



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**  
**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

**PATRÍCIA LINO DE SOUSA**

**A ORALIDADE NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II: GÊNERO**  
**EXPOSIÇÃO ORAL**

**CAJAZEIRAS-PB**  
**2016**

**PATRÍCIA LINO DE SOUSA**

**A ORALIDADE NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II: GÊNERO  
EXPOSIÇÃO ORAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus de Cajazeiras*, como requisito de avaliação para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.

**Orientadora: Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira**

**CAJAZEIRAS-PB  
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096  
Cajazeiras - Paraíba

S725o Sousa, Patrícia Lino de.  
A oralidade nas séries finais do ensino fundamental II: gênero  
exposição oral / Patrícia Lino de Sousa. - Cajazeiras, 2016.  
48p.: il.  
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira.  
Monografia (Licenciatura em letras - língua portuguesa) UFCG/CFP,  
2016.

1. Oralidade. 2. Letramento. 3. Língua materna. 4. Expressão oral. I.  
Pereira, Hérica Paiva. II. Universidade Federal de Campina Grande. III.  
Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

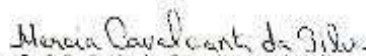
CDU – 808.5

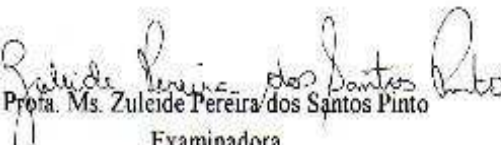
**Título do Trabalho: A oralidade nas séries finais do Ensino Fundamental II: Gênero exposição oral.**

**Aluna: Patrícia Lino de Sousa**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado em 14 / 10 / 2016 como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa, da UFCG – Centro de Formação de Professores – Unidade Acadêmica de Letras, com a Média Final 9,9 pela seguinte Banca Examinadora:

  
Profª. Dra. Hérica Paiva Pereira  
Orientadora

  
Profª. Ms. Mércia Cavalcanti da Silva  
Examinadora

  
Profª. Ms. Zuleide Pereira dos Santos Pinto  
Examinadora

**Cajazeiras – PB**

**Período: 2016.1**

*Dedico este trabalho ao meus pais, Manuel Pereira de Sousa e Maria das Graças Lino de Sousa, pelo apoio e incentivo durante toda esta jornada, aconselhando-me a trilhar sempre por um bom caminho.*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, a Deus, por ter permitido viver esta experiência, tornando-me uma pessoa confiante para trilhar no caminho da educação.

Ao meu esposo, Rafael Maia de Sá, pela compreensão no dia a dia.

A minha querida orientadora, a Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira, pela parceria e dedicação, e principalmente, por depositar confiança na concretização deste trabalho.

As mestras Mércia Cavalcanti da Silva e Zuleide Pereira dos Santos Pinto por terem aceitado participar da banca, a fim de colaborar com seus conhecimentos e possíveis sugestões, que muito irão acrescentar a esta pesquisa.

A UFCG por ter me dado a oportunidade de participar, através da Capes, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na qualidade de Bolsista, no Subprojeto Letras – Língua Portuguesa, que durante o período de minha permanência, atuei nas séries do Ensino Médio, na Escola Estadual de Ensino Médio Cristiano Cartaxo, da cidade de Cajazeiras. Nesse percurso, pude compartilhar ideias e participar de momentos únicos em sala de aula e fora dela.

Aos meus colegas de turma de 2012.1, que durante o curso, temos passado por vários percalços, ficando a certeza de que sempre podemos melhorar como seres humanos.

Por fim, agradeço aos demais professores por terem contribuído para a construção de conhecimento e de minha formação acadêmica.

Uma espécie de canto me ocasiona.  
Respeito as oralidades.  
Eu escrevo o rumor das palavras.

*Manoel de Barros – O livro das ignoranças (1993)*

## RESUMO

O ensino da oralidade, na maioria das vezes, tem se mostrado cada vez mais inoperante na questão de tornar o aluno hábil ao lidar com a fala em contextos diversos. Este trabalho surge com o intuito de delinear alguns princípios teóricos do ensino da oralidade, destacando o gênero exposição oral, como instrumento privilegiado e apropriado para o desenvolvimento da comunicação oral em situações formais públicas. O objetivo desta pesquisa é discutir as ideias referentes aos estudos da oralidade, mostrando a relevância do trabalho com o gênero exposição oral nas aulas de língua materna e seu tratamento no livro didático. Nesta direção, consideramos fundamental o trabalho com as práticas sociais, apresentadas no Letramento, como forma de desenvolver a oralidade em contextos situados e significativos para nossos alunos, além de considerar seus conhecimentos prévios, sua cultura e valores. Para tanto, a pesquisa está fundamentada, principalmente, à luz das orientações dos PCN (1998) e dos seguintes estudiosos: Marcuschi (1995, 2001, 2008, 2010), Antunes (2003, 2005, 2010, 2014), Koch (2003, 2006, 2013), Schneuwly e Dolz (2004) e Kleiman (2005). Enquanto que, a metodologia é uma pesquisa bibliográfica, baseada em livros e textos acadêmicos, sob uma abordagem qualitativa que busca explicar a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula. Para isso, apresentamos uma reflexão de uma atividade do livro didático “Vontade de saber português”, 9º ano, sobre o gênero Seminário, fazendo um contraponto acerca das teorias da oralidade e a prática utilizada no livro.

Palavras chave: Oralidade. Letramento. Gênero Exposição.



## ABSTRACT

In most cases, the orality teaching has proven more inoperable in question to make the learner able in dealing with speech in different contexts. This research aims to outline some theoretical principles of orality teaching, analyzing the oral exposure gender as privileged and appropriate instrument for the development of oral communication in public formal situations. The objective of this study is to discuss ideas relating to orality studies, highlighting the importance of working with the oral exposure gender in mother tongue classes and its treatment in textbooks. Therefore, we considered essential to work with the social practices presented in Literacy as a way to develop orality in situated and meaningful contexts for our students, besides to analyze their prior knowledge, culture and values. The research is mainly based in the PCN (1998) and within the following researchers: Marcuschi (1995, 2001, 2008, 2010), Antunes (2003, 2005, 2010, 2014), Koch (2003, 2006, 2013), Schneuwly e Dolz (2004) and Kleiman (2005). While the methodology is a literature search based on books and academic texts through a qualitative approach that seeks to explain the importance of working with orality in the classroom. For this, we presented a reflection of an activity of 9th grade basic education textbook “Vontade de saber português” about the seminar gender, making a study about the theories of orality and the practice used in that book.

**Key words:** Orality. Literacy. Exposure Gender.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dicotomias perigosas.....	27
Quadro 2 - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.....	28
Quadro 3 - Meios não-linguísticos da comunicação oral.....	34

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do Livro Didático.....	37
Figura 2 - Atividade de Produção oral: Seminário.....	38
Figura 3 - Parte da atividade de Produção oral: Seminário.....	39
Figura 4 - Parte da atividade de Produção oral: Seminário.....	40
Figura 5 – Continuação da atividade de Produção oral: Seminário.....	41

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 ESTUDO DA LINGUAGEM E DO TEXTO.....</b>	<b>15</b>
1.1 O PERCURSO DA LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	15
1.2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL E SEU OBJETO DE ESTUDO: BREVES NOTAS.....	19
1.3 O LETRAMENTO COMO ALIADO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS .....	20
<b>2 GÊNEROS TEXTUAIS: INSTRUMENTOS DE COMUNICAÇÃO .....</b>	<b>23</b>
2.1 GÊNEROS TEXTUAIS E A RELAÇÃO FALA X ESCRITA .....	24
2.1.1 OS GÊNEROS ORAIS NO CONTEXTO ESCOLAR .....	29
2.1.2 GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL COMO OBJETO DE ENSINO .....	32
<b>3 GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL NO LIVRO DIDÁTICO .....</b>	<b>35</b>
3.1 SEMINÁRIO: UMA REFLEXÃO DO GÊNERO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO .....	36
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>43</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>45</b>

## INTRODUÇÃO

Dentre as dificuldades enfrentadas em sala, a capacidade de expor e argumentar sobre um determinado tema, ainda é vista como uma preocupação nas aulas de português. Muitos alunos concluem o Ensino Fundamental, carentes de um trabalho que atenda as exigências de uma exposição oral de forma significativa. Tendo em vista isso, percebemos que o ensino da oralidade tem se reduzido de tal forma, que acaba limitando a aprendizagem dos alunos quanto à importância e a dimensão da linguagem oral no contexto escolar.

De início, todo estudante que vai à escola sabe o português, portanto, já possui um determinado nível de competência para se comunicar e estabelecer vínculos de interação em sociedade. No entanto, a sua aprendizagem da língua não é suficiente para interagir em algumas situações sociais que exigem um grau de linguagem adequado, como por exemplo: numa entrevista, não sabe redigir uma carta de apresentação ou se expor durante alguma atividade, etc. Sendo assim, dar subsídios ao estudante para que ele possa se comportar, linguisticamente, em várias situações de interação social, é o objetivo principal das aulas de Língua Portuguesa.

Para compreendermos a relevância do ensino da oralidade na escola, e conscientizarmos dos diferentes contextos sociais das interações, seja de instâncias públicas ou privadas, recorreremos aos estudos de Geraldi (1996) ao refletir que, se é na escola o primeiro lugar público em que o aluno se expõe, ou seria o ambiente que o aluno deveria se expor, ela deve favorecer meios para que seja trabalhado o dialeto culto. Para o autor, a opção mais coerente é assumir o estudo da linguagem e sua transformação no tempo, valorizando os mais variados dialetos da modalidade oral da língua.

Nessa perspectiva, os PCNs (1998) consideram que o domínio da linguagem e o domínio da língua são possibilidades que nos condicionam como sujeitos a participar da vida em sociedade. Graças, ao desenvolvimento da Linguística, que tem mostrado a importância do trabalho com os gêneros textuais como objeto de ensino e os textos como unidade de ensino, a visão do professor tem se modificado, mesmo se ainda insuficiente. Isso porque muitos ainda preferem trabalhar de forma descontextualizada e insignificativa, não aproveitando as contribuições que os gêneros textuais podem oferecer na construção de textos que contemplam as mais diversas atividades que nosso aluno realiza no seu cotidiano.

