Além do mais, muitas vezes as pessoas que estão se apresentando desconhecem as situações de uso público da linguagem, as quais diferem das situações cotidianas e informais de uso da linguagem oral.

Objetivo

Aprender a controlar a timidez.

Professor: Para controlar a timidez, sugere-se um exercício na forma de um *role-play* (jogo de papéis). Em primeiro lugar, os alunos formarão um grupo de quatro integrantes. Depois, os grupos analisarão as fotos ilustrativas nas próximas páginas. Elas são compostas de expressões faciais, gesticulação, mímicas e posicionamentos durante uma apresentação pública. Em seguida, alguns integrantes (ou todo grupo) imitarão (mudos) algumas delas para o restante da sala. Ao término das apresentações, o professor pode indagar sobre os erros nas posturas, contatos visuais, gestos, mímicas etc.

1ª atividade

Vocês devem formar grupos de quatro integrantes. Depois, analisem e selecionem algumas das fotos abaixo. Em seguida, represente-as para o restante dos colegas. Ao mesmo tempo, estes anotam em seus cadernos o que lhes chamou a atenção no tocante aos gestos, aos posicionamentos, às gesticulações ou às mímicas.

Além disso, o grupo de expositores poderá inventar outros usos não adequados a certos tipos de apresentações públicas.

Ao término das imitações, vocês podem discutir com o professor acerca de alguns usos não adequados da linguagem oral em situações públicas.



Imagem 01 - (MATOS, E. C. A. *A arte de falar em público: como vencer o medo e encantar as pessoas*, 1996, pp. 128-148).

Objetivo

Identificar os espaços sociais de produção e circulação do seminário.

Professor: Nesta seção, os alunos conhecerão alguns espaços sociais em que o seminário pode ser produzido e circular posteriormente. Além do mais, eles refletirão acerca de algumas atividades humanas (e de linguagem) realizadas por intermédio do seminário.

Os espaços sociais de produção, circulação e recepção do seminário

O seminário oral pode ser produzido em diferentes espaços sociais e ainda pode circular em vários outros posteriormente. A finalidade do uso do seminário em determinado espaço social varia conforme a atividade humana executada pelos seus participantes.

1ª atividade

Em primeiro lugar, reúnem-se em grupo de quatro integrantes. Depois, analisem as ilustrações abaixo. Em seguida, respondam aos questionamentos:

- 1 – Os espaços sociais são iguais em todas as ilustrações? Em que espaços sociais de comunicação oral pública o seminário é produzido e pode circular?
- 2 – Os participantes são os mesmos em todos os espaços públicos de circulação do seminário?
- 3 – Os recursos audiovisuais de apresentação são similares? Por quê?
- 4 – O público (auditório) influi no tipo de recursos audiovisuais? Por quê?



Imagem 02 – Espaços sociais de produção/circulação e recepção do seminário.
 (Revista InfoExame, Ano 21, nº 245, agosto de 2006).
 (Revista Produtor Rural, ano 16, nº 189, março de 2009).

Objetivo

Definir o gênero seminário escolar.

Leiam o texto abaixo:

O Seminário Oral

O seminário oral individual ou em grupo é uma forma de comunicação oral tradicional nas instituições escolares e acadêmicas, como também nas científicas e nas empresariais.

No caso das instituições escolares e acadêmicas, o seminário é denominado de seminário escolar, seminário ou exposição oral de alunos.

O seminário escolar pode ser realizado por um único aluno ou por um grupo de alunos.

1ª atividade

Analise as três ilustrações do seminário escolar abaixo. Utilizem as gravuras para completar o texto “O seminário escolar” na próxima página.



Imagem 03 – O seminário escolar ou exposição oral de alunos.
(Fonte: ilustrações com base no site www.google.com.br/imagens/).

2ª atividade

Examinem o quadro abaixo. Utilizem as palavras do quadro para completar o texto “O seminário escolar” abaixo.

20 minutos // expositores // dois // alunos // alunos // três // 05 minutos // quatro // auditório // platéia // alunos de outras salas // dez minutos // professor da própria sala // um //

O seminário escolar

- Papéis no seminário escolar

Nas exposições orais nos seminários, os alunos podem assumir dois papéis:

_____ ou _____.

- Quantidade de apresentadores

Como expositores, o seminário pode ser apresentado por _____ aluno (individualmente) ou em grupo de _____, _____ ou _____ alunos. Durante a exposição, os _____ assumem o papel de professor e “imitam” sua principal atividade, a de ensinar.

- Tempo da exposição

O tempo total da exposição dos alunos em grupo deve ser no máximo de _____.

Caso, o grupo for de quatro integrantes, o tempo de cada expositor deve ser no máximo de _____.

Por fim, se o grupo for de dois integrantes, o tempo de cada um deve ser no máximo de _____.

- Público do seminário

O público ou auditório do seminário pode ser constituído pelos _____ da própria sala, pelo _____ ou então, pelos _____ de aula.

Por fim, o restante da turma assume o papel de _____ e/ou _____ contribuindo com a manutenção do silêncio e atenção durante o tempo estipulado da exposição e, ao término da apresentação, a platéia poderá realizar intervenções na forma de questionamentos sobre o assunto exposto.

A finalidade e o conteúdo no seminário

A finalidade do seminário é explicar determinado conteúdo - biográfico, literário ou de divulgação científica - a um público que detenha pouco conhecimento deles. Neste trabalho, enfoca-se um seminário voltado para a temática de divulgação científica.

A temática poderá ser escolhida pelo professor ou por meio de discussões entre ele e os alunos. Outra solução é a apresentação da temática pelo professor e a escolha de até quatro subtemas pelos alunos.

1ª atividade

Reúnam em grupo de quatro integrantes. Leiam o parágrafo que explica a *finalidade do seminário escolar*.

De acordo com tal parágrafo, o auditório tem pouco conhecimento sobre a temática a ser exposta. Em vista disso, respondam:

1. Qual a relação entre os expositores e o conhecimento a ser exposto?
2. Os expositores deverão assumir ainda os papéis de especialistas ou *experts*? O que vocês entendem disso?
3. Quais podem ser os contextos (espaços) de circulação do seminário na escola? Quais outros espaços, vocês acreditam como adequados para a realização do seminário?

Objetivo

Realizar uma mini-exposição em grupo.

Professor: Nesta parte, os alunos (em grupo de quatro integrantes) produzirão mini-exposições sobre um assunto já estudado em aulas anteriores ou então em outras disciplinas (Geografia, História, Artes, Educação Física, Ciências etc.).

O tempo das mini-exposições será de, no máximo, dez minutos para cada grupo de expositores.

Caso eles não consigam determinar o assunto, você poderá indicar algum conteúdo e também levá-los para pesquisá-lo na biblioteca ou na sala de informática.

1ª atividade**Produção inicial do grupo: mini-exposições**

Formem grupo de quatro integrantes. Os grupos poderão escolher o assunto a ser exposto e dividi-lo em quatro subtemas para a apresentação perante o restante da sala. Cada integrante ficará responsável por um subtema.

Em seguida, pesquisem acerca dos subtemas escolhidos. Na próxima aula, realizem mini-exposições com o intervalo de tempo entre cinco a dez minutos para cada grupo. Todos os grupos deverão utilizar o quadro-negro para escrever o tema e os subtemas (quatro subtemas).

Por último, discutam com o professor e com os colegas as dificuldades na realização de um seminário de forma improvisada, como também as falhas no uso dos gestos, das movimentações corporais, dos olhares e dos posicionamentos dos expositores perante o auditório. Para terminar, anatem individualmente em seus cadernos as falhas levantadas e discutidas.

Objetivos

Preparar o conteúdo.
Aprender a pesquisar.

A preparação do conteúdo pelas pesquisas

Professor: Nesta seção, os alunos em grupo de quatro integrantes serão orientados sobre a pesquisa em obras de referência. Também, eles devem ser orientados quanto ao uso das “famosas” pesquisas de copiar, colar e imprimir informações da Internet. Expliquem ainda o problema de utilizar a Wikipedia como fonte confiável de coleta de dados, pois muitos verbetes não são escritos por especialistas da área.

A partir de suas discussões sobre o tema e subtemas da exposição oral, os alunos realizarão pesquisas com o objetivo de se tornarem especialistas no conteúdo a ser exposto.

Por fim, evite que os grupos de alunos escolham os mesmos subtemas ou um único conteúdo.

Leiam o texto abaixo:

As pesquisas em documentos de referência

A exposição oral apresentará temáticas de divulgação científica e por esta razão, torna-se necessário buscar fontes de pesquisas que abordem tais conteúdos.

Para isso, precisa-se aprender a documentar-se para posterior planejamento e preparação do conteúdo a ser exposto. Tal documentação se realizará por intermédio de atividades de pesquisa em documentos denominados obras de referência.

1ª atividade

Em grupo de quatro integrantes, busquem no dicionário, o significado e exemplos sobre o verbete *obra de referência*.

Copiem os exemplos no caderno em forma de lista numerada, apresentem à classe citando os exemplos na lousa, em forma de uma lista numerada.

2ª atividade

Com base nos textos seguintes, discutam com o professor sobre a(s) obra(s) de referência a ser (m) usada (s) na pesquisa.

Obras de referências

As obras de referência são constituídas por dicionários, enciclopédias (Barsa etc.), enciclopédias em CD-ROMs (Almanaque Abril, Encarta etc.), revistas de divulgação científica (Superinteressante etc.), livros e artigos científicos.

Nas pesquisas, devem-se levar em conta a coleta de dados nas obras de referência, porque elas são produzidas por especialistas de diversos campos científicos (Botânica, Zoologia, História, Geografia etc.).

O site Wikipédia

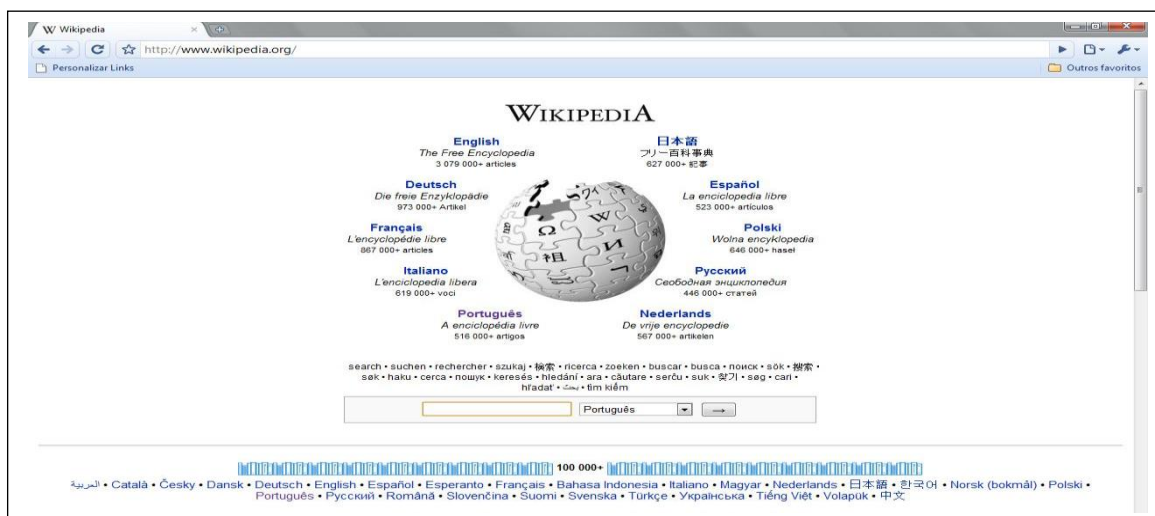


Imagem 04 – *site* da enciclopédia livre Wikipédia.
Fonte: <http://www.wikipedia.org>.