Por essa razão, é fundamental que o trabalho com a oralidade seja desenvolvido desde as séries iniciais, mais precisamente, nas séries finais do Ensino Fundamental, fase esta, em que o aprendizado deve ser mais consistente. Pois, desse modo, o ensino deve levar em

conta às diversas situações comunicativas intermediadas, pelos gêneros discursivos, visando a aprendizagem da competência comunicativa em diferentes contextos sociais.

Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais ter se tornado elemento norteador do trabalho docente, concordamos com a observação de Antunes (2003) quando diz que, em relação ao tratamento dado em sala de aula, as práticas de oralidade se limitam apenas a uma leitura em voz alta e de forma assistemática, em que o “oral” é confundido com a língua escrita. Nos termos da autora, é importante ter consciência que o processo do ensino é uma tarefa complexa e que esse requer uma postura planejada e fundamentada em ações por parte dos professores.

Diante dessa problemática, questionamos se é possível desenvolver nos alunos, a habilidade de se expressarem oralmente diante das mais variadas situações comunicativas em situações públicas e formais. Sabemos que hoje, existem várias pistas e orientações para resolver essa questão ou pelo menos minimizar, ainda assim, falta um maior empenho, por parte dos professores, em oferecer práticas pedagógicas que supra esta necessidade. Nesta perspectiva, partimos da hipótese de que, é possível ensinar aos alunos a expressarem-se oralmente em situações públicas de diferentes contextos sociais, valendo-se do princípio de que, comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado de forma sistemática.

Schneuwly e Dolz (2004) destacam o interesse pelo estudo do gênero oral, de modo que ele seja trabalhado de forma significativa para o aluno. Nesta ótica, é possível observar que, se os alunos já dominam os gêneros informais da vida cotidiana, o professor deve organizar um trabalho específico com os gêneros que pertençam a instâncias públicas e formais, como por exemplo: o debate, a entrevista, a exposição oral, entre outros. Desta forma, o importante é manter o interesse por um trabalho que privilegie o desenvolvimento da linguagem oral, permitindo ao aluno expor-se diante da sociedade de maneiras diferentes, e não apenas tomar a velha prática da leitura em voz alta como objetivo de ensino da oralidade. Por isso, é fundamental que os alunos sejam envolvidos em práticas que eles próprios sejam donos da sua voz e, portanto, que assumam o papel de expositor (locutor) e não apenas um mero ouvinte (interlocutor). O ensino, ao partir desse ponto de vista, levará o aluno a galgar por entre as diversas instâncias confiante de seu domínio linguístico.

Portanto, este trabalho se justifica, perante as pesquisas acadêmicas, por querer defender a importância do desenvolvimento da oralidade em sala de aula, ainda tão pouco desenvolvida, como também, espera contribuir para a reflexão do lugar das práticas de oralidade nas aulas de língua materna, mediadas pelos gêneros orais, em particular, o gênero

exposição oral, mais conhecido como seminário, atentando-se para os usos sociais e cognitivos da linguagem tratadas no livro didático.

Diante das reflexões, o objetivo desta pesquisa é discutir as ideias referentes aos estudos da oralidade, mostrando a relevância do trabalho com o gênero exposição oral, nas aulas de língua materna e seu tratamento no livro didático. Para isso, tivemos que entender como se dá o processo de desenvolvimento da linguagem, através da interação social, por meio dos letramentos, como também, a importância do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula.

O aparato teórico para a discussão deste trabalho reúne diferentes autores, para tanto, a pesquisa está fundamentada, principalmente, à luz das orientações dos PCN (1998) e dos seguintes estudiosos: Marcuschi (1995, 2001, 2008, 2010), Antunes (2003, 2005, 2010, 2014), Koch (2003, 2006, 2013), Schneuwly e Dolz (2004) e Kleiman (2005).

Nesse sentido, foram realizadas pesquisas bibliográficas, baseada em livros e textos acadêmicos, sob uma abordagem qualitativa que busca explicar a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula. Para isso, apresentamos uma reflexão de uma atividade do livro didático “Vontade de saber português”, 9º ano, de 2012, das autoras Rosemeire Aparecida Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto, sobre o gênero seminário, fazendo um contraponto acerca das teorias da oralidade e a prática utilizada no livro.

Este trabalho está organizado em três capítulos, nos quais realizamos um percurso do estudo da linguagem no ensino de Língua Portuguesa, bem como, traçamos breves notas acerca da linguística textual e seu objeto de estudo, além de mostrar a relevância do letramento no uso das práticas sociais do aluno em sala de aula. Na sequência, reforçamos os aspectos relevantes da fala e da escrita, destacando, em especial, uma conscientização para o trabalho com os gêneros orais, ainda pouco desenvolvidos em sala de aula. Neste contexto, escolhemos o gênero exposição oral como um dos modelos a ser concebido no ensino das atividades orais. Para isso, fizemos uma reflexão, observando a proposta de atividade apresentada pelo livro didático citado.

## 1 ESTUDO DA LINGUAGEM E DO TEXTO

Neste capítulo, apresentamos o percurso do estudo da linguagem, no ensino da Língua Portuguesa, enfatizando as transformações ocorridas no ensino da gramática para o texto, como processo imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, semântico e reflexivo de nossos alunos, ao trabalharem o texto nas diferentes situações comunicativas. Para isso, destacamos a contribuição da Linguística Textual, como também, os estudos sobre as práticas de letramento na formação de sujeitos ativos e participativos na sociedade.

### 1.1 O PERCURSO DA LINGUAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Depois de muitas críticas direcionadas à gramática tradicional e ao ensino da língua portuguesa, os linguistas brasileiros e estudiosos da área passaram a se debruçar sobre essas questões, produzindo trabalhos que se tornaram essenciais para a renovação dos procedimentos realizados em sala de aula.

O trabalho de Cavalcante (2009) mostra que o ensino da Língua Portuguesa tem sido o centro de discussão a partir da década de 70, até a mudança de paradigma dos anos 90, com o objetivo de melhorar a qualidade desse ensino. No final dos anos 70, a crítica consistia na língua que estava centrada na gramática e, portanto, apresentada de forma descontextualizada. A nova proposta visava uma concepção de língua, voltada para o texto, todavia, não era utilizada na prática em sala de aula.

Somente a partir de meados dos anos 80 é que o texto passa a ser objeto de ensino nas aulas de língua materna, e finalmente, na década de 90, se consolida a aprovação da Lei das Diretrizes Brasileiras (LDB) e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inovando o modelo de ensino de Língua Portuguesa.

A partir disso, o ensino tem passado por várias reformulações e gerado mudanças no modo de pensar e ensinar. Neste contexto, os PCN (1998, p.18) afirmam que “as propostas do ensino de língua portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem.

Dessa forma, é fundamental que o professor de Língua Portuguesa reflita sobre a sua atuação em sala de aula. Para isso, comungamos com o posicionamento de Oliveira (2010) ao reforçar que, todo professor precisa de um mínimo de teoria para sustentar suas ações, para tomar decisões pedagógicas conscientes, e principalmente, para não ser um mero usuário de livros didáticos e de gramáticas normativas.



Dentre várias perspectivas, a respeito do fenômeno da linguagem, vale destacar o posicionamento de Koch (2006) que mostra três concepções da linguagem humana durante seu percurso. Na primeira, a linguagem foi concebida como representação do mundo e do pensamento; na segunda concepção como instrumento de comunicação; na terceira e última concepção, a linguagem foi compreendida como atividade, forma de ação e lugar de interação. Sendo assim, o homem representa para si o mundo através da linguagem, visto que, a função da língua é representar seu pensamento e seu conhecimento de mundo.

Nesse sentido, fica entendido que, tomada a linguagem como uma atividade em que agimos em um determinado espaço, ela é vista como uma relação entre língua e usuários que “se realiza *na e pela* linguagem” (p.9). Desta forma, o homem é visto como conhecedor de sua própria linguagem, e que, a partir dela, tenta explicar sua existência e sua relação com os demais seres. Diante dessa abordagem, afirma Orlandi (2009, p.7):

O homem procura dominar o mundo em que vive. Uma forma de ele ter esse domínio é o conhecimento. Esse é *um* dos motivos pelos quais ele procura explicar tudo o que existe. A linguagem é uma dessas coisas. Ao procurar explicar a linguagem, o homem está procurando explicar algo que lhe é próprio e que é parte necessária de seu mundo e da sua convivência com os outros seres humanos [...]. De posse desse saber sobre a linguagem, o homem tenta domesticar seus poderes e trazê-los para si.

Nesse contexto, entendemos que, estudar a linguagem, é antes de tudo refletir sobre o seu funcionamento, que envolve mecanismos linguísticos e a nossa participação na vida social, portanto é, sobretudo, dar forma e sentido a nossa função como sujeito competente na língua que falamos.

É importante chamar a atenção para o que observa Geraldi (1996) ao refletir que, “a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui” (p.18). Isto significa que, o sujeito visto sob essa perspectiva, é livre para usar sua língua segundo os seus interesses, a fim de atingir seus objetivos diante de qualquer situação comunicativa. Ou seja, o sujeito se completa e se constrói na sua fala e na linguagem a partir da interação com os outros.

Antunes (2010) afirma que, quando falamos, sempre temos alguma intenção, um objetivo a cumprir que nos convence de que “todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo” (p.30). Nesta perspectiva, compreendemos que todo processo que envolve a

comunicação é constituído de uma finalidade por estar ligado às atividades linguísticas, sociais e cognitivas. Nestes termos, a autora reforça o que seja a interação:

O conceito de “interação”, como está sinalizado pela própria composição da palavra, aplica-se a toda “ação” “entre” dois ou mais sujeitos. Representa uma ação conjunta; uma atividade realizada por mais de um agente. No caso específico da linguagem verbal – que é o que nos interessa aqui – a interação, além de ser uma *ação conjunta*, é uma *ação recíproca*, no sentido de que os participantes exercem, entre si, mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem (ANTUNES, 2014, p.18).

Dando continuidade a essa reflexão, convém pontuar, ainda que, compreendida a linguagem como ação coletiva, estamos participando de um processo dialógico, que nos permite regular uma série de atividades perante a posição que desejamos exercer na vida em sociedade.

É, portanto, necessário, um trabalho pedagógico voltado para as atividades que tenham uma finalidade comunicativa, inseridas em um determinado contexto e fixadas a algum gênero, seja oral ou escrito. Consideramos, então, a linguagem não apenas como uma comunicação entre interlocutores, mas como fenômeno social favorecendo a aprendizagem dos alunos, levando-os a pensar de maneira livre e autônoma como cidadão para que tenham o domínio da linguagem oral em qualquer situação comunicativa.