Em relação aos *sites* na *Internet*, deve-se tomar cuidado com o conteúdo apresentado no *site* Wikipedia, em que o cuidado é redobrado, pois apresenta informações escritas por não especialistas em determinados campos científicos. Em vista disso, aconselha-se realizar pesquisas em enciclopédias eletrônicas produzidas por especialistas das áreas científicas.

Objetivo

Tratar as informações pesquisadas.

Leiam o texto abaixo:

O tratamento da informação

O tratamento da informação se constitui na seleção das informações mais relevantes, descarte das acessórias e hierarquização delas. A seleção das informações leva em conta o tipo de apoio escrito a ser utilizado na exposição.

Se o tratamento for realizado em texto escrito, vários tipos de anotações são possíveis, a saber: sublinhas nos textos, listas numeradas, esquemas ou resumos. Já se o apoio escrito for com transparências ou *slides* de *PowerPoint*, a escrita ocorrerá na forma de tópicos, listas enumeradas ou esquemas.

Se a escolha de portadores recaia em cartazes ou murais que necessitam de escrita com letras grandes e inserção de breves informações, aconselha-se a *elaboração* de listas enumeradas ou tópicos nesses tipos de portadores.



Imagem 05 – Tipos de apoios escritos.

Objetivos

Reconhecer a importância do planejamento escrito na comunicação oral pública.
Distinguir os tipos de apoio escrito.

O planejamento da escrita

Professor: Nesta parte, os alunos respondem ao questionário abaixo individualmente. As duas primeiras questões estão elaboradas com base na realidade cotidiana dos alunos. As outras levam em conta a circulação dos alunos em ambientes públicos que demandam o uso da escrita.

Posteriormente, as respostas ao questionário serão escritas no quadro-negro.
Concluindo, discuta a importância do planejamento escrito em apresentações públicas.

1ª atividade

Respondam ao questionário individualmente:

- 1 – Nas conversas informais, entre você e seus colegas, é necessário o uso da linguagem escrita para sua realização? E nos bate-papos orais?
- 2 – Nas fofocas entre duas pessoas, é preciso o uso de algum apoio escrito?
- 3 - Em uma missa, culto ou pregação, é preciso o uso de alguma linguagem escrita para sua realização?
- 4 – Em relação às pregações religiosas que ocorrem nos terminais de ônibus, o pregador se utiliza de algum apoio escrito? Qual? Por quê?
- 5 – Em um discurso político na TV ou na inauguração de alguma obra pública (em seu bairro, na cidade), a pessoa que realiza o discurso se utiliza de algum suporte escrito?

2ª atividade

Visualizem as imagens de recursos audiovisuais abaixo. Pesquisem seus nomes com os responsáveis de multimídia de sua escola. Além disso, escrevam sua função principal e quais tipos de suportes ou portadores escritos são condizentes com eles. Por fim, comparem as respostas com o próximo texto.

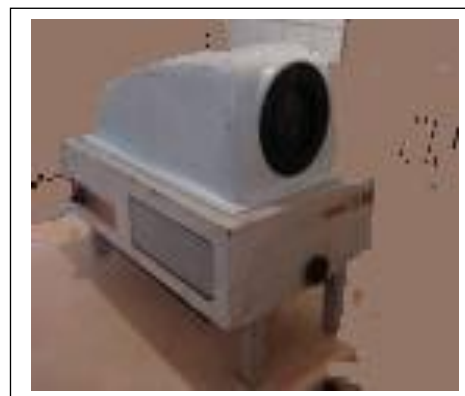


Imagem 06 – Recursos audiovisuais para a exposição oral.

Leiam o texto abaixo:

Recursos audiovisuais e portadores de textos

Por recursos materiais audiovisuais, entendem-se computador, retroprojeter, microfone, *datashow*, telão, cavalete de *flip-chart* etc.

De sua vez, os recursos audiovisuais trabalham com vários tipos de portadores de textos. Esses têm a função de servir de suporte para os textos escritos ou ilustrações. Eles englobam o quadro-negro, o quadro-branco, o cartaz, o *slide* de *PowerPoint*, a transparência, o *flip-chart*, o pôster e o mural.

Ainda, os apoios escritos à memória podem ser variados, pois englobam desde o esquema, a estrutura de tópicos, a lista numerada ou o resumo.

Além disso, há os recursos ilustrativos que servem como apoio à memória do expositor e para enriquecer a exposição. Entre eles, têm-se o mapa, a ilustração, a foto, a gravura etc.

Em síntese, na exposição oral dos alunos, faz-se uso dos recursos audiovisuais, dos portadores, dos apoios escritos e dos recursos ilustrativos como apoio à memória, tanto do(s) expositor(es) quanto da coordenação da fala entre os expositores em grupo. Já para o auditório, aqueles recursos auxiliam no acompanhamento e compreensão da exposição oral.

1ª atividade

Em primeiro lugar, sublinhem exemplos de palavras-técnicas (termos técnicos) que falam sobre **recursos audiovisuais**, **portadores**, **apoios escritos** e **recursos ilustrativos** no texto acima. Depois, escrevam em seus cadernos quatro **listas numeradas**: uma com o título **recursos audiovisuais**, outra com o título **portadores**; outra, ainda, com o título **apoios escritos**, e a última intitulada **recursos ilustrativos**. Em seguida, comparem nas com as lista elaborada pelo colega. Por fim, acompanhem a correção das listas pelo professor no quadro-negro.

Objetivo

Aprender a elaborar um cartaz escolar.

1ª atividade**O cartaz escolar**

Primeiro, formem um semicírculo. Depois, vejam o cartaz abaixo. Em seguida, discutam com o professor e com os colegas, porque o cartaz está mais apropriado para servir de suporte à platéia.

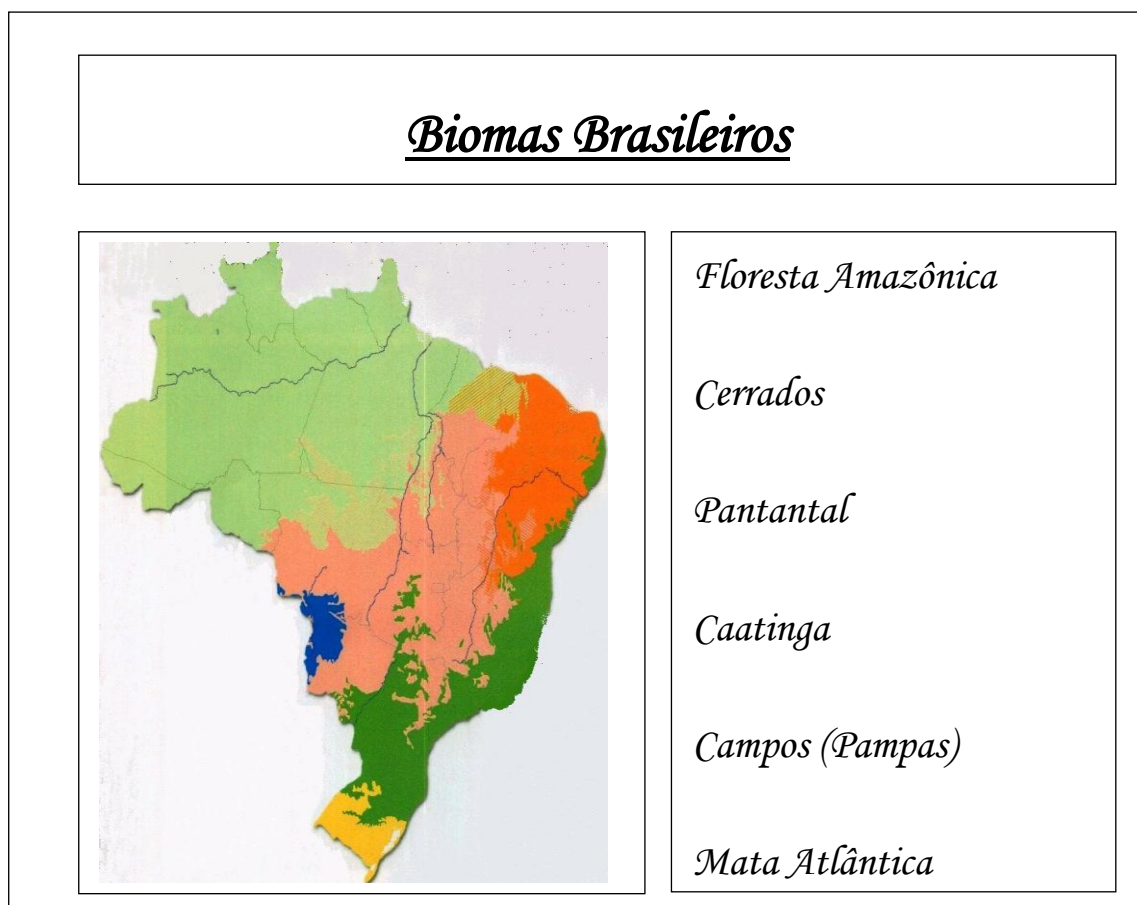


Imagem 07 – Ilustração dos Biomas brasileiros.

Fonte: Coleção Agrinho – 5ª a 8ª séries – Anos Finais (Revista Agrinho. SENAR-AR/MT, 2009).

Objetivo

Discutir sobre o excesso de informações nos apoios escritos.

Professor: A etapa de planejamento dos apoios escritos (cartazes, transparências ou *slides*) é uma fase em que se deve ter muito cuidado com o tratamento das informações nos portadores escritos.

Geralmente, nas escolas, notam-se cartazes nos murais ou nas paredes com excesso de informações ou com muitas ilustrações.

Segundo os PCNLP de 1º e 2º ciclos (1997), os cartazes escolares precisam ter poucas informações, geralmente nas formas de esquemas, tópicos ou frases nominais.

O objetivo desse portador é chamar a atenção de quem passa, e para isso ele tem que conter informações resumidas.

De modo semelhante, a mesma dica é válida para as transparências, para pôsteres ou para *slides* em *PowerPoint*.

Portanto, o exercício proposto abaixo visa conscientizar os alunos (e os docentes) sobre a quantidade de informações nos referidos portadores (apoios escritos).

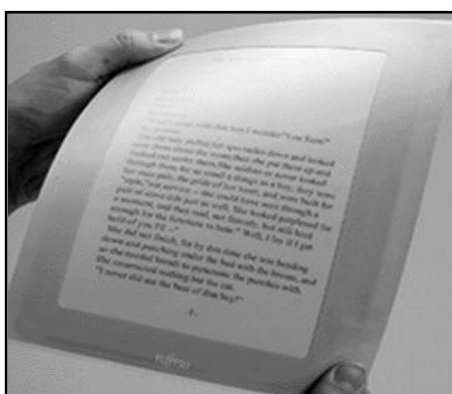
A quantidade de informações nos portadores

1ª atividade

Em primeiro lugar, façam um semicírculo e visualizem as imagens de uma transparência e de um *slide* apresentados abaixo. Depois, discutam com os colegas e, em seguida, com o professor sobre a quantidade de informações presentes na transparência e no *slide* abaixo.