Koch (2006) explica que, no processo de interação ocorrido através da linguagem, é importante que sempre tenhamos objetivos a atingir, pois, pela linguagem atuamos no mundo, estabelecemos relações por meio de comportamentos, atuando sobre o outro de determinada maneira, seja de forma verbal ou não-verbal.

Nessa perspectiva, podemos ainda acrescentar que, para os PCN (1998), a linguagem é entendida como uma atividade discursiva e cognitiva, que tem uma finalidade específica concebida nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade. Em função disso, a organização dos conteúdos nos parâmetros é realizada por dois eixos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem.

No eixo do uso, estão organizadas as práticas de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos. Em vista disso, “os conteúdos das práticas que constituem esse eixo, dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução” (p.35). Estes são: a historicidade da linguagem e da língua; aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos; as

implicações do contexto de produção na organização dos discursos que dependerá da escolha dos gêneros e suportes e as implicações do contexto de produção no processo de significação.

Por outro lado, no eixo da reflexão, está organizado a prática de análise linguística, que se refere à “análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção” (p.36) que abrangem aspectos linguísticos, ligados à variação linguística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação; ao léxico e às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos.

Assim, de acordo com PCN (1998), um dos principais valores, fundamentais às práticas de linguagem, é o reconhecimento da necessidade de dominar os saberes envolvidos nas práticas sociais, ou seja, o domínio dos usos sociais da linguagem oral e escrita como preparação para possibilitar a participação política e cidadã do sujeito.

Vale a pena ressaltar o estudo de Milanez (1993) ao lançar um olhar sobre às questões da língua falada e a necessidade da elaboração de uma pedagogia do oral, além de tratar sobre problemas que envolvem o trabalho com a língua materna como forma de aprimorar a competência comunicativa dos alunos, tornando-os capazes de interagir no meio social. Para a autora, o que não deve acontecer na escola é ela querer “usurpar o lugar da linguagem oral nas atividades pedagógicas, cabendo ao professor o papel de saber dosar convenientemente as duas atividades” (p.16). Logo, torna-se vital compreender que, além da escola ter a função de ensinar a leitura e a escrita, ela deve levar em consideração o papel que a linguagem oral desempenha na sociedade.

Na concepção de Bronckart (2012), a linguagem é apresentada como uma produção interativa, associada às atividades sociais e vista como uma ferramenta usada pelos integrantes para uma determinada intenção a ser desenvolvida. Seguindo a abordagem do termo saussureano, o teórico apresenta os signos como um meio de correspondência entre os sons e as coisas do mundo. Cada signo irá veicular um determinado significado a partir das representações coletivas do meio em que está situado.

Mediante tais considerações, o autor mostra que o signo reflete sobre as características próprias de cada indivíduo, que através do modo de agir no meio comunicativo, “o homem transforma o meio nesses mundos representados, que constituem, a partir daí, o contexto específico de suas atividades” (p.34).

Convém pontuar, ainda que, é através de textos e de signos que o mundo é construído e representado no contexto das atividades humanas. Isso significa que, o ser humano que participa de atividades sociais, mediadas pela linguagem oral ou escrita, é visto como um agente dotado de capacidades que fazem acontecer sua relação com o mundo.

## 1.2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL E SEU OBJETO DE ESTUDO: BREVES NOTAS

No trabalho de Fávero e Koch (2005) é possível encontrar uma visão panorâmica desta moderna ciência da linguagem denominada linguística textual, desenvolvida na década de 60 na Europa, e, em especial, na Alemanha. Este ramo da linguística assume o texto como objeto particular de investigação.

No início, a Linguística Textual se ocupava dos textos escritos e com o processo de produção, no entanto, com o tempo, os pesquisadores entenderam a importância de trabalhar a compreensão do texto. Isso ocorreu nos anos 90, em que os textos orais também passaram a ser objeto de estudo. Neste sentido, o funcionamento da língua não se dá em frases soltas ou em unidades isoladas; essas só tem sentido dentro do texto (oral ou escrito).

Assim, nos termos propostos por Marcuschi (2008), a Linguística Textual pode ser definida como “o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso (p.73).

A perspectiva de que o ensino de língua deve partir do estudo de textos, já é um consenso entre os estudiosos da Linguística, no entanto, a questão é saber como se dá esse trabalho na prática. Neste sentido, o texto é defendido como objeto de estudo nas aulas de língua materna, considerando que, através dele é que se pode mostrar a importância e o valor dos usos da linguagem (PCN, 1998). Pensando nisso, o professor de ensino de língua portuguesa deve ter o compromisso com o aluno, de oferecer todas as condições necessárias para que o aluno desenvolva a sua competência quanto aos usos da linguagem.

Ainda no entendimento de Fávero e Koch (2005), o texto é realizado com base em duas interpretações: na primeira, em sentido mais amplo, ele designa toda e qualquer manifestação do ser humano. Essa concepção pode ser confirmada a partir do princípio de que, nada do que fazemos por meio da língua está distanciado de algum gênero, seja oral ou escrito. Na segunda interpretação, assumem a ideia de que, independentemente de sua extensão, um texto, basta estar formado por uma unidade de sentido, realizada através das atividades de escrita ou de fala.

Em outros estudos, o texto é visto como uma atividade interacional entre sujeitos, processo no qual reside a atividade humana que depende das condições sociais e psicológicas, como também, de fatores que interferem diretamente na realização do ato verbal. Estes são o sistema linguístico de uma língua e o seu grau de domínio; a escolha dos meios linguísticos de acordo com a comunicação; características afetuosas e de expressão; as diferenças existentes

entre falante e ouvinte de acordo com as suas necessidades; contexto verbal; e por fim, a situação de comunicação (LEONT'EV, 1971 apud KOCH, 2013).

Quanto a essas questões, é imprescindível introduzir o aluno no território dos processos da comunicação oral. Pois, o que se prega entre os estudiosos, é que devemos valorizar a língua, passando de um ensino de regras para um ensino que se reflita sobre o seu uso.

Podemos, então, afirmar que, a principal contribuição da Linguística Textual para o professor de Língua Portuguesa, conforme dita Koch (2003) é dotá-lo de uma ferramenta considerada adequada para a competência textual dos alunos, conduzindo-lhes para a interação em sociedade através dos variados gêneros em determinadas situações de uso. Assim, essa ciência significa um fortalecimento para o estudo da gramática, mais precisamente, realça o estudo do texto a partir do conjunto de seleção e de combinação dos elementos.

De acordo ainda com as pesquisas de Koch (2013), o texto se apresenta como o resultado da “realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos” (p.7). Partindo desta reflexão, é preciso que o aluno atribua sentido ao que lê e produz, para que participe de forma construtiva nos mais variados contextos em que circulam os textos.

### 1.3 O LETRAMENTO COMO ALIADO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS

A partir do trabalho de Kleiman (2005), é possível encontrar um panorama que detalha em que condições surgiu, pela primeira vez, o termo letramento e a concepção sobre esse campo de estudo. Para a autora, Paulo Freire foi o primeiro autor a utilizar o termo alfabetização com um sentido semelhante ao de letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita, que antes era pouco utilizada. Foi então que surgiram mudanças, em relação aos usos da escrita, que afetou o ambiente escolar, causando questionamentos sobre o que viria a ser uma pessoa alfabetizada e o que era necessário para fazer uso da língua escrita.

Ainda, conforme Kleiman, vários pesquisadores brasileiros que se dedicavam às práticas de uso da língua escrita, em diversas esferas das atividades em sociedade, ansiavam

por um conceito que se referisse a esses aspectos sem confundir com a alfabetização. Assim, em meados da década de 80, surge na literatura especializada o termo letramento para tratar de:

*um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém. [...] O novo assunto ou “objeto” de pesquisa – as práticas sociais de uso da escrita (o letramento) – refletia as transformações nas práticas letradas tanto dentro como fora da escola, lembrando que aí estão incluídas as tecnologias da escrita (KLEIMAN, 2005, p.21-22).*

Nesse contexto, Marcuschi e Dionísio (2007) explicam que, nessa mesma década, a expressão letramento é introduzida no ensino de língua portuguesa e tem se tornado bastante comum, mas nem sempre de forma clara. Logo, para esses autores, o letramento seria um processo que “designa as habilidades de ler e escrever diretamente envolvidas no uso da escrita como tal. É a prática da escrita desde um mínimo a um máximo. Diz respeito a fenômenos relativos à escrita como prática social” (p.33).

Considerando essa noção de letramento como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividade, e não somente nas atividades envolvidas no espaço escolar, nos deteremos agora em pontuar o que não seria o letramento e suas implicações para o trabalho escolar.

Com base nos estudos de Kleiman (2005), o letramento não é um método, porque por método, se entende que este seria a única forma do aluno aprender a escrever. Nesta perspectiva, a autora destaca que “qualquer que seja o método de ensino da língua escrita, ele é eficiente na medida em que se constitui na ferramenta adequada que permite ao aprendiz adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica” (p.8-10). Explica ainda que, letramento não é alfabetização, no entanto, existe uma associação entre ambos e que, também não é uma habilidade, pois, envolve “múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura” (p.18).

Dando continuidade ao pensamento dessa estudiosa, as atividades que envolvem o uso da escrita, ou seja, um evento de letramento, não é diferente de outras atividades que realizamos na vida em sociedade. Ela envolve vários participantes, com diferentes saberes e que são movidos pelos seus objetivos e metas em comum. No entanto, a prática de uso da escrita na escola, em sua grande maioria, ainda implica na capacidade individual de realizar

tarefas, seja: soletrar, ler em voz alta, escrever um ditado, responder indagações de forma oral ou escrita.

Tendo em vista essa posição, acreditamos que, o que está em jogo é o conhecimento linguístico envolvido nas práticas de uso da escrita, pois, cabe ao professor, desenvolver atividades com o intuito de fazer que os alunos adquiram o domínio da escrita a partir da compreensão de textos em contextos diferentes.

Ao chegar à escola, é esperado que o aluno já domine a fala, pelos menos na conjuntura informal da língua, já que traz uma experiência de convivência no espaço familiar, ou entre amigos. Sabendo disso, o aluno será auxiliado à obter pouco a pouco um “domínio mais profundo, mais amplo e mais consciente de recursos da língua em todos os planos (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático); dos níveis (lexical, frasal e textual) e das modalidades (oral e escrito) da língua” (TRAVAGLIA, 2015, p.160).