Para servir de guia às discussões, reflitam sobre as seguintes questões:

- A transparência e o *slide* são possíveis de ser lidos rapidamente?
- Eles têm poucas ou muitas informações? A quantidade de informações é condizente com o tamanho pequeno da transparência e do *slide*?



Biomos: Brasil e Mato Grosso

- Os biomas são um conjunto de aspectos comuns de flora, fauna e clima.
- No Brasil, há seis (06) grandes biomas. Eles são a Floresta Amazônica, os Cerrados, o Pantanal, a Caatinga, os Campos (Pampas) e a Mata Atlântica.
- Em especial no estado de Mato Grosso, existe três biomas: Floresta Amazônica, Cerrados e Pantanal.
- A Floresta Amazônica se localiza mais na parte norte (noroeste e nordeste) do estado.
- Os cerrados se localizam por toda a região central, leste e algumas partes da região oeste do estado.
- Já o Pantanal localiza na região sudoeste de Mato Grosso.
- No estado de Mato Grosso, não há grandes extensões ou presenças dos biomas Caatinga, Mata Atlântica e Campos (Pampas).

Imagem 08 – Excesso de informações nos portadores escritos.

2ª atividade

Imaginem que vocês estão realizando uma exposição com apoios escritos tanto da transparência quanto do *slide* de *PowerPoint*. Eles precisam ser lidos por completo no instante da exposição. O que aconteceria com os contatos visuais entre vocês e o auditório? E com seus movimentos corporais e com os da cabeça?

3ª atividade

Primeiramente, façam grupos. Depois, pesquisem a quantidade de informações ou imagens nos cartazes escolares expostos nos murais ou paredes da escola. Em seguida, discutam, com seu professor, o que vocês poderiam fazer para solucionar os excessos de informação nos cartazes ou murais. Por fim, escrevam um pequeno roteiro sobre fatos que devem ser evitados em cartazes escolares.

4ª atividade

Em primeiro lugar, formem um semicírculo. Depois, discutam com o professor sobre o local de apresentação do seminário; a quantidade de expositores por grupo; o tempo mínimo e máximo de cada grupo. Em seguida, definam o tipo de apoio escrito utilizado na exposição, os locais de suporte (quadro-negro, parede, mural, cavalete de *flip-chart*) e os recursos audiovisuais. Ainda, reflitam sobre a quantidade de informações e o portador a ser usado. Por fim, escrevam um roteiro de planejamento da exposição no quadro-negro e, copiem em seus cadernos.

Objetivo

Identificar o conteúdo temático inerente ao seminário escolar.

Leiam o texto abaixo:

O conteúdo temático no seminário oral

O conteúdo a ser exposto no seminário oral leva em consideração o próprio tipo de exposição e o público. O tipo de exposição escolar pode ser caracterizado como exposição de cunho biográfico, literário, científico ou de divulgação científica. O seminário aqui tratado se prende ao último tipo: o de divulgação científica.

O que é um seminário com temática de divulgação científica?

Geralmente, é um seminário em que se explica conteúdo científico de modo mais simplificado. Nele, os expositores estudam a temática e os subtemas profundamente, buscando, com esse intento, tornarem-se especialistas nelas. Após a pesquisa, eles as prepararão, levando em conta o público que participará da exposição.

O grupo expositor busca reduzir as relações de conhecimento entre si e a platéia, principalmente procurar ter uma apreciação valorativa ótima da realização do seminário pela platéia composta de alunos e professores.

Objetivo

Compreender a importância da explicitação do plano da exposição.

Professor: A fase de *explicitação* de um seminário é de suma importância, pois ela auxilia tanto os alunos expositores (em grupo) quanto à platéia.

Para os alunos, a referida etapa serve como roteiro inicial de delimitação do assunto a ser tratado, e de seus subtemas. Ainda, a *explicitação do plano da exposição* acoberta a outra valia: é guia para cada um dos apresentadores, pois, em havendo quatro deles, cada um poderá ficar responsável por um dos subtemas.

Já para a platéia, a *explicitação do plano da exposição* torna mais fácil a compreensão dos assuntos apresentados, pois ela auxilia no acompanhamento e continuidade da exposição.

Por fim, destacamos que os organizadores enumerativos (ou de explicitação do plano) devem ser ensinados com algum conteúdo, pois, para Dolz, Schneuwly *et alli* ([1998] 2004), torna-se muito difícil aprender tais organizadores sem o conteúdo a ser exposto.

A explicitação do plano da exposição

O início da exposição é composto de uma fase introdutória denominada *fase da explicitação do plano da exposição*. Nela é delimitado o tema e os subtemas. Ela é importante porque serve de roteiro tanto para a platéia quanto para o próprio expositor, quando não para o grupo de expositores.

Esta fase se dá logo após a apresentação pelo professor do grupo, e dos cumprimentos do grupo expositor para o auditório.

A fase de *explicitação do plano da exposição* pode ser escrita e, por isso, depende do tipo de portador e apoio escrito utilizado. Assim, se a exposição usar esquema ou lista numerada em cartaz, poderá ser usado um deles para ajudar na explicitação. O mesmo valerá caso seja usado transparência em retroprojeto ou slides de *PowerPoint*.

Além disso, a *explicitação do plano* tem organizadores de enumeração ou de articulação da seqüência da exposição, os quais podem auxiliar o(s) expositor(es) a controlar a continuidade, a passagem da palavra de um expositor ao outro do grupo, a explicitação do plano facilita o acompanhamento da seqüência da exposição pelo auditório.

1ª atividade

Primeiramente, façam grupo de quatro alunos. Em segundo lugar, observem o quadro de organizadores enumerativos abaixo. Em terceiro lugar, discutam entre si, com base nas duas questões abaixo:

Por que os organizadores estão descritos desse modo?

Por que eles têm o nome de *organizadores enumerativos*?

Por último, copiem o exercício abaixo e completem as lacunas em branco com os organizadores enumerativos (marcadores de explicitação da exposição).

/// Num primeiro momento..., Num segundo momento..., Num terceiro momento..., por último... ///

/// Primeiramente..., em segundo lugar..., em terceiro lugar..., para terminar... ///

/// Primeiramente, num segundo momento, num terceiro momento, por fim... ///

1. Nós vamos falar sobre alguns **biomas brasileiros**. Em _____, vamos falar sobre a Floresta Amazônica; em _____, vamos explicar sobre a Mata Atlântica; em _____, vamos falar sobre os Cerrados e _____, vamos explicar sobre o Pantanal.
2. Nós vamos fazer uma exposição sobre alguns **biomas brasileiros**. _____, vamos abordar sobre a Floresta Amazônica; em _____, vamos falar sobre os Cerrados; em _____, vamos explicar sobre a Caatinga e _____, vamos falar sobre os Campos.
3. Nós vamos apresentar-lhes uma exposição sobre os **biomas em Mato Grosso**. _____, vamos falar sobre o Pantanal, em _____, vamos explicar sobre os Cerrados e _____, vamos falar sobre a Floresta Amazônica.
4. O assunto de nossa exposição será sobre os **biomas brasileiros**. Em um _____, vamos explicar sobre os Cerrados, em um _____, vamos explicar sobre os Campos, em um _____, vamos falar sobre a Caatinga e _____, explicaremos sobre o Pantanal.
5. Nossa exposição abordará os **biomas matogrossenses**. Em _____, falaremos sobre os Cerrados; em _____, explicaremos sobre o Pantanal e _____, abordaremos a Floresta Amazônica.
6. Nós vamos falar sobre o **tipo de relevos** nos **biomas matogrossenses**. _____, falaremos sobre as planícies, em _____, explicaremos sobre o Planalto e _____, vamos explicar sobre as Depressões.
7. Nós vamos apresentar uma exposição sobre os **biomas matogrossenses**. _____, vamos falar sobre o Pantanal, em _____, vamos explicar sobre os Cerrados e _____, vamos falar sobre a Floresta Amazônica.

Professor: Como dito numa passagem anterior, a fase de *explicitação* de um seminário pode-se constituir por organizadores enumerativos .

Os dois próximos exercícios têm, como idéia fundamental, o uso de um portador que funciona como um guia ou mestre do plano de explicitação do seminário. Denominaremos de *cartaz-mestre*, *transparência-mestre* ou *slide-mestre*. A idéia é que esse primeiro cartaz ou transparência ou *slide* sirva como um apoio escrito de explicitação do plano do seminário.

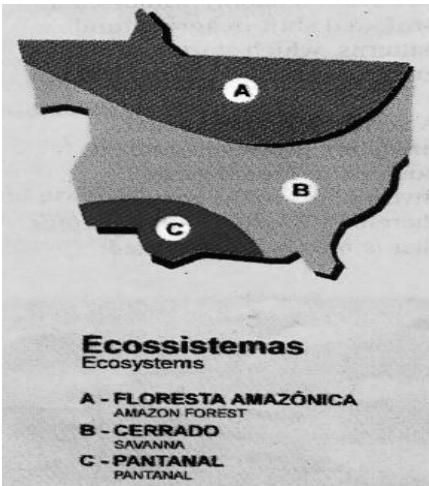
Por conta disso, colocamos uma numeração que pode servir como auxílio à memória dos alunos quanto aos organizadores enumerativos. Além disso, a quantidade de números está ligada à quantidade de subtemas do seminário.

Por fim, pensamos que o *cartaz-guia* (ou a transparência ou o *slide*) seria o primeiro cartaz do conjunto a ser utilizado na exposição.

2ª atividade

Em vista do exercício anterior, analisem o cartaz escolar abaixo e discutam, com os colegas do grupo, sobre a função dos números. Depois conversem com o professor quanto ao entendimento em relação a tal função.

Ecosystemas de Mato Grosso



1) Floresta Amazônica

2) Cerrados

3) Pantanal

Imagem 09 – Simulação de um cartaz escolar sobre Biomas de Mato Grosso. (Revista Turimat, Cuiabá, Mato Grosso, ano 2002).

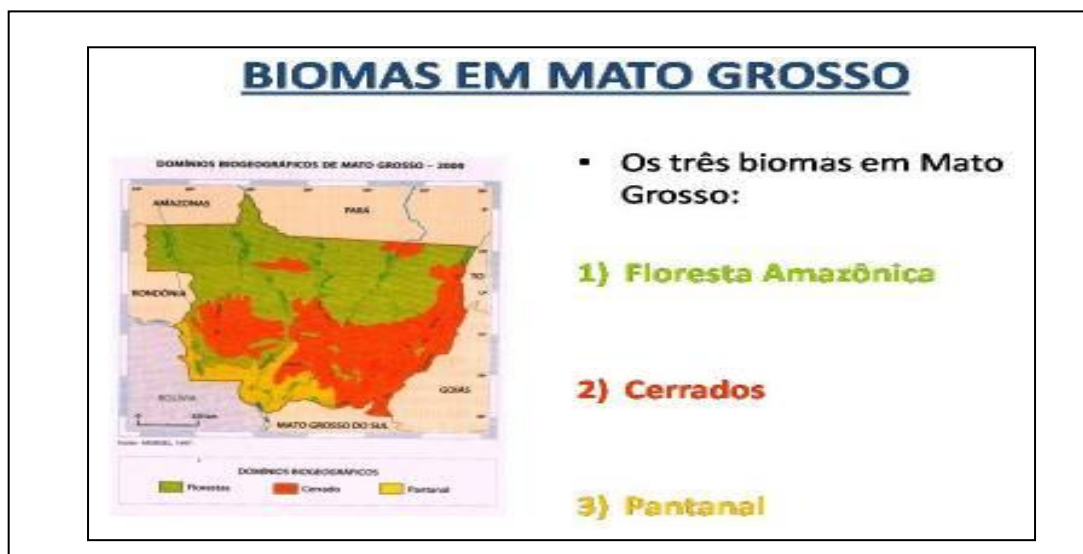


Imagem 10 – Simulação de um cartaz escolar sobre os biomas matogrossenses.
(Fonte: Coleção Agrinho – 5ª a 8ª séries – Anos Finais (Revista Agrinho. SENAR-AR/MT, 2009).

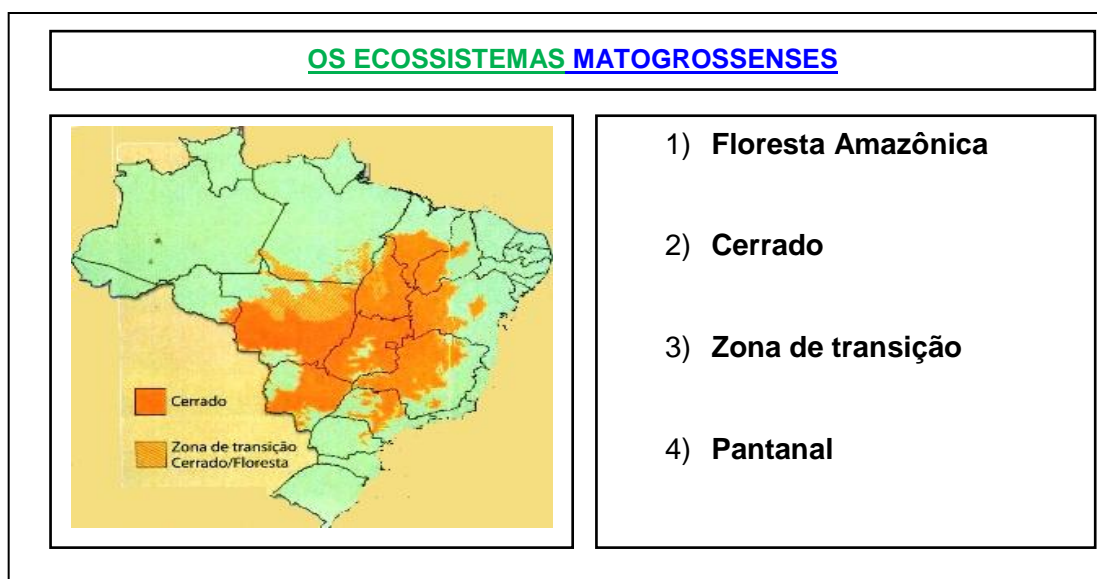


Imagem 11 – Simulação de um cartaz escolar sobre os ecossistemas matogrossenses.
(Fonte: Coleção Agrinho – 5ª a 8ª séries – Anos Finais (Revista Agrinho. SENAR-AR/MT, 2009).

Objetivo

Aprender sobre os organizadores temporais na explicitação.

Professor: Na fase de *explicitação* de um seminário, podem-se utilizar dois tipos de organizadores: os enumerativos e os temporais.

Os organizadores enumerativos foram trabalhados nas atividades anteriores. Já os temporais, serão trabalhados na próxima atividade.

Mais uma vez, destacamos que os organizadores temporais devem ser ensinados com algum conteúdo, o qual, de preferência, pode ser algum da exposição do grupo. Isso ajuda os expositores do grupo a se tornarem cada vez mais especialistas (um papel preponderante neste gênero). Por último, esta atividade pode ser passada como tarefa para os alunos.

3ª atividade

Primeiro, copiem novamente o exercício número um e utilizem o quadro de *organizadores temporais* abaixo no lugar dos marcadores enumerativos. Depois, com base no seguinte **cartaz-mestre**, escrevam três textos utilizando os três grupos de organizadores temporais abaixo.

Primeiramente...; depois...; em seguida...; por último...

Em primeiro lugar...; depois...; em seguida...; para finalizar...

Primeiro...; depois...; em seguida...; para completar...

BIOMA CERRADO: TIPOS



- Campo Limpo
- Campo Sujo
- Campo Cerrado
- Cerrado

Imagem 12 – Simulação de um cartaz escolar sobre os ecossistemas matogrossenses. (Fonte: Coleção Agrinho – 5ª a 8ª séries – Anos Finais (Revista Agrinho. SENAR-AR/MT, 2009).

Objetivo

Estruturar uma exposição.

Professor: O texto abaixo se encontra todo desestruturado. Em vista disso, a proposta é que os alunos (em grupo) tentem ordená-lo.

Este texto pode ser trabalhado de dois modos: no primeiro, você e os alunos seguem a proposta da atividade. No segundo, você fotocopia o texto, reparte os parágrafos em forma de tirinhas e os passa para cada grupo de alunos, a fim de que eles reorganizem o texto.

Em relação à atividade 02, faça-a com o auxílio do conteúdo que os grupos estão pesquisando ou, utilize-se do assunto Biomas ou Ecossistemas brasileiros. Não faça esses exercícios sem o conteúdo, porque é difícil guardarem tais marcadores.

1ª atividade

Em primeiro lugar, leiam o próximo texto. Depois, estruturem-no de acordo com a seqüência de uma exposição e, em seguida, copiem-no já estruturado em seus cadernos.

A estrutura da exposição

Para encerrar, a última fase do seminário compreende a conclusão e o encerramento. Após essa fase, os expositores terminam o monólogo e passam a dialogar com a platéia mediante a explicitação da abertura de respostas aos questionamentos do auditório.

Em primeiro lugar, na fase de abertura, o professor apresenta o grupo de expositores, expõe o tempo da apresentação do grupo, podendo também explicar que os questionamentos ou dúvidas decorrentes das explicações só poderão ser feitos após o encerramento da exposição. Em seguida, o professor passa a palavra ao grupo, que deve saudar a platéia e expor a temática escolhida.

Um dos expositores apresenta o plano da exposição, conforme o tema e os subtemas a serem expostos, e passa então ao desenvolvimento do plano.

Com isso, as fases da abertura da explicitação do plano expositivo, de desenvolvimento e de conclusão se caracterizam por ser, na realidade, um monólogo entre o grupo expositor e a platéia e, somente após a etapa de encerramento, caracteriza-se como diálogo, pois, nesta, a platéia poderá levantar questões e discutir com o grupo expositor.

A estrutura de uma exposição em grupo se constrói pelas seguintes etapas: a fase de abertura, a explicitação do plano da exposição com a explicitação dos temas e dos subtemas, a de desenvolvimento e mudança de subtema, a de conclusão e encerramento.

Na etapa de desenvolvimento, os expositores explicam a temática (e subtemas) em conformidade com a ordem apresentada no plano da exposição. O grupo realiza a coordenação entre as falas de seus integrantes. Essa fase é a mais demorada, em que o grupo demonstra o conhecimento adquirido durante a preparação do conteúdo.

2ª atividade

Em grupo de três. Coloquem a estruturação da exposição em ordem de introdução (I), desenvolvimento (D) e conclusão (C).

- () Nós iremos abordar o assunto X...
- () Em primeiro lugar, explicaremos
- () Por último, resumimos o assunto em duas palavrinhas...
- () Em segundo lugar, falaremos sobre Y...

-
- () Nós vamos falar sobre o tema ...
 - () Primeiramente, vamos falar...
 - () Em segundo lugar, vamos explicar sobre ...
 - () Para concluir ...

-
- () Para concluir, duas palavras...
 - () Então ...
 - () Em seguida...
 - () Primeiramente, vamos falar sobre ...
 - () Nós vamos explicar sobre ...
-

Objetivo

Coordenar a fala entre os expositores em grupo.

O seminário escolar em grupo

O seminário oral em grupo tem duas etapas complicadas: a de término da fala e a passagem do discurso para outro integrante do grupo. Alguns membros indicam a mudança por meio de um silêncio, outros indicam a passagem de sua fala por intermédio do uso de uma única frase, já outros apontam para o colega.

Para evitar tais dificuldades na coordenação entre a passagem da fala de um membro do grupo para outro, existem determinados marcadores de coordenação da fala entre os integrantes do grupo.

1ª atividade

Imaginem que seu grupo esteja realizando uma exposição. Analisem as orações abaixo. Marquem com X quais delas são mais coerentes na coordenação e passagem da fala de um integrante do grupo para outro.

- a) Nós iremos abordar o assunto X... / Para iniciar, falaremos sobre... / Então... / Portanto... / Para concluir... / **Pronto! Fulano X é sua vez!**
- b) Nós abordaremos o conteúdo Y... / Em primeiro lugar... / Em segundo lugar... / Em terceiro lugar... / Para resumir... / **Sua vez, fulano Y!**
- c) Nós explicaremos o assunto Z... / Primeiramente... / Em segundo lugar... / Então... / Portanto... / Para concluir, duas palavras... / **Passemos agora a fala a fulano W!**
- d) Então, ao longo desta exposição, falaremos primeiramente... / Em seguida, explicaremos... / Por último... / Portanto, gostaríamos de resumir em duas palavras... / **Passaremos a palavra a fulano Y!**

- e) Hoje, vamos explicar sobre... / Então, primeiro falaremos sobre... / isso nos levará a... / e, para terminar, abordaremos... / então, em primeiro lugar... / vamos agora passar a... / Portanto, gostaríamos de resumir em dois pontos... / **Companheiro, agora é seu turno!**
- f) Hoje, explicaremos sobre... / Então, primeiramente explicaremos sobre... / Isso nos caminhará a... / e, para finalizar, falaremos sobre... / Então, primeiramente... / agora, passaremos a... / Portanto, gostaríamos de concluir com duas palavras... / **Passaremos a fala agora a fulano X**
- g) Nós explicaremos sobre o assunto Z... / Primeiramente... / Em segundo lugar... / Então... / Portanto... / Para concluir, duas palavras... / **Pronto! / Cara, sua vez!**
- h) Nós explicaremos sobre o assunto Z... / Primeiramente... / Em segundo lugar... / Então... / Portanto... / Para concluir, duas palavras... / **Outro aspecto deste assunto será abordado pelo fulano X!**
- i) Nós explicaremos sobre o assunto Z... / Primeiramente... / Em segundo lugar... / Então... / Portanto... / Para concluir, duas palavras... / **Pronto! Fulano X, você!**
- j) Nós explicaremos sobre o assunto Z... / Primeiro... / Em segundo lugar... / Então... / Portanto... / Para concluir, duas palavras... / **Acabou!**

Professor: O texto seguinte trabalha ainda com os marcadores de estruturação e de coordenação da palavra entre os integrantes de um grupo de expositores.

Especificamente, ele leva em conta a variação lingüística que ocorre na área metropolitana de Cuiabá (Cuiabá e Várzea Grande) e talvez em outra área do Estado de Mato Grosso. A variação é em torno do uso do termo *a gente* com o verbo na primeira pessoa do plural.

A partir do exercício abaixo, você poderá observar como o gênero seminário escolar pode ser relevante instrumento para trabalhar a gramática de forma contextualizada e como ele pode ser uma ferramenta (semiótica de linguagem) importantíssima para que você tente conscientizar os alunos (ou, pelo menos, levá-los a refletir) sobre a adequação de seus discursos às situações públicas orais e formais.