Ainda nessa linha de pensamento, Travaglia esclarece que outro modo de subsidiar o aluno, é o professor, nas suas aulas, “conscientizar-se da existência das variedades linguísticas e de suas características básicas em termos explícitos, mas essencialmente em termos da prática de uso situados dessas variedades” (p.160). Consideramos, então, que, as práticas situadas caracterizam as práticas de letramento fora da escola, isto é, elas variam de acordo com a situação em que se realizam as atividades de uso da escrita. Enquanto que, as práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competência no aluno.

Ampliando essa discussão, Marcuschi (2010) trata da relação entre oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais, considerando que, as línguas se fundam em usos, pois, o fator determinante da variação linguística em todas as situações são os usos que fazemos da língua. Como se pode perceber, um indivíduo não necessariamente precisa ser alfabetizado para adquirir o domínio da escrita e atuar de forma participativa na sociedade.

Assim, o indivíduo é considerado letrado quando ele participa de forma significativa de eventos de letramento, como por exemplo, ao identificar o valor de um dinheiro, reconhecer o ônibus que deseja tomar, fazer cálculos, distinguir mercadorias pelas marcas, entre outros. Portanto, como se vê, um indivíduo mesmo não fazendo uso formal da escrita, ele participa de forma ativa em sociedade, ou seja, ele possui um certo grau de letramento. A fim de mais esclarecimentos, é importante considerar o pensamento de Soares:

[...] a pessoa que aprende a ler e a escrever – se torna alfabetizada – e que passa a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – que se torna **letrada** – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é **analfabeta** – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é **alfabetizada**, mas **não é letrada**, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e escrita (SOARES, 2001, p.36 apud CAVALCANTE, p.231).

Para Kleiman (2005), a escrita é vista como uma prática de letramento. Um exemplo dessa relação é o discurso jornalístico, que assim como o discurso científico, envolve o texto escrito, são os que aparecem no jornal; e que também envolve o texto oral, é o que se faz na redação do jornal: considerações e correções do editor, sobre o texto que apresentou o repórter, etc. Nos termos da autora, é um discurso letrado com práticas que tanto se refere à língua escrita quanto a língua falada.

Os parâmetros apontam sobre os estudos do letramento e mostra a noção do termo defendido como:

[...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (PCNs, 1998, p.19).

Desta modo, podemos afirmar que, o letramento surgiu para tratar das atividades que envolvem o uso da leitura e da escrita, fazendo com que o indivíduo as utilize de acordo com suas necessidades, identificando-se como sujeito letrado e participativo na sociedade.

## **2 GÊNEROS TEXTUAIS: INSTRUMENTOS DE COMUNICAÇÃO**

Contemplamos aqui, o ensino da Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais e sua relação com as duas formas de manifestação da língua, a fala e a escrita, bem como, a importância do ensino da oralidade como prática social e comunicativa. Para tanto, destacamos o trabalho com gêneros orais, no contexto escolar, mostrando sua importância como objetos de comunicação e aprendizagem, além de termos ao estudo do gênero exposição oral como um dos exemplos a ser concebido no ensino das atividades orais.



## 2.1 GÊNEROS TEXTUAIS E A RELAÇÃO FALA X ESCRITA

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais das séries finais do Ensino Fundamental (1998), a noção de gênero como objeto, a ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa, passou a ser uma questão bastante discutida.

Diante disso, o funcionamento da língua passou a ser visto por meio das práticas sociais, através de textos, e ligados sempre à presença de algum gênero textual. Isto é, o texto tomou o lugar do estudo das frases e das palavras isoladas.

Fundamentados pela teoria bakhtiniana que consideram os gêneros como formas relativamente estáveis de enunciados, os PCN (1998) apresentam como características dos gêneros três elementos: “conteúdo temático - o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional - estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo - configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor” (p.21). Em vista disso, podemos dizer que, devido a flexibilidade dos gêneros, a mudança é inevitável quando se lida com modelos que constantemente circulam na sociedade, pois, sua estabilidade vai depender da sua transformação ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, devemos conscientizarmos de que trabalhar o gênero não é tão simples como parece, por isso, é necessário que o professor tenha clareza quanto ao seu procedimento em sala de aula, pois, mais do que levar o aluno a compreender os aspectos formais que organizam os diferentes gêneros, é importante também que eles compreendam a função que cada um exerce na sociedade.

Para Marcuschi (2008), há um mal entendido, muitas vezes, em distinguir os tipos textuais dos gêneros textuais. Para esse autor, é impossível nos comunicarmos verbalmente se não for por meio de algum gênero, como também não é concebível estabelecermos alguma comunicação a não ser por meio de algum texto.

Nessa perspectiva, a expressão tipo textual é usada para caracterizar a natureza linguística de sua composição em aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e o estilo de cada texto: narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo, injuntivo. Enquanto que, os gêneros são caracterizados pela sua função, objetivo enunciativo e estilo que se apresentam em situações diversas. Dito de outro modo, os gêneros são considerados como:

Fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] não são

instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos (MARCUSCHI, 2010, p.19).

Dessa forma, os gêneros devem ser trabalhados em sala de aula, com o objetivo de despertar a reflexão quanto ao uso das atividades no cotidiano, formando os alunos para agirem no mundo como sujeitos diante das diferentes práticas sociais.

É importante destacar que, os alunos nas séries finais da Educação Básica já conhecem muitos gêneros utilizados em suas práticas do dia a dia, mesmo não sabendo conceituá-los. Exemplos desses gêneros são: a conversa espontânea, piada, bilhetes, horóscopo, entre outros. Por isso, é importante introduzir o estudo dos gêneros mais formais em sala de aula, sobretudo aqueles que envolvem uma determinada exposição em público.

Diante esse comentário, podemos afirmar que um dos grandes objetivos do ensino fundamental, segundo Schneuwly e Dolz (2004), é o desenvolvimento da comunicação oral, pois, toda ação de linguagem, implica diversas capacidades do sujeito como meio para adaptar-se às características do contexto e das capacidades discursivas.

Para isso, torna-se necessário preparar os alunos para o domínio da linguagem, desenvolvendo uma relação consciente de forma a auxiliá-los no processo de compreensão de cada gênero, para que possam construir uma representação de atividades de escrita e de fala em situações complexas. Assim, conforme observam os autores, os gêneros constituem um ingrediente de base para o trabalho escolar, pois, sem eles, não existiriam atividades de comunicação.

Acreditamos, que seja possível, através de um método adequado para o trabalho com a linguagem oral, conscientizar os alunos quanto a existência de regras a serem obedecidas, tanto na fala como na escrita. Tendo em vista essa concepção de linguagem, entendemos que, se dominamos um ou mais gêneros, seja da vida cotidiana, seja do contexto escolar, definitivamente, falamos e compreendemos a língua, atribuindo a ela um sentido, e conseqüentemente, um modo de inserção na sociedade.

Para a escolha de um determinado gênero, vai depender da situação de comunicação na qual o sujeito está agindo discursivamente. Assim, definido como suporte de uma atividade de linguagem, sob a ótica do uso e da aprendizagem, o gênero é considerado por Dolz e Schneuwly (2004) como “megainstrumento” que vai se tornar um aspecto relevante para as atividades que se propõem a trabalhar com a linguagem.

Dando continuidade a esse raciocínio, os autores lembram que a escola é um verdadeiro lugar de comunicação, em que as situações que nela acontecem, são forma de produção e recepção de textos. Dentre elas, podemos citar as práticas em sala de aula, utilizadas pelos alunos em diversos momentos em que a escrita é necessária, ou mesmo a fala, como meio de interação. Isso podemos perceber nitidamente no ambiente escolar, em que os alunos estão sempre cercados por gêneros textuais, como por exemplo: avisos expostos num mural, propagandas, jornais, etc.

Nessa visão, Antunes (2003), ao refletir sobre as atividades acerca da oralidade, utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, destaca alguns pontos a serem melhorados. Dentre eles, estão: a falta de atenção à fala como objeto de exploração; visão distorcida quanto ao lugar da fala; a insistência no uso de atividades com os gêneros da oralidade informal, como por exemplo, a conversa, troca de ideias, a explicação para o vizinho; e numa última constatação, a autora aponta a carência de explicação que exige no ato da conversação. No entendimento dessa autora, o trabalho acontece sem passar por uma análise consistente de como é realizada a conversação entre interlocutores. E mais, perde a oportunidade de abordar os gêneros orais formais, já que eles pedem uma atenção mais cuidadosa, em relação à escolhas lexicais e padrões, que são exigidos pelas situações da fala em público.

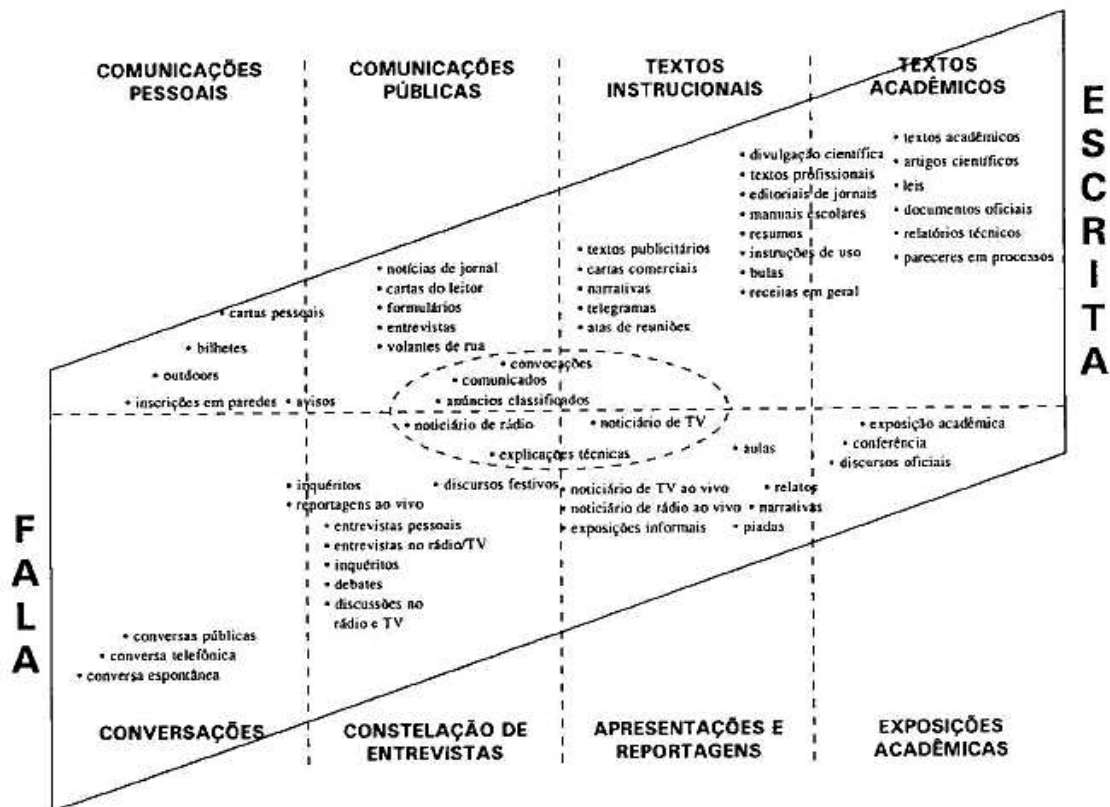
Portanto, chamamos a atenção para o uso da linguagem oral, em situações de modo que permitam a esses alunos refletirem acerca dos aspectos formais, estruturais e discursivos que dão suporte ao expressarem-se linguisticamente, por meio da fala ou da escrita. Quando falamos em práticas da oralidade em sala de aula, estamos nos referindo à defesa de um ensino mais voltado para essa habilidade, sob as variadas formas existentes de gêneros textuais, desde uma realização informal à mais formal nos diferentes contextos de uso.