2ª atividade

Comparem o exercício com a proposição abaixo. Ele apresenta um erro de variação lingüística. Tentem descobrir, trocando idéia com os colegas. Ao final, expliquem ao professor o que vocês detectaram de uso inadequado de vocabulário, quando se tratar de uma exposição oral em espaços públicos de uso da linguagem oral.

- A gente vamos falar sobre o assunto X... / Para iniciar, falaremos sobre... / Então... / Portanto... / Para concluir... / Pronto! Fulano X é sua vez!
- A gente vamos explicar o conteúdo Y... / Em primeiro lugar... / Em segundo lugar... / Em terceiro lugar... / Para resumir... / Sua vez, fulano Y!
- A gente vamos expor a temática Y... / Em primeiro lugar... / Em segundo lugar... / Em terceiro lugar... / Para resumir... / Sua vez, fulano Y!
- A gente vamos descrever sobre... / Então, primeiramente explicaremos sobre... / Isso nos caminhará a... / e, para finalizar, falaremos sobre... / Então, primeiramente... / agora, passaremos a... / Portanto, gostaríamos de concluir com duas palavras... / Passaremos a fala agora a fulano X!
- A gente vamos dizer sobre o conteúdo W.../Então, nesta exposição, falaremos primeiramente... / Em seguida, explicaremos... / Por último... / Portanto, gostaríamos de resumir em duas palavras... / Passaremos a palavra a fulano Y!
- A gente iremos falar nesta exposição sobre o assunto Y.../falaremos primeiramente...Em seguida, explicaremos.../Por último.../Portanto, vamos resumir em duas palavras... / Passamos a palavra a fulano Y!

A oralização da escrita

Os elementos paralingüísticos

Objetivos

Aprender sobre a entonação na oralização da escrita.
Utilizar-se da entonação escrita para destacar partes da exposição.

Professor: Na etapa denominada *oralização*, ocorre o trabalho com os meios não-lingüísticos de uma comunicação oral (privada ou pública). Destaca-se, assim, o tratamento didático de alguns elementos paralingüísticos tais como a mímica, a expressão facial, a gesticulação, a movimentação corporal, os olhares, o posicionamento e somados às vestimentas do expositor.

Professor: Nessa etapa, os alunos trabalharão a etapa de entonação do seminário de duas maneiras: escrita e oral.
Na fase da *entonação escrita*, eles aprenderão como utilizar tal recurso para destacar algum trecho, título ou assunto da exposição. Além disso, eles utilizarão do recurso para auxiliá-los como um indicativo de mudança de subtema.
Na fase da *entonação oral*, eles reconheceram a influência desse recurso para chamar a atenção do público para algum aspecto do seminário.

A entonação

A **entonação** serve para destacar ou enfatizar alguma parte ou algum trecho de um texto. Geralmente ela é usada no momento da comunicação oral, como no caso de um diálogo ou, ate mesmo, em muitas discussões orais.


A **entonação** pode, ainda, ser usada na linguagem escrita, como se pode ver nas próximas atividades.

1ª atividade

Façam um semicírculo e examinem o cartaz a seguir.

Primeiramente, examinem a **cor da fonte (a cor da letra)**, depois o tamanho da letra. Em seguida, verifiquem a forma de escrita *itálica* e o sublinhado.

BIOMA PANTANAL



- Localização
- Relevo
- Fauna
- Flora

Imagem 13 – Cartaz escolar do Bioma Pantanal.

(Fonte: Coleção Agrinho – 5ª a 8ª séries – Anos Finais (Revista Agrinho. SENAR-AR/MT, 2009)

Respondam oralmente:

- 1 - Por que o **título** do cartaz está escrito em **negrito**, *itálico* e sublinhado?
- 2 – Por que o restante do texto não apresenta esses efeitos de **negrito** ou negrito-sublinhado?
- 3 – Esses tipos de efeitos podem ser usados em transparências? E em *slides*?

2ª atividade

Pesquise nos dicionários os significados dos verbetes *entonação* e *entoação*. Depois conversem com o professor sobre esses significados.

3ª atividade

Imaginem que um de vocês lerá esse cartaz. Na leitura do título **Bioma Pantanal**, você mudaria a entonação da voz? Como a entoação (entonação) da voz ficaria nessa hora? E depois, no restante do texto do cartaz, a entonação da voz seria semelhante à do título? Por quê?

4ª atividade

Reflictam sobre o título **Bioma Pantanal**. Em vista desses “efeitos”, você acredita que exista **entonação (entoação)** na escrita, como existe na oralidade? Defenda o ponto de vista do grupo perante a sala e o professor. Em seguida, façam uma votação com os outros grupos para verificar o resultado da votação.

5ª atividade

Ainda em grupos, revejam (em seu caderno ou com o professor) a atividade de explicitação do plano de exposição – organizadores enumerativos [a atividade que trabalha com o conteúdo bioma].

Dois ou três integrantes do grupo lerão oralmente a atividade, variando a entonação e a velocidade da fala. Um poderá ler mais alto e rápido, outro mais lento e baixo; outro, em um tom único (meio que monótono). Além disso, outras maneiras de leitura oral poderão ser imaginadas. Depois, apresentem para os demais participantes.

Objetivo

Aprender a respeito dos elementos paralingüísticos na oralização da escrita.

Professor: Alguns dos elementos paralingüísticos compreendem as pausas, os suspiros, o silêncio e a respiração. Todos eles podem ser trabalhados na etapa da escrita oralizada.

Você poderá trabalhá-la do seguinte modo: fotocopiar um texto sucinto que contemple o conteúdo, os marcadores de estruturação e coordenação da fala entre integrantes do grupo (o texto com exercícios de coordenação e estruturação da fala). Depois, recorte-os e distribua-os para os grupos. Em seguida, passe para cada grupo uma pequena tira, observando que cada uma delas contém somente um elemento paralingüístico. A partir disso, dê um tempo para cada grupo treinar a oralização da escrita com o elemento paralingüístico.

Por fim, solicite que um integrante do grupo represente a oralização do texto escrito com várias inserções do elemento paralingüístico presente na tira passada ao grupo.

1ª atividade

Copiem o texto escrito do quadro negro. Após a cópia, vocês receberão uma pequena tira com uma palavra escrita. Ela representa um dos elementos paralingüísticos na oralização da escrita. Com base nessa tira, vocês treinam a leitura do texto copiado, utilizando-se do elemento paralingüístico descrito na tira. Para terminar, vocês selecionarão um integrante do grupo que representará a leitura do texto associado ao elemento descrito na tira.

2ª atividade

Com a ajuda do professor, escreva um quadro-síntese desses elementos paralingüísticos no quadro-negro, e depois, copiem em seus cadernos.

Objetivos

Aprender a respeito da oralização da escrita.

Refletir sobre a importância das vestimentas na comunicação oral pública.

Professor: Neste momento, os alunos trabalharão uma etapa muito importante do seminário, a fase de oralização.

Nesta parte da oralização, será tratada a conscientização das vestimentas na comunicação oral pública.

Após as discussões baseadas nos questionamentos, reforce com os alunos a importância do uso (e não uso) de alguns tipos de vestimentas em situações orais públicas.

Em especial, discuta sobre os tipos de vestimenta: *boné* e *bermudas*. Alerta-os que em situação oral pública formal como da entrevista de emprego, essas vestimentas influenciaram muito na avaliação do empregador.

1ª atividade

Reflitam sobre as vestimentas de apresentadores em situações públicas.

O que vocês pensam sobre o uso de bermudas e bonés pelos expositores durante a exposição? É condizente com as situações de uso público de linguagem?

- a) Recordem-se de filmes de julgamentos em tribunais, a que vocês já assistiram na TV ou em vídeo. Como são as vestimentas dos participantes do julgamento? Podem ser utilizadas vestimentas tais como bermudas ou bonés? Por quê?
- b) Assistam às entrevistas realizadas nos estúdios de televisão. Podem ser usadas vestimentas nos moldes das bermudas, bonés ou shorts? Por quê?
- c) Assistam aos telejornais noturnos. Verifiquem os tipos de vestimentas dos apresentadores! São usados bermudas, bonés ou *shorts*? Por quê?
- d) Em entrevistas de emprego, vocês acreditam que o candidato ao emprego pode comparecer vestido com bermuda e boné? Por quê?

Objetivos

Aprender sobre os meios não-lingüísticos.
Refletir sobre os movimentos corporais na exposição oral.

Professor: Na etapa denominada *oralização*, ocorre o trabalho com os meios não-lingüísticos de uma comunicação oral (privada ou pública). Destaca-se, assim, o tratamento didático de alguns elementos paralingüísticos, tais como: a mímica, a expressão facial, a gesticulação, a movimentação corporal, os olhares, o posicionamento e até mesmo as vestimentas do expositor.

Nesta seção, você trabalhará os meios não-lingüísticos no tocante aos movimentos corporais.

1ª atividade

Em primeiro lugar, acessem, no Laboratório de Informática, o *site* do *Youtube* (www.youtube.com.br) no Brasil.

Depois, procurem a barra (branca) de buscar no canto superior e central da página do *site* e digitem **apresentações de trabalhos**. Após o *site* abrir a próxima página, busquem aquelas que são similares ou iguais ao seminário escolar em grupo.

Em seguida, anotem os vários tipos de movimentação corporal, gesticulação, expressão facial, olhares, movimentação das cabeças e dos troncos dos alunos-expositores, ou seja, visualizem como eles se comportam.

Ao término da pesquisa em vários vídeos do *site Youtube* brasileiro, procure vídeos de apresentação de trabalho no *sites* do *Youtube* na Espanha (www.youtube.com.es). Ao abrir a página principal (*home page*) do *site* espanhol, digite na barra branca de Buscar *exposición oral*. Visualizem os vídeos sobre o assunto e anotam novamente os vários tipos de comportamento dos expositores em grupo ou individualmente.

Por último, escrevam no quadro-negro (em forma de lista ou lista enumerada) os vários tipos de comportamentos dos expositores.

Objetivos

Refletir sobre a gesticulação na exposição oral.

Refletir acerca dos posicionamentos corporais e contatos visuais (olhares) com o auditório.

Professor: Na etapa denominada *oralização*, ocorrem o trabalho com os meios não-lingüísticos de uma comunicação oral (privada ou pública).

Nas atividades a seguir, você trabalhará os meios não-lingüísticos relativos à gesticulação e movimento corporal.

Caso você deseje, uma das atividades pode ser trabalhada como tarefa.

1ª atividade

Assistam alguns *videoclips* de *hip-hop (rap)* com o professor. Verifique a gesticulação e movimentação corporal dos cantores. Depois discutam a respeito delas com o professor. Para a realização dessa reflexão, considere as seguintes questões:

- São coerentes os usos daquelas gesticulações e movimentações corporais em uma apresentação do seminário em grupo?
- Pode se gesticular e se movimentar de qualquer maneira em um seminário?

2ª atividade

Observem as ilustrações e verifiquem quais erros na gesticulação, na movimentação corporal, no posicionamento e nos olhares (contatos visuais com a platéia).



Imagem 14 – Ilustrações dos meios não-lingüísticos no seminário.

Fonte: Ilustração 01 em propaganda da revista NovaEscola (*A fala que se ensina*. Revista NovaEscola, ano XXIII, nº 215. Setembro de 2008).

Fonte: ilustrações 02, 03 e 04 do site www.google.com.br/imagens/.

Objetivos

Aprender sobre os contatos visuais (olhares) na exposição oral.
Compreender as relações entre olhares com a platéia e com a leitura de textos durante a exposição.

Professor: Nesta seção, trabalharemos os meios paralingüísticos no tocante aos olhares consonantes as relações entre esse elemento não-lingüístico – olhar – e as reações da platéia. Além disso, discutiremos as relações entre contatos visuais (olhares) e leitura de textos completos ou citações.

Leiam o texto abaixo:

Os movimentos dos olhares e a leitura

Na realização oral da exposição, os expositores devem levar em conta os controles de seus olhares no que diz respeito aos contatos visuais com a platéia e também com o apoio escrito, presente no portador.

Em relação à platéia, é necessário que os expositores mantenham, na medida do possível, contatos visuais contínuos com ela, pois isso transmite confiança aos participantes do auditório e, ao mesmo tempo, possibilita ao expositor verificar se a exposição está agradando ou, se está sendo muito monótona. De conseqüência, isso lhes permite variar a entonação, destacar alguma parte do assunto ou reformular algum termo para a platéia.

Conforme os apoios escritos, é necessário atentar que, dependendo do nível de escrita nos portadores, poderão ocorrer dificuldades na manutenção dos contatos visuais com a platéia. Por exemplo, se o apoio escrito for uma citação, um verbete ou um trecho inteiro de um livro, o expositor precisará lê-los por inteiro e, em conseqüência disso, ele terá que centrar seus olhares nos trechos a serem lidos. Além do mais, isso acarretará certa movimentação corporal (a cabeça abaixada para a execução da leitura), que pode atrapalhar as interações entre o expositor e o público.

Em vista disso, seria aconselhável que os expositores evitassem, na medida do possível, o uso de citações e trechos de textos nos portadores, preferindo o uso de tópicos, esquemas, listas, listas numeradas etc.

Objetivo

Planejar a realização da exposição oral.

Professor: Nesta parte, será elaborado um pequeno roteiro sobre as apresentações dos alunos. Neste planejamento, será discutido o tempo da exposição, os grupos e as quantidades de alunos nos grupos. Também será planejado o local, a data, os apoios escritos, os portadores e os recursos audiovisuais.

1ª atividade

Leiam o texto abaixo:

Planejamento da produção oral do seminário em grupo

Nesta etapa anterior à realização oral do seminário em grupo, vocês e os professores podem elaborar um pequeno roteiro que servirá como guia da exposição.

Para tanto, conversem com o professor e enumerem os critérios de planejamento oral da exposição no quadro-negro. Depois, copiem em seus cadernos e reúnam com o grupo para planejar essa importante parte do seminário em grupo.

Objetivo

Avaliar as apresentações dos seminários.

Professor: Nesta etapa final dos seminários, são avaliadas as apresentações dos alunos em grupo.

Antes das apresentações orais, é necessário que os alunos tenham conhecimento de alguns critérios de avaliação. Para isso, sugerimos um quadro composto de alguns critérios de avaliação.

Caso deseje, você poderia mudar, excluir ou incluir outros critérios. Além disso, você pode estabelecer outros critérios indicados pelos alunos.

Leiam o texto abaixo:

A avaliação do seminário em grupo

No quadro a seguir, vocês encontram um quadro-síntese com alguns critérios de avaliação da exposição em grupo.

Esses critérios estão vinculados a todas as etapas trabalhadas nas seções anteriores. Eles servem, ainda, como um possível roteiro de elaboração da produção oral (e escrita) do seminário, constituindo uma pauta de revisão da realização oral do seminário em grupo.

Além disso, vocês poderão sugerir outros critérios de avaliação, caso haja permissão por parte do professor.

Crítérios	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E
Preparação do conteúdo					
Domínio do conteúdo					
Estruturação do seminário					
Planejamento escrito					
Escolha do apoio escrito					
Apoio escrito organizado					
Estruturação do discurso oral					
Plano da exposição explicitado					
Uso dos marcadores de estruturação					
Coordenação da fala entre os expositores					
Entonação na escrita					
Entonação oral					
Elementos não-lingüísticos					
Contatos visuais com a platéia					
Movimentação corporal					
Gesticulações					
Posicionamento dos expositores					
Outros Crítérios					
<i>Crítério não discutido com os alunos</i>					
<i>Crítério não discutido com os alunos</i>					

Quadro 10 – Tabela de critérios de avaliação do seminário.

Critérios	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Grupo J
Preparação do conteúdo					
Domínio do conteúdo					
Estruturação do seminário					
Planejamento escrito					
Escolha do apoio escrito					
Apoio escrito organizado					
Estruturação do discurso oral					
Plano da exposição explicitado					
Uso dos marcadores de estruturação					
Coordenação da fala entre os expositores					
Entonação na escrita					
Entonação oral					
Elementos não-lingüísticos					
Contatos visuais com a platéia					
Movimentação corporal					
Gesticulação					
Posicionamento dos expositores					
Outros Critérios					
<i>Critério não discutido com os alunos</i>					
<i>Critério não discutido com os alunos</i>					

Quadro 10 – Tabela de critérios de avaliação do seminário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo compreender a questão de ensino-aprendizagem de língua materna referente ao gênero seminário escolar, assentado na ótica de sua didatização em LDP e na visão dos docentes de língua materna, no tocante às atividades de ensino-aprendizagem da linguagem oral.

No mais das vezes, o seminário escolar é um desses objetos de linguagem oral que, tradicionalmente, é tomado como *meio* para a execução de outras atividades escolares ou avaliação de conteúdo. Em contraposição a essa perspectiva, buscamos subsídios teóricos que contemplassem seu ensino sistematizado. Na esteira deste escopo, nortearmo-nos pela teoria da equipe de Didática de língua materna da Universidade de Genebra, com a qual os PCNLP *dialogam* em grande medida, em sua proposta de produção escrita e oral.

No Brasil, os livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) concluem por subsidiar o trabalho dos docentes em salas de aula e, de sobremaneira, influenciam o currículo escolar, indicando os objetos de ensino e como trabalhá-los em aulas de língua materna.

Em consonância com Barros-Mendes (2005) e Padilha (2005), concordamos que os LDP acabam por ser um dos principais responsáveis de conduzir o processo das *propostas de didatização* do conteúdo e, por isso, tornam-se relevantes indicando “como fazer” com o conteúdo proposto.

Por conta de sua forte influência no cotidiano das aulas, acreditamos que os LDP e, em especial no foco deste trabalho, suas propostas de didatização do gênero seminário escolar, se revelam *objeto de discursos* para nossa reflexão acerca de outros modos de ensinar, “modos de dizer” e “modos de fazer”. Por esta razão, em um primeiro momento, analisamos as propostas de didatização do seminário escolar dos LDP relativas às perspectivas de tratamento didático da linguagem oral.

Em um segundo momento de reflexão, elaboramos uma proposta de didatização do referido gênero com vista a darmos humilde contribuição no avanço às pesquisas científicas relativa à modelização didática do *seminário escolar em grupo*, em material didático.

Nosso trabalho desdobrou-se em pesquisa de campo e documental. Na primeira, aplicamos questionários semi-estruturados, tendentes a verificar os

recursos didático-pedagógicos presentes nas instituições escolares estaduais do município de Várzea Grande e, ancorados nos dados coletados, a elaborar nossa proposta acerca do seminário escolar em grupo.

Ainda coletamos dados sobre três LDP de 7ª série (8ª ano) que trabalham o seminário oral: “Projeto Araribá: Português”, “Português: linguagens”, e “Português: leitura, produção, gramática”.

Por sua vez, tanto os questionários quanto os três livros configuraram nossa pesquisa, que teve como objetivos:

1. Analisar as propostas de didatização de ensino-aprendizagem do gênero seminário oral escolar em três livros didáticos de Língua Portuguesa adotados, pela rede escolar estadual de Várzea Grande, Mato Grosso.
2. Elaborar uma proposta de didatização do gênero seminário escolar para as etapas finais do Ensino Fundamental.

Para atingirmos tais objetivos, duas perguntas de pesquisa nos guiavam:

1. Qual o tratamento dado ao gênero seminário escolar por três livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizados nas etapas finais do Ensino Fundamental?
2. Que recursos didático-pedagógicos são necessários à realização de um modelo didático do gênero seminário oral para a realidade das escolas estaduais matogrossenses?

Alicerçados nas observações relativas às perspectivas de ensino-aprendizagem da linguagem oral, propostas por Barros-Mendes (2005), examinamos as propostas de didatização do seminário nos LDP em três perspectivas: *imersão*, *transmissão* e *reflexão*.

As análises dos dados das três propostas de trabalho com o seminário escolar demonstraram que o tratamento didático da linguagem oral nos três LDP se alinha à *perspectiva de transmissão*, pois os autores tratam o seminário escolar apresentando lacunas em algum aspecto da dimensão das capacidades orais. Soma-se a isso o modo de abordagem do seminário. Este se caracteriza, em grande medida, em atividades dedutivas, que tendem a transmitir os conceitos prontos aos estudantes e, em conseqüência, não lhes possibilitam momentos de reflexão e de comparação sobre o uso da linguagem oral em situações públicas.

Com base em uma compreensão dialógica acerca do discurso *perspectivas de tratamento didático da linguagem oral*, proposto por Barros-Mendes (2005), e de nossa análise das três didatizações, notamos que poderíamos entendê-la para análise de quaisquer propostas de produção oral pública. Em outras palavras, percebemos sua aplicabilidade em *num âmbito nível mais geral* de análise de proposta de didatização de quaisquer gêneros da comunicação oral pública.

Ancorados em nossas análises, pensamos em contribuir com um *nível mais específico* de *tratamento didático de linguagem oral*. Em vista disso, dialogamos a referida perspectiva com os termos linguagem expositiva e capacidades expositivas e, por conseqüência disso, elaboramos a perspectiva *tratamento didático da linguagem oral expositiva*. Com ela em mente, visamos analisar o gênero expositivo seminário escolar nos três LDP levantados.

De freqüente, os três livros didáticos trabalham a linguagem expositiva no tocante às capacidades de preparação do conteúdo, do planejamento da escrita e de estruturação. Já os LDP1 e LDP2 tomam em conta as capacidades de oralização.

As análises dos três LDP nos auxiliaram nas reflexões a respeito de nossa proposta. No caso, trabalhamos com a maioria das capacidades expositivas levadas em conta na modelização didática do seminário. Ainda, nosso trabalho complementou duas capacidades ausentes nos modelos didáticos dos LDP analisados: as capacidades de explicitação do plano da exposição e de coordenação de fala entre os expositores.

De modo semelhante às três obras didáticas, propomos o cartaz escolar como um portador para o trabalho com a linguagem escrita. Além dele, sugerimos outros dois portadores: transparências e *slides* de *PowerPoint*.

No tocante às análises dos questionários aplicados aos docentes, os dados indicaram médio índice de uso dos aparelhos de projeções (retroprojetores e *datashows*). Ainda, evidenciaram o uso de atividades com a linguagem para desenvolver a compreensão leitora e a produção escrita. Por causa dessas características, contemplamos a elaboração de cartazes e listas numeradas.

Em especial ao uso da linguagem oral, notamos que as atividades de oralidade trabalham, em certa medida, com o seminário escolar. Quanto aos outros usos da oralidade, notamos sua utilização para desenvolver a leitura e a escrita. Em face disso, os docentes tomam a oralidade na perspectiva de tratamento da linguagem como *meio de ensino*.