Em Marcuschi (1995), encontramos observações pertinentes sobre o estudo da fala e da escrita. O preconceito em torno da fala, considerada como o lugar do erro e estruturalmente simples, enquanto que, a escrita como o lugar da norma, elaborada e complexa, foi o cerne das confusões que gerou na distinção destas duas manifestações da língua. Desse modo, estamos falando de duas modalidades da língua que apresentam propriedades específicas e que refletem diretamente na organização da sociedade. Assim, para o autor, são consideradas dicotomias perigosas, e que, tanto a fala como a escrita variam de acordo com a situação de comunicação. Vejamos o que mostra o autor:

Fala	Escrita
contextualizada	descontextualizada
dependente	autônoma
implícita	explícita
redundante	condensada
não planejada	planejada
imprecisa	precisa
não normatizada	normatizada
fragmentária	completa

Quadro 1 – Dicotomias perigosas (MARCUSCHI, 2010, p.27).

Na concepção desse autor, a fala é concebida como uma manifestação da prática oral, por isso, ela é adquirida naturalmente, em situações do cotidiano e nas relações em sociedade. Por sua vez, a escrita, é obtida em contextos formais de uso, como por exemplo, na escola. Como um meio de evitar as dicotomias denominadas por ele, perigosas, a fala e a escrita devem tomar como critério básico de análise, uma relação que se justifique no contínuo de práticas e de gêneros. Nessa visão, defende-se a ideia de que, a fala e a escrita não podem ser consideradas como duas formas distintas, ou seja, não podem ser consideradas como objetos estanques. Quer dizer, o ideal seria estudar os gêneros textuais considerando as formas de produção da escrita e da fala, bem como, os graus de formalismo dependendo da situação de comunicação e dos domínios discursivos. Guiadas por essa concepção da fala e da escrita por Marcuschi, vejamos, então, a representação a seguir:



Quadro 2 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita (MARCUSCHI, 2010, p.41).

Diante da complexidade da relação oralidade e escrita, no contexto dos gêneros textuais orais e escritos, devemos ter cuidado ao lidar com essa distinção, pois, como vimos, os gêneros são distribuídos através de duas modalidades num contínuo, desde os gêneros informais aos formais, em situações do cotidiano e em diferentes esferas, enquanto práticas sociais. No entanto, conforme observa Marcuschi (2010), existem gêneros que só são recebidos na forma oral, apesar de sua produção ter se originado da escrita, que é o caso da notícia. Para que possamos ouvi-la, ela antes tem que ser passada pelo trabalho da escrita, para só depois ser lida, ou seja, oralizada.

Na nossa concepção, o que se espera da relação fala e escrita fundamentada no estudo dos gêneros textuais, é que o aluno consiga entender que não existe uma só maneira de falar, como também não existe uma só forma de utilizar a escrita. Vivemos cercados de diferentes modelos de gêneros que controlam a sociedade, nos mais diversos contextos, em que os sujeitos participam de forma determinada, seja através da fala ou da escrita.

### 2.1.1 OS GÊNEROS ORAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

O ensino de Língua Portuguesa ainda carrega alguns mitos, sobretudo, ao lidar com os gêneros da oralidade, ao considerar que, a única forma certa de falar é a que se parece com a escrita, gerando nos alunos uma ideia falsa de que eles não sabem português, e muito menos, que não sabem falar. Reforçamos aqui, a orientação feita pelos parâmetros ao refletir sobre o ensino dos diferentes padrões de manifestação da língua. Vejamos:

O que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção comunicativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (PCN, 1998, p.31).

Assim, tendo o professor como mediador das atividades de produção de textos orais, conforme dita os parâmetros, espera-se que o aluno planeje sua fala ao se expor ao público, usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; analise os papéis assumidos pelos participantes; saiba empregar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos; avalie seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário; considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais, reforça os parâmetros.

Nessa perspectiva de ensino, partilhamos a ideia de Schneuwly (2004) ao considerar que, para estruturar um caminho para o ensino do oral é necessário a seleção de textos que permitam estudar uma série de fenômenos, em relação as situações de comunicação em diferentes níveis da atividade de linguagem, que sempre se ancora em algum gênero.

Sabendo que, o papel da escola está para desenvolver no aluno a habilidade da linguagem oral em situações de comunicação, os autores veem uma necessidade maior ao tomar como objeto de ensino, os gêneros orais formais de comunicação pública. Isso porque, na maioria das vezes, o ensino oral trata somente de questões ligadas à normas fonéticas, morfológicas e gramaticais, sem considerar as situações de comunicação.

Para Dolz e Schneuwly (2004), as características do oral formal provêm das situações e das convenções ligadas aos gêneros, ou seja, são características que diferem de um

para outro, e exemplificam: conto oral, conferência, homilia, debate, entrevista jornalística, entrevista profissional etc., cujo grau de formalidade é fortemente dependente do lugar social de comunicação, isto é, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam, como: rádio, televisão, igreja, administração, universidade, escola etc.

Com base nestes estudos, entendemos que, seria mais viável que o trabalho com os gêneros orais ultrapassassem as formas de produções que os alunos estão acostumados a fazer, como por exemplo, a leitura em voz alta, para confrontá-los com outras formas que exigem uma linguagem mais elaborada ao lidar com o público. Para um melhor entendimento, vejamos o que dizem os autores a respeito dos gêneros formais públicos:

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, predefinidos, “pré-codificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.147).

Tais considerações, em relação aos gêneros orais formais públicos como o mais propício para o ensino de língua, permite-nos refletir a respeito da mediação do professor ao executar sua prática de ensino. Esse tipo de trabalho vai exigir do professor um conhecimento mais sólido sobre como aplicar as propostas, que, referenciadas nos parâmetros curriculares, apontam caminhos, a fim de minimizar problemas que antes eram enraizados pelo estudo centrado na frase, na palavra.

Consciente da importância de tomar os gêneros como referência para o ensino de língua, visando o aprimoramento das práticas de linguagem, Biase-Rodrigues (2008) sugere que seja realizada na sala de aula, uma simulação de atividades que permitam ao aluno, imaginar um determinado público, que podem ser os próprios colegas de turma.

A ideia aqui é promover o contato direto com o gênero, no caso, uma entrevista, em que os alunos serão os próprios participantes. Todavia, para a execução de atividades com algum gênero, sublinha a autora que, o professor precisa ter conhecimento que sustente sua prática pedagógica e que lhe subsidie de forma a tornar o ensino significativo para esses estudantes.

Os estudos de Milanez (1993), destaca que, o importante é primar para a determinação dos objetivos que o professor deseja alcançar nas aulas, a fim de conscientizar os alunos do valor de ensinar o oral e que função ele exerce na vida em sociedade. Para isso, o

ensino da oralidade, nas séries finais do Ensino Fundamental, deve investir mais na variedade culta da língua explorando sua utilização nas diversas práticas sociais, sobretudo em atividades de uso profissional.

Na opinião da autora, tudo isso é justificado pelo fato de que, num processo de atividade de comunicação, a linguagem oral é o instrumento mais utilizado no momento de interação. Logo, este deve ser o principal motivo para que ela mereça uma atenção especial por parte do ensino. Desse modo, o trabalho deve ser pautado em textos que sejam frutos de situações reais, e não apenas utilizados como prática de ensino, encontrados muitas vezes nos modelos tradicionais existentes no livro didático, ou seja, nos clássicos. Portanto, insistimos na reflexão do trabalho com a oralidade, visto que, até hoje, muitos professores tem insistido com práticas errôneas, sem uma devida orientação que possa condicionar o aluno no desenvolvimento da comunicação oral.

A esse propósito, o oral como objeto de ensino, deve ser articulado a outros recursos para se efetivar na fala. Deste modo, é compreensível o que relatam Dolz e Schneuwly (2004): “O termo oral, do latim *os, oris* (boca), refere-se a tudo o que concerne à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca. Em oposição ao escrito, o oral reporta-se à linguagem falada, realizada graças ao aparelho fonador humano” (p.127). Partindo dessa explicação, percebemos que, para a realização do oral, é vital o trabalho em conjunto desses instrumentos. Já para a prática da escrita, é necessário ter o conhecimento linguístico advindo do meio escolar.

Ainda tratando da oralidade, entendida por meio do som no momento em que oralizamos, vale considerar as observações de Marcuschi (2008), ao defendê-lo como uma condição importante para a comunicação, sendo assim, não como uma condição para definir a língua falada, porém, sem essa característica, seria impossível nos expressarmos oralmente.

A partir dessas colocações, ressaltamos a importância dos recursos que são ativados no momento em que falamos. Por isso, devemos entender que, a voz, no processo de comunicação oral, deve ter uma atenção maior por parte do sujeito que a está produzindo, porque, além de produzir vogais e consoantes, a voz também produz elementos prosódicos. Assim, para os autores, é impossível pensar o oral como funcionamento da fala sem estes elementos: entonação, acentuação e ritmo.

Um modelo de gênero ideal para exercer esse trabalho é o gênero exposição oral, também chamado de seminário, que trataremos a seguir.



### 2.1.2 GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL COMO OBJETO DE ENSINO

Levando em consideração as discussões até aqui apresentadas acerca da linguagem oral, entendemos que, o objetivo central que deve ser pauta nas aulas de língua materna, é condicionar o aluno para que ele possa desenvolver a habilidade da comunicação oral em situações formais de uso da língua. Como explicam Cavalcante e Melo (2007), o trabalho com a oralidade não significa ensinar o aluno a falar, trata-se, portanto, de “identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral” (p.89).

Em relação a isso, é importante repensar qual o método de trabalho adequado para o ensino da oralidade. Tal atitude é extremamente necessária pelo fato observado por Antunes (2005), ao reconhecer que, em relação à função de ensino que a escola assume, ainda se nota, mesmo em universidades, que os alunos demonstram dificuldades no momento de expressarem-se oralmente, principalmente ao lidar com os gêneros orais mais formais. Consequência disso, são as práticas de exercícios mecânicos sem uma finalidade específica produzidas em sala de aula.

Diante dessa preocupação, é preciso que o professor intervenha no trabalho com a oralidade, considerando as características linguísticas e comunicativas do gênero a ser abordado. No caso da exposição, ou a expressão mais conhecida no meio escolar, o seminário, é um tipo de gênero oral formal que, para Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), é uma das raras atividades orais utilizadas na escola, portanto, dificilmente este tipo de atividade é executada como verdadeiro trabalho didático. Para isso, destacam que, o professor deve ter a atenção na construção da linguagem como objeto de ensino nas atividades em sala, bem como, nas estratégias e procedimentos que devem ser adotados no momento da avaliação.

Considerado um tipo de discurso que se realiza num contexto comunicativo, esses autores enfatizam as características gerais do modelo didático da exposição oral que reúne o orador ou expositor, e o auditório, ambos com funções específicas, considerado um especialista, ou alguém que deseja aprender algo numa troca de conhecimentos para um determinado público alvo.

Apoiadas nessas orientações, é possível dizermos que, para o aluno ter sucesso na sua exposição, ele precisa ser orientado conforme as características textuais do gênero, como a sua composição, seu estilo, entre outras; e, principalmente, deve saber distinguir uma apresentação formal de uma leitura em voz alta. Essa tarefa exige muito mais do aluno, do que uma simples atividade, em que ele terá apenas que reproduzir o que está escrito.

Eleger o gênero exposição oral, como objeto de ensino, é proporcionar um espaço para a conscientização de comportamento do aluno que irá questionar-se sobre sua atuação diante das atividades de transmissão de conhecimento, e sobretudo, chamar a atenção desse aluno para a finalidade da sua apresentação. Assim, a exposição oral, é definida “como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p.185).

Dando prosseguimento à pesquisa dos estudiosos, abordamos as fases de organização de uma exposição, partindo do planejamento até a apresentação. Este é o momento da coleta de informações, da temática a ser abordada, como também a etapa em que o aluno deve reorganizar os elementos necessários e ordenar as ideias, obedecendo um grau de relevância entre as partes. Estas estão distribuídas da seguinte maneira: uma fase de abertura; uma fase de introdução ao tema; a apresentação do plano da exposição; o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas; uma fase de recapitulação e síntese; a conclusão e o encerramento. Vale salientar que, não podemos esquecer do repertório linguístico adequado para essa situação comunicativa considerando o gênero em questão.

Com base nisso, entendemos que, envolver os alunos numa prática da oralidade dessa natureza, deve ficar claro que, na exposição de um tema, é determinado que ele tenha um início, meio e fim. Feito isso, reforçamos que, o som, nesse processo formal comunicativo, é importante para favorecer aos ouvintes, um bom entendimento do texto oralizado.

Diante da complexidade do ensino do gênero exposição oral, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) comentam os principais objetivos que permitem ter o acesso a um domínio desse gênero, estes são: (1) Tomar consciência da situação de comunicação de uma exposição; de sua dimensão comunicativa que leva em conta a finalidade, o destinatário etc.; (2) Explorar fontes de informação; utilização de documentos (tais como: gráficos, transparências, gravações); (3) Estruturar uma exposição; ordenar ideias e elaborar um plano segundo estratégias discursivas; (4) Desenvolver capacidades de exemplificação, ilustração e explicação; (5) Antecipar dificuldades de compreensão e uso da reformulação (em forma de paráfrase ou de definição); (6) Desenvolver a competência metadiscursiva e, em particular, das capacidades de explicitar a estruturação da exposição (solicitada, por exemplo, no momento da apresentação do plano, da conclusão); de marcar as mudanças de nível

(texto/paratexto, por exemplo) e de etapas no discurso; (7) Tomar consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal; (8) Preparar e oralizar as notas.

Conforme já foi mencionado em passagens anteriores desta pesquisa, no processo de comunicação oral, utilizamos de meios linguísticos ou prosódicos, como também, fazemos uso de sistemas não-linguísticos que podem colaborar ou dificultar a habilidade linguística do falante no momento de execução da fala. Diante disso, os autores reforçam que, todos estes elementos são necessários quando se refere ao trabalho com a oralidade. Vejamos o representação abaixo:

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

Quadro 3 – Meios não-linguísticos da comunicação oral (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.134).

Esse estudo, nos leva a perceber a relevância de uma prática pedagógica comprometida com o desempenho linguístico oral do aluno. Vejamos o que dizem os especialistas a respeito:

De fato, a importância da exposição, tanto no contexto da escola como no da vida social, assim como a importância das capacidades que lhe dizem respeito – que contribuem todas para definir o domínio do gênero e devem, então, de uma maneira ou de outra, ser abordadas – justificam que o gênero “exposição” seja trabalhado várias vezes durante a escolaridade, nas suas diversas variações (tais como a exposição biográfica, a exposição explicativa etc.), para que tudo não seja abordado ao mesmo tempo, mas sim distribuído nas diversas variações do gênero e nas diferentes séries (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p.193).

Em virtude disso, estes estudiosos ainda explicam que, as exposições orais dos alunos como atividades, devem ser avaliadas pelo professor a partir de duas observações. A primeira consistiria na análise das produções iniciais desses alunos, levando o professor a

conhecer as capacidades iniciais, assim como as primeiras impressões que eles têm do gênero textual. Isto permitiria ao professor, resolver as dificuldades que fossem encontradas na maioria dos alunos.

Numa segunda observação dos autores, o professor avaliaria a exposição oral dessas produções iniciais desses alunos, ligados a operações de linguagem, tais como: dificuldades quanto ao conhecimento do conteúdo de forma ordenada à sua estrutura ou problemas relativos às características da interação social ou do contexto da exposição, no caso, o enunciador, o destinatário, a finalidade, o lugar de produção da ação de linguagem etc. Assim, possibilitaria o professor a tomar as soluções cabíveis para dar continuidade no andamento de sua prática pedagógica.

Para incrementar essa discussão, gostaríamos de trazer o trabalho de Goulart (2005), que apresenta informações relevantes para uma aprendizagem significativa da linguagem oral. Para essa autora, o fundamental seria que as práticas de linguagem, nas aulas de língua portuguesa, propusessem um trabalho reflexivo e articulado em relação à posse da palavra, para que os alunos pudessem entender, de forma adequada, o papel dos expositores numa determinada situação de uso da língua. Isto significaria pensar que, “a prática da linguagem oral na escola significa não apenas desenvolver atividades que possibilitem ao aluno inserir-se em situações significativas de uso da linguagem, mas também, e principalmente, desenvolver um trabalho de reflexão e sistematização [...]” (p.37).

Desta forma, o ensino do gênero exposição oral, mais conhecido como seminário, permite aos alunos a inserção nas atividades orais formais, uma vez que, é direcionado a um público específico, com objetivos a serem alcançados, tornando-se um espaço de pesquisa e organização sobre um determinado tema.

### **3 GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL NO LIVRO DIDÁTICO**

Abordamos neste capítulo, uma reflexão da atividade referente ao trabalho com a oralidade, do livro didático “Vontade de saber português”, do 9º ano de Língua Portuguesa, que tem como autoras Rosemeire Aparecida Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto. O objetivo da reflexão, é compreender se a proposta da atividade desenvolvida pelas autoras, considera as práticas orais, na perspectiva do letramento, e as especificidades do gênero seminário mais conhecido por exposição oral. Para isso, o estudo está fundamentado nos PCN (1998) e nas pesquisas de Marcuschi (2001, 2008) e Antunes (2003).

### 3.1 SEMINÁRIO: UMA REFLEXÃO DO GÊNERO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), uma nova visão de língua voltada para o uso, mudou de forma acentuada o ensino de Língua Portuguesa. Hoje, a exigência é com um ensino voltado para a formação do aluno como cidadão, através de uma aprendizagem significativa, em que ele possa fazer uso da linguagem nas mais diversas instâncias na sociedade, ampliando sua participação no mundo letrado.

Apesar de toda uma referência para o ensino da linguagem, ainda não se tem desenvolvido um trabalho consistente que atenda às necessidades do estudante no domínio da comunicação. Em harmonia com este pensamento, Marcuschi (2001) argumenta que, o que falta para a escola, é assumir uma postura da fala como objeto de estudo, pelo fato dela ser a atividade que mais é utilizada, no dia a dia, pela maioria das pessoas. Portanto, sendo a fala considerada uma manifestação da prática oral, é preciso criar situações que envolvam os alunos nas práticas formais do uso da língua, apresentadas sob os mais variados gêneros textuais.

Conforme ainda observa esse estudioso, a maioria dos manuais didáticos apresentam a língua como um conjunto de regras gramaticais, vista como instrumento de comunicação e meio de transmissão de informação. Diante disso, podemos perceber que, essa visão em nada contribui para o ensino, pois, a língua não deve ser entendida apenas como código que estabelece a comunicação, mas sim, como uma atividade dialógica, de natureza sociocognitiva e histórica, fundada na realidade dos falantes.

Como sabemos, é a partir do processo de interação com os outros, que a língua nos oferece condições de atuarmos nas práticas sociais, como falantes inseridos em uma sociedade. Assim, é importante assinalar o que diz Marcuschi (2008) sobre a forma como os exercícios de compreensão devem ser abordados nos livros didáticos, que na maioria das vezes, vem repletos de problemas, entre eles, a configuração mecânica com que são abordados, concebendo a língua fora do seu contexto de uso. Diante dessa situação, alerta que esses trabalhos devem ser elaborados de forma consciente, pois, muitas vezes, eles pecam na falta de clareza, resumindo-os em perguntas e respostas.