A visão dos docentes a respeito de que seja ensinar linguagem oral demonstra que os mesmos consideram a linguagem como um objeto de comunicação das atividades a serem realizadas em salas de aula e que lhes permitem realizar situações de ensino diversas (BARROS-MENDES, 2005). Para os professores, a linguagem oral funciona como um objeto de interações entre o professor e seus alunos, para a execução de atividades didáticas diversas. Por conta disto, entendemos que os docentes trabalham a linguagem oral pela vertente da linguagem oral como *meio de ensino*.

Em contraposição a isso, elaboramos uma proposta de didatização do gênero seminário escolar na perspectiva de tratamento didático da linguagem oral como *objeto de ensino autônomo*. Ela foi apresentada na forma de projeto oral permitindo com que aos docentes percebam outros modos de trabalhar, de pensar, de dizer e de fazer o uso da oralidade em salas de aula.

Portanto, esperamos com este trabalho ter contribuído no avanço das discussões sobre a importância da oralidade pública para o ensino-aprendizagem de língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, P. N. ([1927]). *O freudismo*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2005.

BAKHTIN, M. M.; MEDVEDEV, P. N. ([1928]). *The formal method in literary scholarship: a critical introduction to sociological poetics*. Baltimore, MA: the John Hopkins University Press, 1991.

_____. Material and device as components of the poetic construction. In: BAKHTIN, M. M.; MEDVEDEV, P. N. ([1928]). *The formal method in literary scholarship: a critical introduction to sociological poetics*. Baltimore, MA: the John Hopkins University Press, 1991.

_____. The elements of the artistic construction. In: BAKHTIN, M. M.; MEDVEDEV, P. N. ([1928]). *The formal method in literary scholarship: a critical introduction to sociological poetics*. Baltimore, MA: the John Hopkins University Press, 1991.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. ([1929]). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução Michel Lahud & Yara Frateschi. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. ([1929]). A relação entre a infra-estrutura e as superestruturas. In: BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. ([1929]). A interação verbal. In: BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. ([1929]). Tema e significação na língua. In: BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. M. ([1934-35/1975]). *Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)*. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini et al. 5.ed. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. ([1934-35/1975]). O discurso no romance. In: _____. *Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)*. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini et al. 5.ed. São Paulo: UNESP, 2002.

BAKHTIN, M. M. ([1934-35/1975]). O discurso na poesia e o discurso no romance. In: _____. *Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)*. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini et al. 5.ed. São Paulo: UNESP, 2002.

BAKHTIN, M. M. ([1952-53/1979]). *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. ([1952-53/1979]). Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. ([1963/1979]). Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. ([1970/1979]). Os estudos literários hoje: (resposta a uma pergunta da revista *Novi Nir*). In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. ([1970-71/1979]). Apontamentos de 1970-1971. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. ([1974/1979]). Metodologia das ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. ([1959-61/1979]). O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras Ciências Humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, J. P. *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa*. (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Estudo de Línguas), do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada ao Estudo de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC/LAEL, 2001.

BARROS-MENDES, A. N. N. *A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental – 3º e 4ª ciclos: algumas reflexões*. Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/LAEL, 2005.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. H. R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. (orgs.) *Estudos enunciativos no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001.

BRAIT, B. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, M. D. R.; BARONAS, R. *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. 2.ed. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2003.

BRAIT, B. Estilo, dialogismo e autoria: identidade e alteridade. In: FARACO, C.; TEZZA, C.; CASTRO, G. *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____.; ROJO, R. H. R. Gêneros: artimanhas de texto e do discurso. Linguagens, Códigos. São Paulo: Escolas associadas Pueri Domus, 2002.

BRASIL, MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília, DF: SEF/MEC, 1997.

BRASIL, MEC/SEF. *Parâmetros: Introdução*. Brasília, DF: SEF/MEC, 1999.
 _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

BRASIL, MEC/SEF. *Parâmetros em ação*. Brasília, DF: SEF/MEC, 1999.

BRONCKART, J.-P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B.; PASQUIER, A.; DAVAUD, C. *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel e Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

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

BUNZEN, C. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Mestrado em Estudos da Linguagem do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2005.

CARDOSO, C. J. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. (Volume de 7ª série). 4.ed. São Paulo: Atual, 2006.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DE PIETRO, J.-F; SCHNEUWLY, B. ([2003]). *O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática*. In: MOARA. *Revista da pós-graduação em letras: estudos lingüísticos*. Belém, PA: CLA/UFPA, 2006.

DOLZ, J.; HANSELMANN, S.; LEY, V. *La communication affichée au service de l'exposé oral: apprentissage de l'usage de l'écrit comme support à la prise de parole en public*. In: SCHNEUWLY, B.; THÉVENAZ CHRISTEN, T. *Analyses des objets enseignés: le cas du français*. Bruxelles, BE: De Boeck & Larcier s.a, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. ([1996]). *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita — elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (cols.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (cols.). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris, FR: ESF Éditeur, 1998.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. [1998]. *Les capacités orales des apprenants*. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (cols.). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris, FR: ESF Editeur, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J.-P.; ZAHND, G. ([1998]). A exposição oral. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY B.; HALLER S. ([1998]). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (cols.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. L'oral comme texte: construire un objet enseignable. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (cols.). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris, FR: ESF Editeur, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY B.; NOVERRAZ, M. ([2001]). Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (cols.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

HELLOU, G.; DA CRUZ, R. L. *Coleção Mosaico do Conhecimento: Língua Portuguesa*. 2.ed. São Paulo: Editora IBEP, 2006.

LEMES, L. R. *O discurso autoral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio: Análise Linguística*. Cuiabá, MT. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, 2009.

LURIA, A. R. [s/d]. Vigotskii. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2005.

MACHADO, A. R. *A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart*. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MATOS, E. C. De A. *A arte de falar em público: como vencer o medo e encantar as pessoas*. Ed. Unirondon. Cuiabá: MT, 1996.

MENDES DA SILVA, P. E. & MORI-DE-ANGELIS, C. C. Livros didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.) *Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOARA. Revista da pós-graduação em letras: estudos lingüísticos. Belém, PA: CLA/UFGA, 2006.

MODERNA, E. *Projeto Araribá: Português*. (Volume de 7ª série). 1.ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

PADILHA, S. J. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva*. Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/LAEL, 2005.

PADILHA, S. J. Algumas contribuições a respeito do texto poético em sala de aula. In: PETRONI, M. R. *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores/ Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008.

PAES DE BARROS, C. G. “*Compreensão ativa e criadora*”: uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso. Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/LAEL, 2005.

_____. Os gêneros discursivos: contribuições teóricas e aplicadas ao ensino de línguas. In: PETRONI, M. R. (org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos, SP/Cuiabá, MT: Pedro & João Editores/EdUFMT, 2008.

PETRONI, M. R. (org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos, SP/Cuiabá, MT: Pedro & João Editores/EdUFMT, 2008.

Revista Nova Escola, São Paulo. *A fala que se ensina*. Setembro de 2008.

Revista Agrinho, Cuiabá, Coleção Agrinho – 5ª a 8ª séries – Anos Finais, SENAR-AR/MT, 2009.

Revista Turimat, Cuiabá, Mato Grosso, ano 2002.

Revista InfoExame, São Paulo, Ano 21, nº 245, agosto de 2006.

Revista Produtor Rural, Cuiabá, ano 16, nº 189, março de 2009.

ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (orgs). *Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. H. R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. H. R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (orgs.) *Estudos enunciativos no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2001.

_____. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). In: _____. *Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. Prefácio. In: CARDOSO, C. J. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (cols.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SARMENTO, L. L. *Português: leitura, produção, gramática*. (Volume de 7ª série). 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SCHNEUWLY, B; BRONCKART, J.-P (orgs.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

SCHNEUWLY, B. *Le langage écrit chez l'enfant*. La productions des texts informatifs et argumentatifs. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1988.

_____. ([1994]). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (cols.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. ([1995]). De l'utilité de la «transposition didactique». In: BARROS-MENDES, A. N. N. *A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos: algumas reflexões*. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/LAEL, 2005.

SCHNEUWLY, B. ([1997]). Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (cols.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. (2000). *Les outils des l'enseignant*. Un essai didactique. Repères, 22.

_____. ([2003]). *Enseigner la parole publique: une approche socio-historique*. In: <<http://eduscol.education.fr/DO126/didactiqueoral_schneuwly.htm>>. Acesso em 01 mar. 2009.

_____; DOLZ, J. ([1997]). Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto de Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. 2.ed. São Paulo: Humanitas, 2002.

THÉVENAZ, T. C. *Les prémices de la forma scolaire: études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse pour le doctorat de l'Université de Genève. Genève, CH: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2005. Disponível em <<<http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses2005/ThevenazT/these.pdf>>>. Acesso em 30 maio 2008.

VYGOTSKY, L. S. ([1926]). *Psicologia pedagógica*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. ([1926]). Enfoque psicológico da educação pelo trabalho. *Psicologia Pedagógica*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. ([1930]). Implicações educacionais. In: COLE M.; JOHN STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOBERMAN (orgs.). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. ([1930]). O método instrumental em psicologia. In: _____. *Teoria e método em psicologia*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. ([1933]). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2005.

_____. ([1934]). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M.; JOHN STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOBERMAN (orgs.). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. ([1934]). *Pensamento e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. ([1934]). A teoria de Piaget sobre a linguagem e o pensamento das crianças. In: VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. ([1934]). Pensamento e palavra. In: VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLOCHINOV, V. N. ([1930]). A construção do enunciado. In: SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto de Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. 2.ed. São Paulo, SP: Humanitas/FFCLCH/USP, 2002.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. ([1926]). *Discurso na vida e o discurso na arte* (sobre poética sociológica). Trad. para uso didático por C. Tezza e C. A. Faraco. Circulação restrita.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
MeEL – MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Orientadora: Profª Drª Cláudia Graziano Paes de Barros
Orientando: Jefferson Ferreira

Questionário I

Nome da instituição: Arthur Probst

Professor(a) da disciplina: Português

Série/ano/ciclo: 8ª série

Período: Matutino

Ano letivo: 2009

1) Quais são os recursos audiovisuais que a instituição escolar possui?

Televisão, Vídeo, Rádio, DVD, internet, retro projetor,
máquina fotográfica, exoner, xerox (máquina), labora-
tório de informática.

2) Quais deles você utiliza em suas aulas de Língua Portuguesa?

Televisão, xerox, DVD, internet, máquina fotográfica.

3) Quais atividades você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

Produção de texto.
Seminário
leitura.

4) Que tipos de atividades orais você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

Seminários
Opinião dos grupos, leitura, teatro apresentações
no pátio da escola.

5) O que se valoriza em tais atividades com a linguagem oral em relação à utilização dos recursos audiovisuais?

6) Qual o livro didático de Língua Portuguesa adotado para a 7ª e 8ª séries (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental no triênio 2006/2007/2008?

Português Linguagens
William Roberto Cezar - Tenegre Cecília Magalhães.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
MeEL – MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Orientadora: Profª Drª Cláudia Graziano Paes de Barros
Orientando: Jefferson Ferreira

Questionário I

Nome da instituição: Escola Estadual Dom Bosco

Professor(a) da disciplina: Língua Portuguesa

Série/ano/ciclo: 2º fase do 3º ciclo 7ª série

Período: Matutino

Ano letivo: 2009

1) Quais são os recursos audiovisuais que a instituição escolar possui?

retoprojetor, DVD, computador, televisão,

2) Quais deles você utiliza em suas aulas de Língua Portuguesa?

computador / DVD / retoprojetor

3) Quais atividades você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

Gêneros Textuais / currículos / filmes de acordo com o tema estudado.