Portanto, compreendemos que, esta forma de pensar sobre os exercícios de compreensão em sala de aula, repercute diretamente no aprendizado do aluno, visto que, é através deles que devemos começar a treinar o discente, dando-lhe oportunidade de refletir sobre seu pensamento e impulsioná-lo a desenvolver sua capacidade de comunicação oral. Entretanto, como afirma Antunes (2003), o que ainda se vê é, que este tipo de manifestação da

língua não recebe a devida importância no espaço escolar, sendo ela, considerado um instrumento imprescindível para a relação humana.

Desse modo, verificamos que alguns livros didáticos, se preocupam com esse problema que ainda vem se perpetuando no ensino da Língua Portuguesa, como é o caso da obra de Alves e Brugnerotto (2012) que mostramos a seguir:

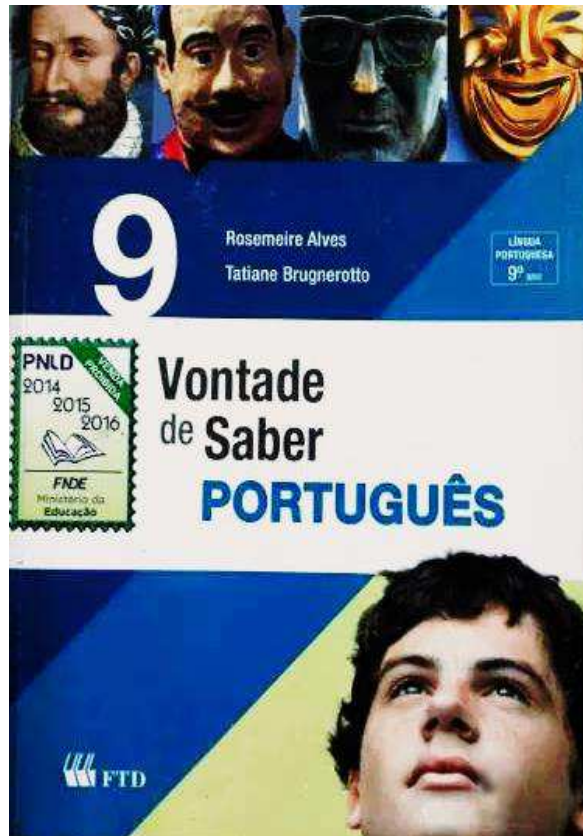


Figura 1 – Capa do Livro Didático. Fonte: Alves e Brugnerotto (2012).

Em princípio, acreditamos ser necessário, fazermos uma breve explicação da unidade selecionada do livro didático em questão, para situarmos o leitor na obra em estudo. De modo geral, o manual é organizado por seis unidades, intituladas por diversas temáticas que os alunos terão que responder no início da unidade, de forma oral, a partir da explicação de imagens ou de um certo gênero.

Estas unidades estão distribuídas em dois capítulos que reúnem as atividades: Estudo do texto, Ampliação da linguagem, Produção escrita, Produção oral, Língua em estudo. Dentre as referidas atividades, estão os tópicos que envolvem a interpretação e compreensão da linguagem, estes são: Conversando com o texto; Escrevendo sobre o texto; Discutindo ideias, construindo valores; Explorando a linguagem.

Em boa medida, as autoras trazem para a sala de aula, o estudo da linguagem oral articuladas a questões para a compreensão e capacidade de argumentação do aluno, como por exemplo, uma conversa sobre o estudo do texto que se resume em perguntas e respostas, como também, a proposta de uma discussão sobre ideias e construção de valores articulados a um pequeno texto. Nele, as questões se resumem a indagações do tipo: “em sua opinião”, “por quê?”.

Como já indicamos, o nosso interesse neste capítulo, é observar as atividades que possamos encontrar a favor do ensino da oralidade, pois, como sabemos, existem vários tipos de gêneros orais que exigem um repertório adequado conforme a sua situação de comunicação, entre eles podemos citar: o debate, a entrevista, o jornal (ao vivo), etc. No entanto, a nossa reflexão está direcionada para a unidade seis, do livro “Vontade de Saber Português” que explora o gênero seminário. Vejamos a atividade abaixo:

**Produção oral**

**Seminário**

A violência ocorre em diversas esferas da sociedade, por isso é importante não ficarmos omissos diante dela. Devemos compreendê-la para que, dessa forma, nossas ações para erradicá-la sejam realmente efetivas.


A OMS (*Organização Mundial da Saúde*) define violência como “uso da força física ou do poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação”. Agora, você vai conhecer um pouco mais a violência e compartilhar seus conhecimentos com seus colegas de sala. Para isso, vocês vão elaborar um seminário.

O **seminário** consiste em uma exposição oral de um assunto, individualmente ou em grupo, com o objetivo de transmitir conhecimento minuciosamente pesquisado e estudado, de modo a enriquecer o conhecimento de um público ouvinte.

Para a apresentação, você e seus colegas vão pesquisar melhor sobre um tipo de violência específico, sua manifestação na sociedade e propor uma intervenção social que resulte na redução desse ato violento. Veja a seguir alguns tipos de violência que podem ser abordados.

- Violência contra si.
- Violência entre grupos (rivalidades entre tribos urbanas).
- Violência contra a mulher.
- Violência contra o idoso.
- Violência contra a criança.

- Primeiro, com a ajuda do professor, a turma deverá dividir-se em grupos de cinco pessoas.
- O professor deverá dividir a sala em cinco grupos e sortear entre eles os tipos de violência pelo qual cada grupo ficará responsável.
- Após definir o tipo de violência a ser estudado, atente para alguns aspectos e instruções que devem ser observados na pesquisa e na elaboração do seminário:
  - a) verifiquem onde, normalmente, ocorre esse tipo de violência;
  - b) destaquem quem, geralmente, são os agressores;
  - c) pesquisem um caso específico do tipo de violência escolhido que tenha ocorrido na sociedade;
  - d) proponham uma intervenção social que possibilite a redução dessa prática nociva.



241

Figura 2 – Atividade de Produção oral: Seminário. Fonte: Alves e Brugnerotto (2012, p.241).



Como podemos observar, a atividade é iniciada com a proposta de trabalho de produção oral, explorando a temática da violência, abordada no estudo dos textos nas primeiras passagens da unidade. Para tanto, foram elencados alguns tipos de violência (como é mostrado na figura abaixo) para serem abordados na exposição feita pelos alunos. De forma mais clara, apresentamos:

**Produção oral**

**Seminário**

A violência ocorre em diversas esferas da sociedade, por isso é importante não ficarmos omissos diante dela. Devemos compreendê-la para que, dessa forma, nossas ações para erradicá-la sejam realmente efetivas.

A OMS (*Organização Mundial da Saúde*) define violência como “uso da força física ou do poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação”. Agora, você vai conhecer um pouco mais a violência e compartilhar seus conhecimentos com seus colegas de sala. Para isso, vocês vão elaborar um seminário.

O **seminário** consiste em uma exposição oral de um assunto, individualmente ou em grupo, com o objetivo de transmitir conhecimento minuciosamente pesquisado e estudado, de modo a enriquecer o conhecimento de um público ouvinte.

Para a apresentação, você e seus colegas vão pesquisar melhor sobre um tipo de violência específico, sua manifestação na sociedade e propor uma intervenção social que resulte na redução desse ato violento. Veja a seguir alguns tipos de violência que podem ser abordados.

- Violência contra si.
- Violência entre grupos (rivalidades entre tribos urbanas).
- Violência contra a mulher.
- Violência contra o idoso.
- Violência contra a criança.

capítulo 1  
Diga não à violência

Figura 3 – Parte da atividade de Produção oral: Seminário. Fonte: Alves e Brugnerotto (2012, p.241).

Assim, o objetivo dessa atividade, é conhecer de forma mais aprofundada o assunto da violência, possibilitando os alunos a compartilharem seus conhecimentos com os demais colegas, resultando num espaço de interação entre a turma. A finalidade da atividade, consiste na elaboração de uma proposta de intervenção social, para isso, é dado um pequeno texto como base para a apresentação oral, e já em seguida, uma curta definição do que é o Seminário. Diante dessa explanação, notamos na sequência desta atividade, que as autoras chamam a atenção para os aspectos e instrumentos que devem ser observados durante a pesquisa e na elaboração do seminário. Este é o momento que os alunos buscam informações e refletem sobre os conhecimentos, cooperando para a apresentação do trabalho em equipe. Para uma melhor visualização do comentário em questão, vejamos:



- Primeiro, com a ajuda do professor, a turma deverá dividir-se em grupos de cinco pessoas.
- O professor deverá dividir a sala em cinco grupos e sortear entre eles os tipos de violência pelo qual cada grupo ficará responsável.
- Após definir o tipo de violência a ser estudado, atente para alguns aspectos e instruções que devem ser observados na pesquisa e na elaboração do seminário:
  - a) verifiquem onde, normalmente, ocorre esse tipo de violência;
  - b) destaquem quem, geralmente, são os agressores;
  - c) pesquisem um caso específico do tipo de violência escolhido que tenha ocorrido na sociedade;
  - d) proponham uma intervenção social que possibilite a redução dessa prática nociva.



241

Figura 4 – Parte da atividade de Produção oral: Seminário. Fonte: Alves e Brugnerotto (2012, p.241).

Aqui, cabe retomarmos o que conceituam Schneuwly e Dolz (2004) a respeito do gênero exposição oral. Como visto, a exposição é considerada por eles, como um gênero formal público, concebido como um instrumento privilegiado para o trabalho com as atividades orais em sala de aula. Portanto, por atuar no papel de expositor na transmissão de conteúdos diversos, exige do aluno o desenvolvimento de um trabalho complexo de planejamento, de antecipação das fontes e, por fim, considerar a situação de seu público alvo. Isto é, o expositor deve levar em conta as dimensões de comunicação, visando os procedimentos linguísticos e característicos do gênero oral.

Dando continuidade à observação da atividade, é continuada as orientações vistas na página anterior, e logo em seguida, as autoras apresentam algumas dicas para que a apresentação oral seja bem-sucedida. Para elas, os alunos devem seguir um roteiro que contenha as seguintes etapas: abertura, introdução, desenvolvimento, conclusão, e encerramento, como apresentamos na atividade abaixo:

- Para seguir essas orientações, pesquisem o assunto na biblioteca, procurando em livros e revistas ou na internet, buscando informações em *sites* de instituições confiáveis.
- Anotem as principais informações coletadas nas pesquisas.
- Pesquisem informações que complementem o conteúdo exposto, como gráficos e citações.
- Organizem as informações em tópicos no formato de roteiro, dividindo-o em introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Lembrem-se de que todos os integrantes do grupo deverão pesquisar e apresentar o seminário, dividindo as responsabilidades igualmente para que ninguém fique sobrecarregado.
- Ensaie e marquem o tempo da apresentação, fazendo adequações para manter a coerência durante toda a apresentação.

### Dicas para que a atividade seja bem-sucedida

- Na apresentação, sigam essas etapas:
    - a) **Abertura:** quem for iniciar o seminário deve fazer uma saudação, cumprimentando os colegas e apresentando os demais integrantes do grupo.
    - b) **Introdução:** o grupo deverá introduzir o tipo de violência escolhido e falar de modo geral sobre os tópicos que serão desenvolvidos durante a exposição.
    - c) **Desenvolvimento:** esse será o momento de apresentar e expor a pesquisa feita com base nas questões e instruções propostas, de modo organizado e coeso.
    - d) **Conclusão:** etapa de recapitulação dos tópicos apresentados e exposição da proposta de intervenção para reduzir a incidência do tipo de violência na sociedade.
    - e) **Encerramento:** momento de despedida e agradecimento pela atenção dos colegas.
      - Durante todo o seminário, mantenham uma postura formal, evitando conversas paralelas entre os integrantes do grupo.
      - Não é necessário que todo grupo fique em pé na hora da apresentação. Apenas o que estiver falando deve estar à frente da turma.
      - Os outros integrantes, quando não estiverem apresentando, poderão gerenciar, se necessário, os aparelhos eletrônicos, cartazes, entre outros recursos a serem utilizados.
      - Lembrem-se de que o roteiro não serve para ser lido, serve apenas como apoio, caso o apresentador se esqueça de algo a ser explicado.
      - Durante a apresentação, fique atento(a) ao tom de voz, pois este deve ser adequado para que todos possam ouvir o que está sendo falado.
      - Respeite as falas de seus colegas durante a apresentação.
- O professor vai indicar o tempo que vocês terão para se apresentar, por isso, ensaiem para não ultrapassar o tempo estipulado. Quando for sua vez de assistir ao seminário de outro grupo, procure prestar atenção e não conversar.



Figura 5 – Continuação da atividade de Produção oral: Seminário. Fonte: Alves e Brugnerotto (2012, p.242).

Notamos também, que ainda nessa versão da atividade, é reforçado o que foi dito na passagem anterior dessa obra, acrescentando apenas alguns dos meios fundamentais no momento da exposição, entre eles: a postura e o tom de voz. Este pensamento vai ao encontro do estudo de Schneuwly e Dolz (2004) ao argumentarem que, a comunicação oral não é somente utilizada de meios linguísticos, ela também faz uso de expressões faciais, da postura, da voz e da gestualidade do corpo durante a interação com o público.

Estes estudiosos, advertem também, sobre a importância da voz no momento da exposição. Confiantes de que, no momento em que o sujeito toma a palavra, ele está em uma íntima relação com o corpo, pois, para os autores, a voz é concebida como a principal característica da produção oral. Dessa forma, é possível pensarmos o ensino do oral formal público como uma técnica a ser apreendida, destacando que, para se chegar a uma exposição

de sucesso, é vital que sua organização passe pelas etapas de produção escrita, a fim de atingir seu objetivo de forma clara e precisa.

Convictas disso, a proposta da atividade contempla o ensino da oralidade a partir do trabalho com o gênero seminário, no entanto, esta prática é tratada de forma resumida e limitada. Isso quer dizer que, a atividade poderia ter explorado mais as reflexões acerca dos gêneros orais formais públicos, mostrando a importância e a necessidade do seu uso nas diferentes instâncias da sociedade. Outro fator importante que sentimos falta ao conceber as práticas de letramento social, foi a de solicitar que o aluno apresentasse as suas conclusões da pesquisa, considerando seus conhecimentos e valores acerca da temática em estudo.

No que se refere às características do gênero seminário, não há uma explicação para que os alunos entendam que todo gênero obedece a certo padrão de uso, sendo ele, individualmente, composto por uma estrutura, um estilo e um conteúdo específico. Esta lacuna, dificulta, principalmente, no momento da produção escrita, em que esses alunos necessitam se espelhar em um modelo, como afirmam Schneuwly e Dolz (2004).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as reflexões aqui apresentadas, vêm corroborar com a posição de que, o ensino da oralidade, nas aulas de Língua Portuguesa, pode e deve ter seu lugar de importância no âmbito escolar, principalmente nas práticas pedagógicas das séries finais do Ensino Fundamental.

Para tanto, é importante destacar que, o ensino de Língua Portuguesa, hoje, em comparação a décadas anteriores, tem se voltado para o uso em seu contexto. Desta forma, uma nova perspectiva surge para o ensino de língua sob a ótica dos gêneros textuais, apresentado principalmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que defendem um ensino-aprendizagem, capaz de inserir o aluno nas variadas práticas em sociedade.

Fazemos uma ressalva aos estudos de Marcuschi (2010) que considera a fala como uma atividade relevante para a interação humana, e que, portanto, deve ser vista numa relação integrada com a escrita. Por isso, é fundamental que o professor tenha o conhecimento necessário para lidar com as diferentes manifestações da língua, considerando que, esta realiza-se tanto no contexto formal como informal.

Diante das reflexões feitas, no tocante ao ensino da oralidade, pudemos constatar que, na década de 90, houve um avanço no estudo dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, isso porque, o uso dos gêneros textuais passou a ser um instrumento relevante no desenvolvimento da linguagem em seus aspectos formais e discursivos.

Tendo em vista que nossos alunos apresentam grandes dificuldades no domínio dos gêneros textuais, entendemos ser necessário desenvolver práticas pedagógicas situadas, contemplando os diferentes contextos, em que se requer determinado gênero, seja ele oral ou escrito.

No caso desta pesquisa, desenvolvemos a oralidade por ser ainda uma das práticas pouco trabalhadas em sala de aula, já que a maioria dos trabalhos escolares estão focados na escrita propriamente dita. Com base nessa visão, escolhemos o gênero exposição oral ou mais conhecido, seminário, por se tratar, segundo Schneuwly e Dolz (2004), de um gênero que atende às necessidades do nosso alunado, principalmente, em argumentar e defender sua opinião sobre um determinado assunto, tratado em sala de aula ou fora dela.

Nesse contexto, apresentamos uma breve reflexão acerca do trabalho com as habilidades orais, desenvolvidas no livro didático “Vontade de saber Português”, no que se refere ao gênero seminário. Pudemos constatar que, esta atividade apresenta lacunas por não preparar o aluno previamente para o trabalho com o gênero, isto é, não mostra os aspectos

formais e discursivos desse tipo de texto como modelo a ser trabalhado em sala de aula. Além disso, não considera a importância e a necessidade do uso da fala nas diferentes instâncias da sociedade, como também, as conclusões pessoais do aluno referente à pesquisa, segundo o que nos requer o letramento social.

Assim, este estudo fica como uma sugestão para futuras pesquisas, a favor do ensino do oral formal nas aulas de Língua Portuguesa, instigando os professores a cada vez mais, ansiarem por um futuro de sucesso para seus alunos.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: Referências: Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 10520**: informação e documentação: Referências: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 177 p.

\_\_\_\_\_. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola editorial, 2005, 195 p.

\_\_\_\_\_. Noções preliminares sobre o texto e suas propriedades. In: **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 29-44.

\_\_\_\_\_. Linguagem como interação social: língua, gramática e ensino. In: **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial. 1 ed., 2014, p. 15-29.

BIASE-RODRIGUES, Bernadete. A abordagem dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa. In: **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso**: uma contribuição para o professor. Antônio Luciano Pontes, Maria Aurora Rocha Costa (orgs.). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, v.1, 2008, p. 33-50.

BRONCKART, Jean-Paul. Os textos como produções sociais. In: **Atividade de linguagem, texto e discursos**: Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2 ed., 2 reimp., 2012, p. 11-149.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Estágio Supervisionado de Ensino**: Linguística aplicada à Língua Portuguesa no ensino fundamental, 2009 p. 225-270. Disponível em: <[http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p4/p4\\_5.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p4/p4_5.pdf)>.

CAVALCANTE, Marianne C. B; MELO, Cristina T. V. de. Gêneros orais na escola. In: **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 1 ed. 1 reimp., 2007, p. 89-102. Disponível em: <[http://www.nigufpe.com.br/wp-content/uploads/2012/09/Diversidade\\_Livro.pdf](http://www.nigufpe.com.br/wp-content/uploads/2012/09/Diversidade_Livro.pdf)>.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (Orgs. Trads.). São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de. A exposição oral. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (Orgs. Trads.). São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 183-211.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A linguística textual. In: **A Linguística textual**: uma introdução. São Paulo: Cortez, 7 ed., 2005, p. 9-26.

GERALDI, José Wanderley. Sobre o ensino de língua materna. In: **Linguagem e ensino: militância e divulgação**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996, p. 25-61.

GOULART, Cláudia. **As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos de Linguagem, Campinas, 2005, 228 p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000374639>>.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** 2005, 65 p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, Unicamp, v.1, n. 1, ago. de 2003. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/feae2f57341478af7ec218b4fc44d8e8.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006, 134 p.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 10. ed., 2 reimp., 2013, p. 7-31.

MILANEZ, Wânia. **Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português**. São Paulo: Campinas, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos - Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARCUSCHI, Luís Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 1 ed., 1 reimp., 2007, p. 31-55. Disponível em: <<http://www.lugaresesaberes.com.br/materialApoio/fala%20e%20escrita.pdf>>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Revista Signótica**, jan/dez. 1995, p. 119-145. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/sig/article/viewFile/7396/5262>>.

\_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Angela Paiva Dionísio, Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 19-32.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: parábola editorial, 2008, 296 p.

\_\_\_\_\_. Oralidade e letramento. In: **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 14-43.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (Orgs. Trads.). São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (Orgs. Trads.). São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 109-124.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves; BRUGNEROTTO, Tatiane. Produção oral: Seminário. In: **Vontade de saber português**. São Paulo: FTD, 1 ed., 2012, p. 224-242.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. Letramento e conhecimento linguístico. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, v.31, n.3, jul./dez., 2015, 158-172. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/travaglia/>.