4) Que tipos de atividades orais você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

Análises de textos (leituras) produção ortografia

5) O que se valoriza em tais atividades com a linguagem oral em relação à utilização dos recursos audiovisuais?

A escrita, leitura, participações e desempenho de cada um.

6) Qual o livro didático de Língua Portuguesa adotado para a 7ª e 8ª séries (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental no triênio 2006/2007/2008?

William Cereja, Textos e Linguagens

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
MeEL – MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Orientadora: Profª Drª Cláudia Graziano Paes de Barros
Orientando: Jefferson Ferreira

Questionário I

Nome da instituição: Escola Estadual Domingos Avris Brondão Lima
Professor(a) da disciplina: Português
Série/ano/ciclo: 5º/6º/1º ciclo 3ª fase e 7º/8º/3º ciclo 2ª fase
Período: verpestino
Ano letivo: 2009

1) Quais são os recursos audiovisuais que a instituição escolar possui?

Possui: televisão, DVD, micro-sistema, retroprojetor e computador.

2) Quais deles você utiliza em suas aulas de Língua Portuguesa?

Todos com exceção do retroprojetor

3) Quais atividades você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

Permite a leitura de textos de filmes de música que melhoram o rendimento nas produções textuais, nas replicações de atividades variadas que reforçam o aprendizado das teorias e estimulam as novas experiências e vivências.

4) Que tipos de atividades orais você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

Apresentação de seminários e dramatizações de textos.

5) O que se valoriza em tais atividades com a linguagem oral em relação à utilização dos recursos audiovisuais?

Valorizo a autoafirmação, a responsabilidade, a contextualização dos idiomas e que sejam coerentes com o que lhe foi solicitado. O aprender a manusear e a compreender melhor a importância dos recursos audiovisuais para todos.

6) Qual o livro didático de Língua Portuguesa adotado para a 7ª e 8ª séries (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental no triênio 2006/2007/2008?

Projeto Araribá - Português.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
MeEL – MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Orientadora: Profª Drª Cláudia Graziano Paes de Barros
Orientando: Jefferson Ferreira

Questionário I

Nome da instituição: Escola Estadual Fernando Leite de Campos
Professor(a) da disciplina: Língua Portuguesa
Série/ano/ciclo: 7º ano 2008 / 2009
Período: Vespertino
Ano letivo: 2008 / 2009

1) Quais são os recursos audiovisuais que a instituição escolar possui?

Episcópio, Televisão, Data-show,
micro system, DVD, retroprojetor

2) Quais deles você utiliza em suas aulas de Língua Portuguesa?

Televisão, som, DVD, Episcópio

3) Quais atividades você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

Textos verbais e não-verbais
(tradução de texto através de ilustração
(imagens))

4) Que tipos de atividades orais você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

1º Texto (leitura de texto visual)
2º produções de texto ilustrado.
3º interpretações oral.

5) O que se valoriza em tais atividades com a linguagem oral em relação à utilização dos recursos audiovisuais?

- Dileção, entonação, ritmo, pronúncia

6) Qual o livro didático de Língua Portuguesa adotado para a 7ª e 8ª séries (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental no triênio 2006/2007/2008?

mosaico do conhecimento / Robson Luiz Trindade
da Luz / Geórgia Hellou

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
MeEL – MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Orientadora: Profª Drª Cláudia Graziano Paes de Barros
Orientando: Jefferson Ferreira

Questionário I

Nome da instituição: Escola Cit. Fernando Coite de Campos

Professor(a) da disciplina: Língua Portuguesa

Série/ano/ciclo: 7ª série

Período: vespertino

Ano letivo: 2008 – 2009

1) Quais são os recursos audiovisuais que a instituição escolar possui?

Televisão; vídeo; DVD; Data show; computadores; aparelhos de som; episcópio;

2) Quais deles você utiliza em suas aulas de Língua Portuguesa?

Computadores, Televisão, DVD

3) Quais atividades você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

filmes – TV – DVD
HD – computador (programa especial)

- 4) Que tipos de atividades orais você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

Depois de assistir filmes, abro uma discussão a respeito do tema do filme; peço que os alunos caracterizem personagens, analisem o espaço e ambiente. Em alguns filmes, peço a comparação da ficção com a realidade.

- 5) O que se valoriza em tais atividades com a linguagem oral em relação à utilização dos recursos audiovisuais?

A mais importante é a posição política e social do aluno; a sua forma de se expressar; o seu interesse pelo tema, bem como a sua capacidade de abstrair conceitos e conhecimentos.

- 6) Qual o livro didático de Língua Portuguesa adotado para a 7ª e 8ª séries (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental no triênio 2006/2007/2008?

Mosaico do conhecimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
MeEL – MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Orientadora: Profª Drª Cláudia Graziano Paes de Barros
Orientando: Jefferson Ferreira

Questionário 1

Nome da instituição: Escola Estadual Heróclito Bonfácio Monteiro

Professor(a) da disciplina: Língua Portuguesa

Série/ano/ciclo: 7º Ano / 8º Ano

Período: Matutino

Ano letivo: 2009

1) Quais são os recursos audiovisuais que a instituição escolar possui?

Vídeo, Retro-projetor, E-proscópio / Laboratório
de informática – ainda não está funcionando
mas já está instalada.

2) Quais deles você utiliza em suas aulas de Língua Portuguesa?

Vídeo, Retro-projetor e e-proscópio

3) Quais atividades você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

Textos, gramática, músicas, textos não ver-
bais

4) Que tipos de atividades orais você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

Textos Orais → falar sobre o que pode ver e compreender do filme apresentado em suas palavras. Exposição oral. Também procurar mostrar as ideias que não estavam explícitas.

5) O que se valoriza em tais atividades com a linguagem oral em relação à utilização dos recursos audiovisuais?

Desenvolvimento do educando em transmitir o que ele percebeu, melhorar a timidez, aprender a falar em público, responder às perguntas e objeções levantada pelo grupo, socializar melhor seu aprendizado.

6) Qual o livro didático de Língua Portuguesa adotado para a 7ª e 8ª séries (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental no triênio 2006/2007/2008?

Projeto Áurea - 5ª, 6ª, 7ª, 8ª séries -

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
MeEL - MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Graziano Paes de Barros
Orientando: Jefferson Ferreira

Questionário I

Nome da instituição: Julio Strubing Müller
Professor(a) da disciplina: Língua Portuguesa
Série/ano/ciclo: 7^a e 8^a Série
Período: Vespertino
Ano letivo: 2009

1) Quais são os recursos audiovisuais que a instituição escolar possui?

Retor-Projetor, televisão, DVD
micro-sistema, computador,
data-show, etc.

2) Quais deles você utiliza em suas aulas de Língua Portuguesa?

Retor-Projetor, televisão, DVD,
micro-sistema, computador.
Obs: Com apresentações de projetor
para a comunidade escolar e data-show

3) Quais atividades você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

Retor-projetor para exposição de conteúdos
computador: correção ortográfica e
leitura, pesquisa.
micro para aulas de caráter literário
e gênero textual. DVD- Relatórios, análise

4) Que tipos de atividades orais você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

Músicas e Contos - desenvolver a oralidade
Filmes - Análise crítica - Relato

5) O que se valoriza em tais atividades com a linguagem oral em relação à utilização dos recursos audiovisuais?

Valorizo a participação oral e a criticidade do aluno, quanto ao conteúdo em questão; além disso, a experiência vivida pelo aluno.

6) Qual o livro didático de Língua Portuguesa adotado para a 7ª e 8ª séries (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental no triênio 2006/2007/2008?

Projeto Araribá

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
MeEL – MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Orientadora: Profª Drª Cláudia Graziano Paes de Barros
Orientando: Jefferson Ferreira

Questionário I

Nome da instituição: E. Estadual Manoel Gomes
Professor(a) da disciplina: Língua portuguesa
Série/ano/ciclo: 5ª 6ª 7ª séries
Período: matutino
Ano letivo: 2009

1) Quais são os recursos audiovisuais que a instituição escolar possui?

Data show
Retroprojeter
Televisão

2) Quais deles você utiliza em suas aulas de Língua Portuguesa?

Data show
Retroprojeter
Televisão

3) Quais atividades você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

Filmes
Atividades gramaticais

4) Que tipos de atividades orais você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

Perguntas relacionadas aos filmes
Debate sobre os temas abordados.

5) O que se valoriza em tais atividades com a linguagem oral em relação à utilização dos recursos audiovisuais?

Valoriza a participação e interesse dos alunos, as relações interpessoais. As aulas se tornam mais atrativas e significativas.

6) Qual o livro didático de Língua Portuguesa adotado para a 7ª e 8ª séries (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental no triênio 2006/2007/2008?

Projeto Araribá

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
MeEL - MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Orientadora: Profª Drª Cláudia Graziano Paes de Barros
Orientando: Jefferson Ferreira

Questionário I

Nome da instituição: Escola Estadual - Nadir de Oliveira

Professor(a) da disciplina: Língua Portuguesa

Série/ano/ciclo: 8ª série de 2009

Período: Noturno

Ano letivo: 2009

1) Quais são os recursos audiovisuais que a instituição escolar possui?

televisão, vídeo, DVD, datashow

2) Quais deles você utiliza em suas aulas de Língua Portuguesa?

TV, DVD, datashow

3) Quais atividades você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

interpretação de filmes, comparações de filme com o dia a dia dos alunos, produções escritas

4) Que tipos de atividades orais você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

Seminários, debates / conversas a respeito do assunto em pauta.

5) O que se valoriza em tais atividades com a linguagem oral em relação à utilização dos recursos audiovisuais?

Principalmente o relacionamento entre os colegas, pois, através da oralidade eles expressam não só as dificuldades, como o que pensam a respeito do assunto.

6) Qual o livro didático de Língua Portuguesa adotado para a 7ª e 8ª séries (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental no triênio 2006/2007/2008?

Português Leitura, Produção e Gramática (Leila Sarmiento)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
MeEL – MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Orientadora: Profª Drª Cláudia Graziano Paes de Barros
Orientando: Jefferson Ferreira

Questionário I

Nome da instituição: Escola Pedro Gardes

Professor(a) da disciplina: L. Portuguesa

Série/ano/ciclo: 3ª fase do 2º ciclo

Período: Matutino / Vespertino

Ano letivo: 2009 - 7ª série - 2008

1) Quais são os recursos audiovisuais que a instituição escolar possui?

DATA-show / TV / Som / vídeo / Computador

2) Quais deles você utiliza em suas aulas de Língua Portuguesa?

Todos

3) Quais atividades você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

Leitura
Trab. de textos visuais

4) Que tipos de atividades orais você realiza com os recursos audiovisuais enumerados na questão anterior?

APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIO
DECLAMAÇÃO DE POEMA

5) O que se valoriza em tais atividades com a linguagem oral em relação à utilização dos recursos audiovisuais?

EXPRESSIONAR ORAL A CAPACIDADE DE ARGUMENTAR e SINTETIZAR O CONTEÚDO APRENDIDO

6) Qual o livro didático de Língua Portuguesa adotado para a 7ª e 8ª séries (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental no triênio 2006/2007/2008?

PORTUGUÊS - PROJETO ARARAIBÁ

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)